

Marie Duru-Bellat

L'inflation scolaire

Les désillusions de la méritocratie

LA REPUBLIQUE DES IDEES



Seuil



L'inflation scolaire

Dans la même collection

Éric MAURIN

L'Égalité des possibles. La nouvelle société française (2002)

Thérèse DELPECH

Politique du chaos. L'autre face de la mondialisation (2002)

Olivier ROY

Les Illusions du 11 septembre. Le débat stratégique face au terrorisme (2002)

Jean-Paul FITOUSSI

La Règle et le Choix. De la souveraineté économique en Europe (2002)

Michael IGNATIEFF

Kaboul-Sarajevo. Les nouvelles frontières de l'empire (2002)

Daniel LINDERBERG

Le Rappel à l'ordre. Enquête sur les nouveaux réactionnaires (2002)

Pierre-Michel MENDER

Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme (2003)

Hugues LAGRANGE

Demandes de sécurité. France, Europe, États-Unis (2003)

Xavier GAULLIER

Le Temps des retraites. Les mutations de la société salariale (2003)

Suzanne BERGER

Notre première mondialisation. Leçons d'un échec oublié (2003)

Robert CASTEL

L'Insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ? (2003)

Bruno TERTRAIS

La Guerre sans fin. L'Amérique dans l'engrenage (2004)

Thierry PECH, Marc-Olivier PADIS

Les Multinationales du cœur. Les Ong, la politique et le marché (2004)

Pascal LAMY

La Démocratie-monde. Pour une autre gouvernance globale (2004)

Philippe ASKENAZY

Les Désordres du travail. Enquête sur le nouveau productivisme (2004)

François DUBET

L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ? (2004)

Éric MAURIN

Le Ghetto français. Enquête sur le séparatisme social (2004)

Julie ALLARD, Antoine GARAPON

Les Juges dans la mondialisation. La nouvelle révolution du droit (2005)

François DUPUY

La Fatigue des élites. Le capitalisme et ses cadres (2005)

Patrick WEIL

La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations (2005)

Jean PEYRELEVADE

Le Capitalisme total (2005)

Patrick HAENNI

L'Islam de marché. L'autre révolution conservatrice (2005)

Marie Duru-Bellat **L'inflation scolaire**

Les désillusions de la méritocratie

LA REPUBLIQUE DES IDEES



Seuil



Collection dirigée par
Pierre Rosanvallon
et Thierry Pech

ISBN 2-02-85168-8

© Éditions du Seuil et La République des Idées, janvier 2006

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

www.seuil.com
www.repid.com

Remerciements

Je remercie tous les auteurs que j'ai lus et qui ont nourri ma réflexion, ainsi que mes étudiants qui ont stimulé mon inquiétude. Je remercie aussi Nathalie Mons, Sylvie Gervreau, Jean-Pierre Jarousse qui ont réagi à des phases antérieures de ce travail. Surtout, je remercie François Dubet pour son soutien intellectuel et amical.

Introduction

Paradoxalement, alors que l'école est volontiers critiquée, il semble évident pour beaucoup que « toujours plus » d'école constitue un gage de progrès et de justice sociale. Grâce à des études plus longues, des qualifications scolaires plus élevées, une population diplômée plus nombreuse, nous serions individuellement mieux armés pour entrer dans la vie et collectivement mieux préparés à affronter l'avenir. Qui oserait s'élever contre cette conviction serait immédiatement considéré comme rétrograde. C'est pourtant cette conviction que l'on voudrait discuter ici, quitte à bousculer quelques préjugés et à lever certains tabous. En effet, il devient chaque jour plus incertain qu'en persévérant dans la voie de l'inflation scolaire nous prenions le chemin du progrès et de la justice sociale. Au contraire, il est à craindre que cette fuite en avant ne conduise à esquiver la question brûlante des modes d'entrée dans la vie des jeunes d'aujourd'hui et du rôle de l'école en la matière.

Avant d'aller plus loin, il importe de se demander pourquoi la prolongation des études et l'élévation des qualifications scolaires s'imposent comme des politiques consensuelles qui confèrent à l'école et à ses diplômes une emprise toujours plus forte sur les destinées individuelles. Cette emprise est en fait le lot de toutes les sociétés modernes, confrontées à la double tâche d'introduire dans la vie les jeunes générations et de les répartir dans les différentes professions. L'affirmation de l'idéal égalitaire et la complexification de la

division du travail ont progressivement rendu intenable une gestion purement privée de ces deux processus, et inacceptables les inégalités qui en découlaient. Pour résoudre la tension entre des individus devenus égaux en droit et des positions sociales de plus en plus diversifiées et inégales, la méritocratie s'est progressivement imposée comme idéologie fondatrice des sociétés démocratiques. L'égalité politique est censée se doubler d'une égalité, non pas dans les positions sociales et les divers avantages qui leur sont attachés, mais dans les chances qu'ont les individus d'y accéder, sur la base de leurs aspirations et de leurs qualités personnelles. La place que l'on occupe *in fine* dans la division sociale du travail doit dépendre, non plus de facteurs hérités, mais de ressources propres, acquises et mobilisées par l'individu lui-même : le mérite en devient le grand ordonnateur.

C'est l'institution scolaire qui s'est vu allouer la responsabilité de détecter, de cultiver et de sanctionner ce mérite par des diplômes. Il s'agit d'un phénomène relativement récent. Comme l'analyse A. Prost pour la France¹, à partir du moment où la Révolution pose le principe de l'égal accès des citoyens aux emplois publics, le rôle donné aux diplômes ne va cesser de croître. Avec le développement des connaissances et la sophistication des techniques, leur influence devient décisive après la Seconde Guerre mondiale : l'articulation entre les formations et les emplois se fait de plus en plus étroite et l'accès à l'élite ne se conçoit plus sans diplôme. Cette évolution n'est pas achevée. Le sociologue américain D. Bell² soutient que la logique des sociétés post-industrielles, pour s'adapter aux nouvelles exigences de la division du travail, est de tendre vers toujours plus de méritocratie. Car un fonctionnement méritocratique constitue non seulement une façon équitable

1. Antoine Prost, « Histoire d'une légitimité ébranlée », *Le Monde de l'Éducation*, juin 1999.

2. Voir Daniel Bell, « On meritocracy and equality », *The Public Interest*, 29, 1972, p. 40-43 ; un extrait de ce texte est présenté dans le numéro de *Problèmes politiques et sociaux* consacré au débat sur l'égalité aux États-Unis (n° 292, 1976, La Documentation française).

d'allouer les positions sociales – chacun obtient la place qu'il mérite –, mais aussi la manière la plus efficace de mobiliser la variété des talents individuels : la méritocratie est un principe régulateur qui débouche sur une société modèle où se conjuguent la justice pour les individus et la performance pour la collectivité.

Dès lors, il paraît juste et efficace de renforcer toujours plus l'emprise des diplômes. Personne ne conteste ouvertement, dans notre pays, les politiques scolaires poursuivies depuis la seconde moitié du ^{XX}^e siècle, qui visent à prolonger les scolarités et à accroître toujours plus le nombre des diplômés. Dans la récente et très discutée « loi Fillon » sur l'Éducation, l'objectif de doter un jeune sur deux d'un diplôme de l'enseignement supérieur est passé sans contestation ³... Ce consensus concernant l'allongement des scolarités se comprend aisément ⁴. Pour l'État, il implique évidemment une politique coûteuse. Mais, à court terme, elle écarte du chômage un nombre important de jeunes, ce qui est économiquement et politiquement intéressant. L'incertitude sur l'avenir joue également, et l'État peut juger qu'il est de sa responsabilité d'armer le mieux possible les jeunes générations pour affronter un marché du travail difficile. Les entreprises y trouvent également leur compte : l'abondance de diplômés met à leur disposition une « armée de réserve » qualifiée, facteur de pression sur les salaires, et rassurante dès lors qu'on ne sait pas de quoi demain sera fait. L'incertitude sur l'évolution du contenu des emplois et des compétences requises pour faire face aux mutations de l'économie amène à regarder d'un bon œil l'élévation du niveau de formation des jeunes, d'autant que les entreprises sont très peu impliquées dans son financement. La crainte d'une surproduction de diplômés inadaptés au monde du

3. Cette « impérieuse nécessité » figure dans le Rapport annexé à la loi d'orientation du 23 avril 2005.

4. Cette argumentation est notamment développée par Catherine Béduvé et Jean-Michel Espinasse : « France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du Travail*, n° 4, 1995, p. 527-555.

travail n'a plus guère cours, même si elle affleure çà et là, quand certains patrons se plaignent de ne pas trouver de main-d'œuvre pour les emplois les moins qualifiés. Les jeunes et leurs familles adhèrent également volontiers à ces politiques : des diplômes de plus en plus élevés leur apparaissent comme une protection, à moyen terme, pour la vie professionnelle qui s'annonce, et évidemment à court terme, pour se placer au mieux dans la file d'attente, d'autant que le chômage est tel que le « coût d'opportunité » des études (ce à quoi on renonce pour les suivre) apparaît peu important. Évidemment, les familles les plus instruites vont défendre, plus encore que les autres, toute politique d'allongement des études, pour que leurs enfants restent en tête. Enfin, les professionnels de l'éducation sont également favorables à la prolongation des études parce qu'elle renforce leur emprise et entretient leur marché du travail, à tel point que l'administration s'inquiète dès que les effectifs des élèves ou des étudiants cessent d'augmenter ; il est vrai que les effectifs et les moyens afférents sont le gage de l'importance sociale de toute corporation... Tous les acteurs en présence ont donc de bonnes raisons de défendre l'expansion continue des scolarités. Naturellement, cette expansion, faut-il le rappeler, n'est qu'un objectif intermédiaire, l'objectif final étant un surcroît d'efficacité économique et de justice sociale.

Tout développement de la scolarisation apparaît donc comme bon, juste, efficace. Tel est aujourd'hui le dogme. Pour les individus, on allège ainsi le poids des déterminismes sociaux ; dans une version généreuse et simpliste, cela donne : puisque l'accès au bac est marqué par une sélection sociale, ouvrons l'accès au bac et il n'y aura plus de sélection sociale... Pour la société aussi, l'allongement des scolarités aurait des effets forcément positifs, notamment sur le plan économique, avec à nouveau des versions généreuses et simplistes telles que : puisque les jeunes sans formation sont les plus touchés par le chômage, réduisons cette population et nous réduirons le chômage...

Tout cela est-il si sûr ? Ces questions, qui font l'objet d'im-

portantes polémiques scientifiques dans certains pays voisins⁵, restent relativement taboues en France où il paraît incongru, voire sacrilège (et politiquement suspect), d'interroger le bien-fondé du développement continu de la scolarisation. Pourtant, puisque c'est là l'objectif final essentiel, des études de plus en plus longues sont-elles la seule manière d'aider les jeunes à entrer dans la vie ?

Pour instruire ces questions, il convient d'explorer sans interdire les effets de l'éducation, à la fois pour les individus (niveau « micro ») et pour la société (niveau « macro »), sachant que les conclusions peuvent diverger selon le niveau considéré : plus d'éducation peut avoir des effets positifs au niveau individuel, en termes de salaire par exemple, sans qu'on enregistre un surcroît de richesse au niveau de la société dans son ensemble.

Nous commencerons donc par décrire le rôle de l'école dans le processus de répartition des individus dans les places inégales de la société : l'école est-elle réellement un « ascenseur social », comme on le dit souvent ? Nous répondrons en adoptant une double perspective : celle, plutôt sociologique, de la mobilité sociale et de l'inégalité des chances devant l'école, et celle, plutôt économique, des relations entre formation et emploi et de la valeur des diplômes. La méritocratie apparaît alors bien imparfaite. Mais on ne saurait s'arrêter à ce constat, somme toute assez classique, sans poser une autre question : la méritocratie elle-même est-elle un gage de justice sociale ? Nous montrerons qu'on ne peut accepter sans réserve le postulat d'équivalence entre titres scolaires et mérite supposé par le modèle méritocratique, pas plus que l'idée selon laquelle la valeur professionnelle résulte des compétences acquises à l'école et de cela seulement. Comment est produit le mérite scolaire ? Recouvre-t-il le « mérite professionnel » ? Ces questions sont cruciales pour évaluer en termes de justice le rôle effectivement rempli par l'école.

Il faut ensuite passer de ce point de vue statique – évaluant

5. Voir l'ouvrage récent d'Alison Wolf, *Does Education Matter ?*, Londres, Penguin, 2002.

le fonctionnement actuel de l'entrée dans la vie et son caractère méritocratique – à un point de vue plus global et dynamique débouchant sur des considérations politiques : quels bénéfices la société tire-t-elle d'une population de plus en plus instruite ? Faut-il continuer à allonger les scolarités ? Il ne s'agit pas de contester une politique qui viserait à donner à tous un niveau d'éducation élevé, ni de recenser une fois de plus tous les effets positifs de l'éducation, mais de s'interroger sur les dérives et les effets pervers possibles d'une expansion de l'éducation qui s'est progressivement focalisée sur des objectifs quantitatifs – x % d'élèves à tel niveau – et des visées économiques. On peut se demander si, alors même que les bénéfices collectifs de cette politique restent incertains, elle ne constitue pas le meilleur moyen d'entretenir les inégalités sociales qu'elle prétend combattre, par les arbitrages qu'elle entraîne pour l'État, et les stratégies qu'elle suscite chez les acteurs. Il faut aussi se demander si elle ne pervertit pas profondément le sens de la formation, en polarisant les gouvernants sur des objectifs quantitatifs, et les élèves sur cela seul qui est utile. On peut se demander, enfin, si elle ne rend pas *in fine* plus difficile encore l'entrée des jeunes dans la vie, sans pour autant rendre plus juste l'allocation des places qu'ils y occuperont... C'est alors à des modalités alternatives de la sélection scolaire et sociale qu'il convient de réfléchir.

CHAPITRE PREMIER

Les promesses déçues de l'« ascenseur social »

Dans une société méritocratique, seuls les titres scolaires reflétant les compétences individuelles devraient régir l'accès à une position sociale. Ces titres sont de plus en plus nombreux. Depuis les années 1950, l'allongement des scolarités a été spectaculaire : le pourcentage d'une classe d'âge atteignant le niveau du bac était d'environ 5 % en 1950, il est passé à 21 % en 1970, il a presque doublé entre 1985 et 1995 (de 36 à 66 %) et stagne depuis autour de 69 %. Aujourd'hui, 40 % des jeunes sortent du système scolaire avec un diplôme au moins égal à bac + 2 (contre 15 % il y a seulement vingt ans)⁶. Au total, on délivre autant de diplômes généraux du Supérieur (DEUG, licence

6. Ces nouveaux diplômés se sont répartis inégalement entre les filières : entre le début des années 1980 et la fin des années 1990, les sorties de niveau second ou troisième cycle universitaire ont été multipliées par 4 en sciences, et « seulement » par 2,5 dans les formations littéraires ou juridiques. Mais certaines filières ont explosé ; c'est le cas par exemple des STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), passées de 11 600 étudiants en 1990 à 47 700 en 2003.

ou maîtrise) que de diplômes professionnels de niveau CAP ou BEP, et même plus si on y ajoute les diplômes de 3^e cycle universitaire.

Après l'accélération brutale du niveau de formation des jeunes générations pendant les années 1980 et 1990, l'évolution a semblé un temps stoppée: le taux d'accès au bac a cessé d'augmenter à partir des générations nées en 1977-1978, ce qui s'est traduit par une stagnation des entrées dans le Supérieur (et même par un léger tassement entre 1995 et 2001). Mais les effectifs sont repartis à la hausse à partir de 2002, ce qui n'est pas sans lien avec la réforme dite du « LMD » qui, au-delà de l'harmonisation européenne, débouche sur un allongement des études, puisqu'elle incite les diplômés qui sortaient à bac + 2 à poursuivre jusqu'en licence (L), et ceux qui sortaient à bac + 4 à poursuivre jusqu'au master (M), soit bac + 5. Et même si l'on assistait à une certaine stabilisation (ce qui est probable), cela n'affecterait pas l'élévation forte du niveau d'éducation de la population active: dès lors que la génération 1975 est aux deux tiers dotée au moins d'un niveau baccalauréat, il est démographiquement certain qu'en une quarantaine d'années les deux tiers des actifs auront ce niveau d'instruction. On peut être également certain que le rôle de l'école ne sera pas (et n'est déjà plus) identique à ce qu'il était quand les titres scolaires étaient nettement plus rares.

Cette société plus instruite sera-t-elle plus conforme à l'idéal méritocratique? Les diplômes l'emporteront-ils sur le poids de l'origine familiale? Quelles sont à cet égard les leçons du passé récent? Le développement de l'éducation a-t-il conduit à davantage de justice dans la répartition des places?

Tel père, tel fils ?⁷

La sociologie dite de la mobilité sociale s'attache à évaluer la proportion d'individus qui occupent la même profession que leur père et restent donc dans le même milieu social⁸. Le chiffrage de l'immobilité sociale dépend de la manière dont on découpe les groupes sociaux : plus on adopte un découpage fin, plus on met en valeur les changements d'une génération à l'autre. On ne saurait donc brandir un chiffre mesurant dans l'absolu le degré d'immobilité, et en filigrane, la force de la reproduction sociale. D'après les études les plus récentes (sur des générations âgées de 25 à 64 ans en 1993) et sur la base d'un découpage assez fin (en 11 catégories sociales), les deux tiers des hommes et les trois quarts des femmes appartiennent à une catégorie sociale différente de celle de leur père⁹. L'impression de mouvement serait évidemment moins nette si l'on se fondait sur une nomenclature plus grossière ou si l'on se focalisait sur certains groupes en particulier. Ainsi, dans les « enquêtes Emploi » les plus récentes, ce sont plus de la moitié (53 %) des fils de cadres qui sont eux-mêmes cadres (6,5 % deviennent ouvriers), et un peu moins de la moitié des fils d'ouvriers (46 %) qui restent dans ce groupe (11 % devenant cadres).

7. Ce proverbe est aussi le titre d'un ouvrage : Claude Thélot, *Tel père, tel fils ?*, Paris, Hachette (Pluriel), 2004 (2^e éd.).

8. Pour une analyse plus approfondie, on se reportera à Louis-André Vallet, « Quarante ans de mobilité sociale », *Revue française de sociologie*, 40, n° 1, 1999, p. 5-64 ; voir aussi Dominique Goux et Eric Maurin, « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et Statistique*, n° 306, 1997, p. 13-26. Ces travaux reposent notamment sur les enquêtes dites FQP (Formation-qualification professionnelle) de l'INSEE, en particulier celle de 1993, l'enquête de 2003 étant en cours d'exploitation.

9. Voir L.-A. Vallet, *art. cité*. Si la mobilité féminine apparaît plus forte, c'est du fait des différences dans les structures d'emploi masculine et féminine, dès lors que la profession des filles est rapportée à la profession de leur père.

Si les mouvements sont au demeurant assez fréquents, c'est d'abord parce que les emplois ont changé en l'espace d'une génération, c'est-à-dire du fait de la transformation de la structure sociale entre la génération des pères et celle des fils. Cette mobilité dite structurelle a été jusqu'alors majoritairement ascendante, alimentée par la diminution de la population agricole, la baisse des commerçants et artisans, et surtout par l'expansion des cadres et professions intermédiaires. Les catégories en croissance ont créé un « appel d'air », et même si les enfants de cadres sont devenus majoritairement cadres eux-mêmes, la profession a dû s'ouvrir. Par conséquent, tout n'est pas affaire d'héritage familial et de cursus individuels : les flux de mobilité entre parents et enfants sont également déterminés par des paramètres « macro-sociaux », en l'occurrence la distribution des places disponibles. Sur le moyen terme, c'est bien la transformation de la structure sociale qui produit de la mobilité.

Toute la question est de savoir si, au-delà du poids de ces phénomènes structurels, on observe également un accroissement de la mobilité « nette » (ce qu'on appelle aussi la fluidité sociale), c'est-à-dire des mouvements entre groupes sociaux allant au-delà de ce qui découle des contraintes structurelles. C'est effectivement le cas, dans la seconde moitié du ^{xx}e siècle¹⁰, mais cet assouplissement, s'il est régulier, est aussi extrêmement ténu : il faudrait, au rythme observé, environ deux siècles pour parvenir à une société où les destins sociaux ne dépendraient pas des origines. Le caractère timide de cette évolution surprend à deux égards. Tout d'abord par comparaison avec la croissance de la mobilité structurelle : alors que celle-ci est forte, du fait des transformations du poids des différentes profes-

10. Cette conclusion de L.-A. Vallet est contestée par des chercheurs comme E. Maurin (*L'Égalité des possibles*, Paris, La République des Idées/Seuil, 2002) pour des raisons statistiques, mais aussi parce qu'à leurs yeux les inégalités entre groupes sociaux ont changé de nature et peuvent de moins en moins s'appréhender sur la seule base de la profession occupée. De manière générale, les jugements des spécialistes sur l'évolution de la mobilité sociale restent assez divergents, ce qui indique que si évolution il y a, elle est sans aucun doute très modérée.

sions, les processus qui font que les groupes sociaux gardent leurs enfants en leur sein (et reproduisent leurs avantages, pour les mieux placés) ont résisté à toute évolution. Mais les variations de la fluidité sociale apparaissent faibles aussi eu égard à l'explosion scolaire qui a pris place dans la même période. On pensait qu'en ouvrant les portes de l'école, les chances dans la vie allaient se redistribuer plus également ; or le développement historique massif de la scolarisation a finalement peu affecté l'étanchéité des groupes et l'inertie de l'hérédité sociale.

Arrêtons-nous un instant sur la chronologie de ces deux évolutions, celle des flux scolaires et celle de la mobilité. L'accès à l'éducation a crû en deux vagues : accès de tous à la 6^e et expansion du collège dans les années 1960-1970, puis ouverture du lycée à partir de 1985. Si l'examen de l'évolution de la mobilité sociale révèle sur le long terme un certain assouplissement de la société, celui-ci se situe principalement lors de la première vague d'ouverture. Le parallèle entre développement de la scolarisation et augmentation de la fluidité sociale ne vaut en fait que pour une période déjà relativement ancienne, les années 1960-1970, quand le collège s'est ouvert à tous¹¹.

Depuis les années 1980¹², alors que les effectifs du lycée ont explosé, assiste-t-on à une augmentation de la fluidité sociale ? Oui, mais pas de manière symétrique. On observe en particulier, sur la période 1979-2000, que la probabilité des enfants de cadres de devenir cadres eux-mêmes a baissé, alors que pour d'autres catégories comme les enfants d'agriculteur, elle a augmenté. Les enfants des catégories moins bien placées au départ auraient profité de

11. Voir notamment L.-A. Valler, « La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période », in Raymond Boudon (et al.), *École et société. Les Paradoxes de la démocratie*. Paris, PUF, 2001, p. 187-206.

12. On manque de données sur la période récente, et l'on attend sur ce point les enseignements de la dernière enquête FQP de 2003 ; d'ores et déjà, les exploitations spécifiques de l'enquête « budget des familles » sont intéressantes ; voir Arnaud Lefranc, Nicolas Pistolesi, Alain Trannoy, « Le revenu selon l'origine sociale », *Économie et Statistique*, n° 371, 2004, p. 49-88.

l'appel d'air créé par l'expansion des emplois de cadres depuis les années 1970. Sur d'autres sources, à savoir les « enquêtes emploi » de l'INSEE, M. Forsé, sur la population masculine âgée de 40 à 55 ans en 1982 et 1997¹³, conclut également à une légère augmentation de la fluidité sociale, mais sans commune mesure avec l'ouverture de l'école sur la même période. Celle-ci aurait dû déboucher sur une évolution bien plus sensible de la mobilité sociale.

Même s'il est tentant d'interpréter ces constats, notamment la baisse des probabilités des enfants de cadres de devenir cadres eux-mêmes, comme résultant d'une plus forte concurrence « méritocratique » liée à l'expansion générale des scolarités, ce serait prématuré : cette tendance est au demeurant peu nette et les débats restent ouverts sur ce point. Mais une chose est sûre : l'ouverture du système scolaire ne débouche pas mécaniquement sur davantage de mobilité sociale, et les évolutions de la structure des emplois importent bien plus que la diffusion de l'éducation. Trois facteurs permettent de comprendre ce décalage.

Le diplôme, un bien inégalement distribué

Le premier est que le diplôme, censé jouer un rôle important dans la mobilité sociale, reste très inégalement réparti. Prenons comme niveau emblématique le baccalauréat : parmi les jeunes entrés en 6^e en 1989, 85 % des enfants de cadres ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 37 % des enfants d'ouvriers et 23 % des enfants d'« inactifs ». ¹⁴ Aujourd'hui, plus de 72 % des

13. Voir Michel Forsé, « L'évolution des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années », in R. Boudon (*et al.*; dir.), *op. cit.*, p. 171-186.

14. Pour une analyse synthétique des inégalités sociales face à l'éducation, voir Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.

enfants de cadres quittent le système scolaire avec un diplôme de l'enseignement supérieur, et seulement 6 % avec le brevet ou sans aucun diplôme. Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, ces deux chiffres sont respectivement de 22 et 31 %. De manière générale, les inégalités entre catégories sociales dans l'accès aux diplômes se sont-elles réduites ? On assiste en fait à deux mouvements distincts.

Tout d'abord, des carrières scolaires plus longues pour tous : tout comme l'évolution de la mobilité sociale est avant tout déterminée par les changements de la structure des emplois, l'évolution des inégalités l'est avant tout par les changements des flux scolaires, en l'occurrence l'allongement général des études. Dans les années de forte expansion du système éducatif (des années 1970 aux années 1990), tous les groupes sociaux ont fait faire plus d'études à leurs enfants, sans que les moins favorisés puissent par conséquent combler l'écart qui les séparait des plus favorisés. Cela dit, cette « démocratisation uniforme »¹⁵ est une situation toujours provisoire : dès lors que les plus favorisés voient leur taux s'approcher de 100 %, il y a un « effet de plafond » et les moins favorisés tendent à les rattraper. On assiste alors à une démocratisation égalisatrice, et les écarts entre groupes se resserrent. C'est la situation qu'a connue le collège, d'abord au niveau de l'entrée en 6^e dans la première moitié des années 1960 ; en ce qui concerne l'ensemble de la scolarité au collège, il faut attendre la seconde moitié des années 1980, avec la disparition de l'orientation en fin de 5^e et l'accession de quasiment toute une classe d'âge en 3^e. Cette évolution parfois étiquetée péjorativement de « massification » n'en débouche pas moins sur une élévation du niveau d'instruction que l'on peut juger *a priori* bénéfique, même si les écarts entre groupes persistent.

Mais l'allongement moyen des études cache des évolutions divergentes. L'âge de sortie du système scolaire des 10 % d'élèves

15. Pour reprendre la typologie de Pierre Merle qui distingue trois modalités : démocratisation uniforme, égalisatrice et ségrégative ; voir P. Merle, *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.

les moins scolarisés s'est moins élevé (passant de 15,7 ans à 17,2 ans, entre 1985 et 2001) que pour les 10 % d'élèves les plus scolarisés (passant chez eux de 22,2 ans à 25,4 ans). Les plus favorisés profitent donc de l'allongement général pour accroître légèrement leur avance. Depuis 1997, on observe même pour les moins favorisés une stagnation, voire une légère réduction de leur durée d'études, alors que les 10 % les plus favorisés continuent à rester de plus en plus longtemps dans le système. Cette évolution se poursuit aujourd'hui, avec d'un côté un appel au développement de l'apprentissage, et de l'autre, dans le Supérieur, le LMD...

En outre, plus d'études pour tous ne veut pas dire les mêmes études pour tous. On assiste en fait à une recomposition des inégalités, qui ne sont pas supprimées mais différées et plus qualitatives. Aujourd'hui, parce que cela devient encore plus nécessaire qu'autrefois, les jeunes et leurs familles investissent dans la recherche de la « bonne section » ou du « bon établissement ». Ceci est très net aux niveaux du lycée et de l'enseignement supérieur, où l'on assiste à une « démocratisation ségrégative » : l'accroissement général du taux d'accès au bac coexiste avec le maintien, voire parfois l'accroissement, des écarts entre groupes pour ce qui est de l'accès aux différentes séries. En d'autres termes, c'est de moins en moins le fait d'être bachelier qui fait la différence, mais bien plus la nature précise du baccalauréat obtenu. Et si, dans toutes les séries, le pourcentage d'élèves de milieu populaire a augmenté, ceci a été d'autant plus net qu'il s'agissait de types ou de séries de bac déjà populaires : la tendance lourde est à la stabilité, voire à l'accroissement de la « spécialisation sociale » des différentes séries. Aujourd'hui, parmi les jeunes qui atteignent une terminale générale ou technologique, ce sont 50 % des enfants d'enseignants (45 % pour les autres cadres) qui fréquentent une filière S, contre à peine 20 % chez les enfants d'ouvriers non qualifiés. Ces derniers sont, à hauteur de 53 % des effectifs, dans les diverses spécialités de l'enseignement technologique (contre 14 % pour les enfants d'enseignants et 21 % chez les autres cadres). De plus, le développement du bac professionnel

(qui représente aujourd'hui environ un bachelier sur cinq) a constitué un facteur de démocratisation ségrégative: il accueille environ 70 % d'enfants d'ouvriers, employés ou inactifs (ce chiffre étant de 40 % dans la filière générale). Un processus analogue est à l'œuvre au niveau de l'enseignement supérieur. Si le pourcentage d'enfants de milieu populaire s'accroît globalement, l'évolution est différente selon les filières: stabilité, voire régression de leur poids dans les grandes écoles, accroissement dans les 3^e cycles universitaires. Les premières ont su préserver leur rareté relative, alors que les seconds se sont ouverts aux jeunes des milieux les moins favorisés. Parmi les jeunes gens nés entre 1959 et 1968, environ 21 % des enfants de professeurs ou de professions libérales ont accédé à une grande école, contre moins de 1 % chez les enfants d'ouvriers non qualifiés¹⁶.

En conclusion, la démocratisation, réelle à certains niveaux, n'est pas antinomique avec une hiérarchisation sociale croissante des différents itinéraires. La démocratisation globale de l'accès à l'éducation n'exclut donc pas le maintien de ce que Bourdieu aurait appelé une logique de reproduction et de distinction sociale¹⁷. Que conclure alors quant à la démocratisation de l'école? Tout dépend de la perspective retenue. Si l'on se focalise sur le plus haut niveau éducatif atteint, on conclura bien à une démocratisation, car la diffusion de l'éducation tend en elle-même à resserrer les écarts. Mais si l'on exclut cet effet « mécanique » de l'expansion des scolarités pour appréhender spécifiquement l'évolution du lien entre origine sociale et niveau éducatif, la baisse de l'inégalité sociale, certes continue tout au long du siècle, apparaît très ténue¹⁸. Si l'on consi-

16. Voir Valérie Albouy, Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, n° 361, 2003, p. 27-52.

17. Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

18. Voir L.-A. Valler, *op. cit.* De fait, plus que de réformes scolaires, la réduction de l'inégalité des chances scolaires résulte d'évolutions structurelles globales telles que la réduction de l'écart entre les enfants d'agriculteurs et les autres catégories sociales, réduction elle-même liée à la transformation de ce groupe professionnel.

dère plus précisément l'accès à telle ou telle formation, le jugement est plus contrasté. Les inégalités « qualitatives » qui marquent le choix d'une filière se maintiennent et leur renforcement est d'autant plus probable que le développement de l'accès au bac crée un vivier de candidats plus large et entraîne une hétérogénéité croissante de la population, moins sélectionnée qu'auparavant, au sein de laquelle de nouvelles distinctions finiront par s'établir.

Les effets de démocratisation liés à l'ouverture de l'école sont donc mitigés : une diffusion plus large de l'éducation, mais le maintien de classements scolaires fortement marqués par l'origine sociale, du fait des stratégies très actives des acteurs qui utilisent les diplômes comme un bien privé, en l'occurrence comme un canal de mobilité sociale. Par conséquent, pour une part au moins, la relative stabilité de la fluidité sociale s'explique par le fait que, malgré l'expansion scolaire et la démocratisation qui a suivi, les inégalités sociales d'accès aux diplômes se sont transformées et déplacées plutôt qu'évanouies.

Des diplômes dont la valeur marchande est en baisse...

Un second facteur permettant de comprendre le décalage entre ouverture du système éducatif et accroissement de la mobilité sociale concerne l'évolution de la valeur des diplômes. Il ne s'agit pas d'une question facile car cette valeur est composite. D'un côté, les diplômes sont dotés d'une valeur intrinsèque : ils sanctionnent une certaine quantité et qualité de savoirs et de compétences, générales ou professionnelles, qui viennent enrichir « intrinsèquement » leurs détenteurs¹⁹. De l'autre (et c'est en quoi le « capital humain »

19. En ce sens, la valeur – entendue au sens de niveau scolaire – des diplômes ne semble pas avoir baissé, au contraire, si ce n'est en orthographe ; voir Christian Bau

est un capital), les diplômes sont dotés d'une valeur plus instrumentale – ce à quoi ils servent –, notamment dans la vie professionnelle. Cette valeur instrumentale est elle-même à la fois absolue et relative (en ce sens qu'elle varie selon ce que les autres possèdent). C'est vrai en particulier de la valeur des diplômes sur le marché du travail : on s'attend à ce qu'elle fluctue selon les contextes et notamment en fonction des rapports entre offre et demande. Or l'offre et la demande, ce sont en l'occurrence les flux de diplômés, d'une part, et les flux d'emplois, de l'autre, dont nous avons évoqué les modifications profondes depuis un siècle, et particulièrement dans la période récente.

Avant d'analyser l'évolution contemporaine des relations entre diplômes et emplois, faisons un point rapide sur leurs relations au jour d'aujourd'hui. Un premier constat bien connu est que le risque de chômage est d'autant plus faible que la scolarité a été longue. À l'inverse, les taux de chômage des jeunes sans diplôme apparaissent particulièrement élevés²⁰. Mais la relation n'est pas linéaire : on chôme un peu plus avec un diplôme de 2^e ou 3^e cycle du Supérieur qu'avec un « bac + 2 », ou encore, on chôme moins avec un bac professionnel ou technologique (ou même avec un CAP-BEP) qu'avec une ou deux années d'enseignement supérieur non validées²¹. De manière encore plus nette, la nature de l'emploi occupé 5 ans

delot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1988 ; Philippe Joutard et Claude Thélot, *Réussir l'école*, Paris, Seuil, 1999 ; voir aussi les Notes d'Information de la DEP (ministère de l'Éducation nationale) : n° 98.39 pour le niveau primaire, n° 96.36 pour le niveau collège, et n° 96.29 pour les étudiants des grandes écoles. Mais on manque d'informations fiables pour la période récente et pour les formations universitaires.

20. Rappelons en outre qu'en France le taux de chômage des jeunes est spécialement fort, de l'ordre du double du taux de l'ensemble des actifs ; il est également particulièrement sensible à la conjoncture économique, ce qui induit de sensibles inégalités entre générations ; voir les analyses de Louis Chauvel, *Le Destin des générations*, Paris, PUF, 1998.

21. Voir « Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade », *Bref*, CEREQ, n° 214, 2004 ; et « De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la génération 98 », *NEF*, CEREQ, juin 2003.

après la sortie du système varie selon le niveau de formation (voir Annexe). Aujourd'hui, seuls les diplômés des grandes écoles ont de très fortes chances d'accéder rapidement à un emploi de cadre ; cela n'est plus le cas que pour un tiers des titulaires d'une licence (sachant que parmi ces cadres, on compte une majorité d'enseignants). La probabilité d'être cadre est quasiment nulle chez les bacheliers ; seulement 22 % d'entre eux accèdent à des professions intermédiaires, la majorité devenant ouvriers ou employés. C'est encore plus net pour les non-diplômés, qui s'insèrent comme employés ou ouvriers... quand ils parviennent à s'insérer. Notons enfin que tant le taux de chômage que le niveau des emplois varient très fortement selon les spécialités, depuis les formations d'ingénieur jusqu'aux formations universitaires d'arts ou de psychologie.

Même si, nous y reviendrons, ces relations entre formations et emplois se font plus lâches, elles demeurent assez importantes et l'on aurait pu escompter une relation étroite entre égalisation des chances scolaires et égalisation des chances dans la vie. Prévision, on l'a vu, démentie par les faits. Car même s'il existe des relations fortes, d'une part, entre origine sociale et diplôme obtenu, et, d'autre part, entre diplôme obtenu et position sociale, il n'y a pas nécessairement de relation étroite entre origine sociale et position sociale, dès lors qu'il existe des distorsions structurelles entre flux de diplômés et flux d'emploi. Car les relations entre formation et emploi ne dépendent pas seulement des caractéristiques des individus, mais aussi de ces variables structurelles que sont les distributions des niveaux de formation, d'une part, et des emplois, de l'autre. Les individus s'insèrent dans une société où des « places » sont définies, et si l'école est un moyen relativement efficace pour atteindre les meilleures positions, la définition de ces places (et plus largement la stratification sociale et le niveau des inégalités) n'est pas de son ressort. On conçoit bien qu'il ne suffit pas de produire des diplômés du Supérieur pour créer les emplois de cadres correspondants. Au-delà des facteurs conjoncturels, il faut donc compter avec des contraintes structurelles, en particulier le rapport entre le

nombre de diplômés et le volume des « places » à occuper dans la vie professionnelle. À la réflexion, ce poids des facteurs structurels sur l'articulation entre formation et emploi peut paraître évident, puisque dans une société fictive où presque tous les individus auraient un niveau de formation identique, il y aurait forcément une relation extrêmement lâche entre le niveau de formation et l'emploi occupé.

L'évolution récente de ces paramètres donne un relief particulier à cette question. En effet, l'évolution de la structure de l'emploi et celle des flux de diplômés sont de plus en plus discordantes : entre les années 1960 et les années 1980, la proportion de cadres dans la population active est passée de 5 à 8 % alors que la proportion de bacheliers parmi les jeunes sortant du système éducatif s'est élevée de 10 à 30 %. Aujourd'hui, on compte dans la population active environ 14 % de cadres, 23 % de professions dites intermédiaires, et un peu plus de la moitié des salariés – 53,5 % – sont employés ou ouvriers. Dans le même temps, on compte 41 % de personnes dotées d'au moins un baccalauréat, ce chiffre s'élevant à 69 % chez les jeunes générations. Il est clair qu'il n'y a aucune raison pour que le niveau des qualifications requises sur le marché du travail s'élève de manière parallèle à celui, toujours croissant, de la formation des jeunes (comme le notait déjà R. Boudon en 1973²²). Si, comme on l'observe en France ces vingt dernières années, la structure sociale se déplace moins vite vers le haut que celle des niveaux d'éducation (avec, rappelons-le, au moins 60 % des actifs dotés d'au moins un baccalauréat d'ici 2040), l'ajustement va se faire, sur le marché du travail, au prix d'une baisse de la valeur économique des diplômes. Ceci d'autant plus qu'il est peu probable que les structures de l'emploi connaissent dans les prochaines années des évolutions aussi marquées que celles qui ont pris place dans le dernier demi-siècle.

22. Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973.

Les constats précédents sont donc datés. Si une formation longue continue à offrir une protection contre le chômage, les diplômés du Supérieur rencontrent depuis le début des années 1990 des difficultés sensibles et concurrencent plus fortement les jeunes dotés seulement d'un diplôme du secondaire, qui sont plus fréquemment relégués à des postes subalternes. Les analyses historiques de L. Chauvel en attestent : alors que, jusque dans la génération née en 1967, le bac offrait environ une chance sur deux de s'insérer comme cadre ou profession intermédiaire²³, ce n'est plus le cas aujourd'hui (voir Annexe). Cette frontière se déplace vers un premier cycle universitaire ou technologique (soit deux ans après le bac), et l'on aura bientôt, à ce niveau, une chance sur deux de s'insérer comme ouvrier ou employé. L'examen, au bout d'un an, de la situation des diplômés de 2003 dotés d'au moins un niveau bac + 4²⁴, montre que seulement un sur deux est cadre ou fonctionnaire de catégorie A, tandis que plus du tiers sont employés, en dépit de leur niveau de formation.

On assiste donc à un processus de déclassement, ancien, mais qui a atteint, depuis une quinzaine d'années, l'ensemble des jeunes dotés au moins d'un baccalauréat (sachant que ce diplôme s'est dans le même temps diversifié). Il est cependant difficile de chiffrer sans arbitraire son importance²⁵. Dans l'idéal, il faudrait

23. Ce chiffre était encore plus élevé, de l'ordre de 70 %, chez les jeunes qui quittaient l'école avec le bac à la fin des années 1960 ; chez les titulaires d'au moins une licence, la probabilité d'être cadre ou profession intermédiaire était proche de 100 % ; voir Richard Pohl, Jeannine Soleilhavoup, « Insertion des jeunes et mobilité des moins jeunes », *Économie et Statistique*, n° 134, 1981, p. 85-108.

24. Enquête de l'APEC auprès de 2000 diplômés, non entrés dans l'enseignement (ils sont nombreux, puisque le taux de succès au CAPES est en moyenne d'environ 23 %), et occupant un emploi (ce qui n'est le cas que pour environ 50 % des jeunes).

25. Parmi les nombreuses études sur cette question, voir notamment Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini, « Diplômes et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, 2002, p. 21-43. Voir aussi Gérard Forgeot et Jérôme Gautié, « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, 1997, p. 53-74.

se fonder sur l'analyse des compétences requises pour occuper un emploi. La mesure du déclassement se ferait en comparant le niveau de formation détenu et celui « techniquement » requis pour occuper un emploi. Cette perspective « adéquationniste » a prévalu dans les années 1960-1970, quand on s'efforçait de planifier les sorties du système éducatif en fonction des besoins prévisibles de l'économie ; elle a débouché sur une mise en relation officielle entre nomenclature des niveaux de diplômes et nomenclature des niveaux d'emplois. Même si ces correspondances exprimaient plus une politique volontariste qu'une analyse des exigences des postes de travail, la « nomenclature des niveaux de formation », adoptée en 1969, constitue encore aujourd'hui un repère pour les acteurs économiques et sociaux, et influence les représentations sociales (ainsi que les brochures de l'ONISEP qui informent les jeunes sur les débouchés). Elle conduit à considérer qu'un titulaire d'un diplôme de niveau V est « normalement » ouvrier ou employé qualifiés, tout comme un titulaire d'un diplôme de niveau II ou I est « normalement » cadre.

Mais en l'absence d'études systématiques et actualisées des situations professionnelles réelles, on se fonde le plus souvent sur une approche dite « statistique », qui définit les correspondances « normales » entre diplômes et postes à partir des situations observées le plus souvent. On estime alors, profession par profession, le niveau de diplôme le plus répandu et on considère une personne comme déclassée si elle est significativement plus diplômée que la moyenne. Il existe des versions plus raffinées de ce type d'approche, mais toutes travaillent néanmoins sur les correspondances observées à un moment donné, qui reflètent un équilibre entre offre et demande, et donc sur ce qui constitue une « norme statistique du moment ». Sachant qu'il est clair que les relations formation-emploi observées hier n'ont pas nécessairement une légitimité plus forte (ou moins forte) que celles observées aujourd'hui.

Comme cette norme évolue dans le temps, on mesure le déclassement avec un mètre qui bouge : s'il y a eu déclassement, cer-

taines situations autrefois atypiques deviennent alors « normales » au sens statistique. Si l'on établit un indicateur de déclassement une année donnée à partir d'une table de correspondance ancienne, on risque de surestimer l'ampleur du déclassement, alors qu'il apparaîtra moins fort si on prend une table de correspondance plus récente. Ainsi, le déclassement concernerait aujourd'hui entre 17 % et 40 % des diplômés au moins bacheliers, sortis de l'école depuis moins de cinq ans, selon que l'on utilise la norme statistique de 1990 ou de 2000. Pour les diplômés du Supérieur, et avec une méthode différente, certaines études récentes donnent des estimations bien plus hautes, de l'ordre de 44 % de jeunes déclassés²⁶. Au-delà des divergences entre spécialistes, il apparaît incontestable que le déclassement n'est pas un phénomène marginal et qu'il est de plus en plus fréquent. Il est inégalement répandu, et touche davantage les diplômés des seconds cycles universitaires que les jeunes dotés d'un BTS ou d'un DUT ; la probabilité d'être déclassé varie aussi selon le sexe et l'origine sociale (elle est plus faible pour les hommes et les enfants de cadres). Tout comme l'inflation monétaire, cette « inflation des diplômes » tendrait donc à accroître les inégalités sociales. En effet, ce processus inflationniste favorise ceux qui sont le mieux informés (du degré inégal de dévaluation des diverses filières), le moins pressés par le temps (puisque'il faut aller toujours plus loin), et qui sauront par d'autres moyens compenser pour leurs enfants la perte de valeur de diplômes devenus moins discriminants.

26. Voir Jean-Pascal Guironnet, « La suréducation en France : vers une dévalorisation des diplômes du supérieur ? », *Document de travail LAMETA*, 2005, n° 4.

L'importance relative du diplôme

Cela dit, cette « dévaluation » ne concerne que les diplômes considérés isolément. Le niveau relatif d'éducation reste important : pour obtenir un emploi, il vaut mieux être licencié que bachelier, et bachelier que titulaire du Brevet, et, sous cet angle, le diplôme est même de plus en plus nécessaire. Dans le même temps, du point de vue du salaire, si l'investissement que constitue une année d'étude supplémentaire apporte toujours un avantage financier, ce « bonus » décroît régulièrement depuis 1970. On est donc en présence d'une « dévalorisation en cascade », qui contraint les jeunes à effectuer « une scolarité de longueur sans cesse croissante en contrepartie d'espérances sociales qui, elles, restent inchangées »²⁷. Il est alors rationnel d'accumuler les titres scolaires, puisque si tel diplôme apparaît dévalué, il reste rentable dès lors que le diplôme « du dessous » l'est encore plus²⁸, et il demeure nécessaire pour se classer au mieux dans un contexte de concurrence. Néanmoins, des lézardes apparaissent dans la hiérarchie des titres et il n'est pas exclu que certains jeunes renoncent à poursuivre des études face aux difficultés que rencontrent les diplômés sur le marché du travail : le tassement du taux d'accès au baccalauréat a concerné les générations de la première moitié des années 1970, qui ont abordé le marché du travail pendant la période de récession du début des années 1990, quand les diplômés du Supérieur, jusque-là protégés, commençaient à rencontrer de sérieuses difficultés d'insertion. Même

27. R. Boudon, *op. cit.*

28. Il faut distinguer les bénéfices associés au diplôme et leur rentabilité ; cette dernière articule les bénéfices et les coûts, qui sont avant tout, les études étant gratuites, des coûts d'opportunité, c'est-à-dire les bénéfices associés au niveau inférieur ; si tous les diplômes perdent de leur valeur, la rentabilité de l'« investissement éducatif » peut donc se maintenir.

si le diplôme continuait à apporter un avantage relatif, ce gain n'apparaissait plus aussi évident. Il reste qu'au bout du compte, ce sont aujourd'hui comme hier les moins diplômés, les derniers de la « file d'attente », qui seront les moins bien servis. On est donc en présence de ce que R. Boudon appelle un effet pervers, c'est-à-dire un effet « macro-social » non voulu (la dévalorisation des diplômes) engendré par l'accumulation de stratégies individuelles « raisonnables », puisque l'intérêt de chacun est de se classer au mieux.

En conclusion, il existe encore aujourd'hui de fortes relations entre formation et emploi, même si le mérite scolaire ne se traduit pas mécaniquement dans les positions sociales. Cette relation formation-emploi évolue en fonction du contexte, et l'expansion des scolarités et la démocratisation de l'éducation se sont accompagnées d'une relative dévaluation des diplômes. Les niveaux d'études qui se sont démocratisés sont dévalués et ceux, plus élevés et plus rares, qui gardent une valeur restent marqués par des inégalités sociales qui se déplacent en suivant l'allongement des scolarités. Dès lors que le mouvement global de baisse de la valeur des diplômes sur le marché du travail coexiste avec le maintien d'un rendement relatif au niveau individuel, ceci nourrit une demande d'éducation rationnelle, mais qui entretient le phénomène auquel elle s'adapte, selon la logique des effets pervers. L'inflation scolaire fonctionne comme un piège. Il reste que ce processus global et continu de déclassement peut être perçu de manière plus positive, comme une contrepartie de la démocratisation de l'accès à la culture que réalise le développement des scolarités. Comme le disait joliment J.-C. Passeron en 1982²⁹ : « on peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu que la "démocratisation de la culture" serait réalisée "lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte" se

29. Voir Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23, n° 4, p. 551-584.

voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec »...

Au total, il y a là une seconde piste pour comprendre l'absence de relation entre expansion de l'éducation et évolution de la mobilité sociale. Car cette baisse du « rendement » des diplômes aurait, par un « effet de ciseaux », contre-carré l'effet (démocratisant) qu'aurait dû avoir la baisse de l'inégalité des chances scolaires³⁰. En d'autres termes, les enfants de milieu populaire qui accèdent aujourd'hui à des diplômes plus élevés que leurs parents n'en obtiennent pas pour autant des positions sociales plus élevées parce que le rendement de ces diplômes sur le marché du travail a dans le même temps baissé.

Mais la compréhension du décalage entre démocratisation scolaire et augmentation de la fluidité sociale passe aussi par une certaine relativisation de l'influence de l'éducation : la mobilité sociale et l'insertion ne dépendent pas uniquement du diplôme. Ceci pour des raisons à la fois structurelles et individuelles. Structurelles, nous venons de le voir : tant la mobilité que l'insertion sont cadrées par la structure des « places » à prendre. Individuelles, car au-delà du diplôme il existe d'autres canaux par lesquels les parents qui occupent les positions les plus enviables vont tout faire pour reproduire à l'identique leur avantage à travers leurs enfants, en ayant en main, du fait même de leur position, tous les atouts pour y parvenir.

L'origine sociale marque ainsi l'insertion professionnelle : à formation identique, les difficultés d'insertion sont d'autant plus grandes que les jeunes viennent de milieux sociaux défavorisés (d'autant moins, cependant, que le niveau éducatif s'élève). D'autres facteurs « hérités » comme le sexe jouent également, alors qu'ils ne devraient évidemment pas jouer dans une société méritocratique : à niveau d'instruction identique, les taux de chômage des filles sont

30. Voir M. Forsé, *art. cité*.

systématiquement plus élevés. Ces inégalités concernent également le niveau de l'emploi occupé³¹ : avec un diplôme d'une grande école ou un troisième cycle, 83 % des garçons sont cadres trois ans après leur sortie de formation, contre 69 % des filles, plus nombreuses à occuper une profession intermédiaire. Ou encore, à formation égale, les diplômés du Supérieur d'origine modeste font moins appel à leur entourage pour se placer et se concentrent davantage dans le secteur public, alors que les jeunes occupent des emplois plus variés quand leur père occupe une position sociale élevée³². Ceci résulte de la mobilisation des réseaux sociaux familiaux facilitant les contacts avec le milieu professionnel, car le capital humain ne joue pas indépendamment d'un certain « capital social ». Ce capital social est particulièrement mobilisé, dans les catégories favorisées, quand les enfants ont échoué dans leur scolarité et qu'il s'agit de leur éviter des « descentes sociales » trop marquées. Ces jeunes se voient ainsi protégés des conséquences cruelles du modèle méritocratique, et accèdent souvent à des emplois relativement qualifiés où certaines qualités, autres que scolaires et souvent liées à leur origine sociale, sont reconnues. Ce n'est donc pas un diplômé abstrait, un pur « capital humain », qui s'insère sur le marché du travail.

À travers l'insertion, se joue la transmission du statut social d'une génération à l'autre, entre des individus inégalement « lestés » par des contraintes de diverses natures. Les rapports de pouvoir et les enjeux sont tellement forts qu'on comprend que la méritocratie peine à triompher... Une chose est sûre : qu'il existe des relations entre titres scolaires et positions sociales observées à un moment *t* ne signifie pas que l'on soit dans un monde méritocratique, efficace et équitable, où les compétences sont reconnues dans les emplois. Ceci

31. Voir Thomas Couppié, Dominique Epiphane, Christine Fournier, « Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplôme ? », *Bref*, CEREQ, n° 135, 1997.

32. Voir Dominique Epiphane, Daniel Martinelli, « Famille, petites annonces, ANPE... L'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation-Emploi*, n° 58, 1997, p. 79-87.

dès lors que 1) l'obtention de ces titres est affectée par l'origine sociale ; 2) à titres scolaires égaux, l'origine sociale ou le sexe (mais aussi d'autres caractéristiques individuelles comme l'origine ethnique, la situation familiale) affectent la destination professionnelle et la carrière ; 3) interviennent également les contraintes structurelles et les contingences de ce marché qu'est le marché du travail. Que l'inégalité sociale porte sur l'accès au diplôme ou sur son utilisation, elle est au cœur de tous ces processus, et résulte des stratégies inégalement efficaces d'acteurs inégaux. Ces deux canaux par lesquels transite l'influence de l'origine sociale seraient d'importance voisine³³ : c'est autant parce qu'ils les assistent après leur scolarité que parce qu'ils les ont aidés à réussir cette dernière, que les parents de milieu aisé permettent à leurs enfants de s'insérer, si ce n'est toujours comme eux, du moins de limiter sérieusement les dégâts...

Les avatars de la méritocratie en Europe

Sur cette question, évoquons brièvement quelques comparaisons internationales. Celles-ci sont d'autant plus justifiées que les sociétés industrielles présentent de larges ressemblances dans leur « régime » de mobilité sociale³⁴. Un premier constat est qu'aucune relation nette ne se dégage entre, d'une part, l'ampleur de l'immobilité sociale et, de l'autre, les politiques scolaires suivies et les caractéristiques des systèmes éducatifs. C'est ainsi que la fluidité sociale est moins forte dans des pays comme la France ou l'Allemagne qui ont des systèmes éducatifs diamétralement opposés : un système secondaire unique (au niveau du collège) en France, un système à filières

33. Voir D. Goux et E. Maurin, *art. cité*.

34. Robert Erikson, John H. Goldthorpe, "Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective", *Journal of Economic Perspectives*, 16, n° 3, 2002, p. 31-44. Voir aussi Richard Breen (ed.), *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

(débouchant sur des acquis scolaires plus inégaux en fonction de l'origine sociale) en Allemagne. À l'inverse, la fluidité sociale est plus forte dans des pays comme la Suède ou les Pays-Bas, qui ont dans le premier cas un système unifié, dans le second un système à filières.

On observe par ailleurs une relative stabilité en matière de mobilité sociale, alors même qu'une forte expansion scolaire s'est produite dans ces pays. Les comparaisons rassemblées par Y. Shavit et H. P. Blossfeld³⁵ montrent que, quand il y a eu, dans des pays comme la Suède, réduction de l'immobilité sociale (et donc croissance de l'égalité des chances), cela ne semble pas dû à des réformes scolaires particulières, mais davantage à des politiques sociales plus vastes visant à réduire les inégalités de conditions de vie et de sécurité économique.

Il reste que même si aucun pays n'a un fonctionnement purement méritocratique, partout, et notamment en France, l'éducation demeure un enjeu primordial, puisque les enfants de milieu défavorisé doivent se doter de davantage de diplômes pour prétendre accéder aux mêmes emplois que les enfants d'origine sociale plus favorisée. Mais partout aussi, ce rôle médiateur de l'éducation dans le processus de reproduction sociale semble en baisse. Les analyses comparatives récentes de R. Breen le confirment : pour au moins cinq pays occidentaux, l'éducation reçue devient moins décisive quant à la position qu'atteindra l'individu. L'hypothèse dite de modernisation – plus les sociétés sont modernes, plus c'est le mérite qui règle l'accès aux positions sociales, avec à la clef plus de mobilité sociale – est donc démentie. Le rôle médiateur du diplôme serait en baisse du fait même de la plus grande diffusion des titres scolaires qui affaiblit leur pouvoir informatif et leur valeur de filtre aux yeux des employeurs, lesquels doivent du même coup recourir à d'autres critères, nous y reviendrons. Dans ce cas, on pourrait assister à un renforcement de l'effet direct de l'origine sociale sur la posi-

35. Yossi Shavit, Hans Peter Blossfeld, *Persistent Inequality*, Boulder, Westview Press, 1993.

tion atteinte (à diplôme identique), venant compenser en quelque sorte l'affaiblissement relatif des relations entre origine sociale et éducation, d'une part, et entre éducation et emploi, de l'autre.

Pour l'heure, les comparaisons pointent ce qui peut apparaître comme un paradoxe : que les liens entre diplôme et position atteinte se relâchent entraîne plutôt un peu plus de fluidité sociale. Autrement dit, quand de fait le mérite scolaire perd un peu de son importance, alors il y a au bout du compte plutôt moins d'inégalités dans la reproduction sociale... Il serait donc faux de considérer qu'un pays est d'autant plus juste que le mérite scolaire y régit l'accès aux positions sociales. Car dès lors que l'école ne parvient pas à réduire le poids des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, la rigidité du lien entre les diplômes et les emplois contribue au maintien des inégalités. Qu'une part croissante de la reproduction sociale passe par l'éducation serait un progrès univoque si et seulement si toute relation entre origine sociale et éducation était supprimée.

En conclusion, malgré certaines évolutions, il existe encore aujourd'hui à la fois des relations significatives entre origine sociale et diplôme, et des relations directes entre origine sociale et position atteinte. Dès lors, on est loin d'un fonctionnement conforme au schéma d'une société méritocratique. En particulier, la relation éducation-emploi, pivot de la méritocratie, continue d'être affectée par l'origine sociale. Elle s'avère plus forte dans les milieux défavorisés qu'ailleurs : l'exigence de compétence et de formation pèse plus sur les moins bien dotés sur le plan social. Réciproquement, quand le jeu méritocratique a mal tourné, les mieux dotés s'en sortiront tout de même... Mais toute méritocratie n'a pas disparu.

Alors l'école est-elle un ascenseur social, oui ou non ? Il faut remettre en cause cette représentation qui correspond à une période datée, celle où, comme le montrent les analyses de L. Chauvel, les générations « dorées » de la fin des années 1940 ont trouvé dans leur berceau une offre de formation en expansion et des emplois en nombre et de niveaux plus élevés. L'école a ainsi pu fonctionner,

dans cette conjoncture particulière, comme un « ascenseur social »³⁶. Mais on ne peut compter sur elle pour nourrir indéfiniment ce mouvement. Parce que l'ascension sociale dépend avant tout des opportunités qui se présentent sur le marché du travail et des stratégies que déploient des acteurs inégaux pour les saisir. Elle donne des atouts pour ce faire, et l'on pourrait défendre que les titres scolaires restent, dans un monde imparfait, le vecteur privilégié pour plus de justice. Ce qu'il faudrait alors dénoncer, ce serait l'influence trop faible de l'école qui ne parvient ni à compenser les inégalités d'origine familiale, laissant ainsi s'accumuler des inégalités sociales de réussite, ni à faire en sorte que ses verdicts soient reconnus et sanctionnés dans la vie professionnelle, laissant ainsi du jeu pour l'influence de l'origine sociale. Il faudrait alors renforcer la méritocratie à la fois à l'école et dans la vie professionnelle. Est-ce si simple ?

36. De cette conjoncture qui n'a concerné que quelques générations, subsiste dans les représentations d'aujourd'hui ce que L. Chauvel (*op. cit*) décrit comme le « mythe de l'élévation perpétuelle pour tous », alors que, sauf dans ce type de contexte où les structures professionnelles évoluent vers le haut, un ascenseur descend aussi souvent qu'il ne monte.

CHAPITRE II

Mérite et justice sociale

Il faut aller plus loin et questionner le mérite scolaire lui-même. Il y a là un préalable, si l'on veut évaluer ensuite non seulement la justice de l'école mais celle d'un monde du travail qui fonctionnerait de manière strictement indexée sur ce principe du mérite tel que mesuré par les diplômes³⁷.

Les incertitudes du mérite scolaire

Quand il s'agit d'expliquer les inégalités de réussite, dans le monde scolaire paradoxalement plus que dans tout autre, invoquer le mérite met souvent mal à l'aise. Pour une part, ce malaise prend sa source dans la diffusion de la sociologie de l'éducation : elle a

37. Cette partie doit beaucoup aux réflexions partagées avec François Dubet (voir F. Dubet, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil/La république des idées, 2004). Elle doit aussi beaucoup aux sociologues britanniques : voir notamment J. H. Goldthorpe, « Problems of Meritocracy », in Robert Erikson et Jan Jonsson, *Can Education Be Equalized ?*, Westview, Westview Press, 1996 ; Gordon Marshall, Adam Swift et Stephen Roberts, *Against the Odds ?*, Oxford, Clarendon Press, 1997.

tellement montré la force des inégalités sociales à l'école qu'il est devenu pédagogiquement incorrect de parler de « dons » ou d'intelligence, et que l'on préfère, pudiquement, parler de capacités, de « moyens » ou de motivation.

Il est vrai qu'on sait à présent assez bien comment se fabriquent et perdurent les inégalités sociales de carrières scolaires, et cela jette un doute important sur la capacité des titres scolaires à mesurer de manière fiable le mérite³⁸. On sait que les inégalités de réussite sont très précoces – elles se mettent en place dès la maternelle –, et cumulatives – elles ne font que s'accroître ensuite. On sait aussi que, très vite, ces inégalités de réussite sont doublées (au strict sens du terme) par des inégalités de choix (d'établissement, d'options, d'orientation), bref par des stratégies familiales inégales pour placer les enfants le mieux possible dans la hiérarchie sociale, et donc, pour ce faire, dans la hiérarchie scolaire. On sait enfin que l'école non seulement ne parvient pas à contrecarrer les inégalités précoces entre enfants, mais qu'elle tend à les renforcer par son mode de fonctionnement, par les contenus qu'elle propose, par les jugements sociaux qui fondent ses verdicts, par l'inégale qualité de ce qu'elle offre aux élèves. Sans revenir ici sur ces processus, demandons-nous dans quelle mesure la réussite scolaire et les diplômes qui la sanctionnent reflètent alors les mérites des élèves.

Cette question est à la fois difficile sur le plan scientifique et délicate d'un point de vue idéologique. Interpréter comme une injustice le fait, par exemple, que les taux d'accès au baccalauréat sont inégaux selon les groupes sociaux suppose, d'une part, que dans tous ces groupes les jeunes étaient intellectuellement capables d'atteindre ce niveau, et, d'autre part, qu'ils aient tous voulu le faire, des obstacles injustes ayant alors contrarié la réalisation par tous de cet objectif partagé. En d'autres termes, on postule, outre

38. Voir la synthèse présentée in M. Duru-Bellat, *op. cit.*

l'égalité formelle de départ (les élèves sont tous également capables), le fait que les opportunités scolaires sont perçues par tous comme des « chances » : ils veulent tous aller le plus loin possible, ceux qui n'atteindront pas les grandes écoles étant alors, forcément, victimes d'une injustice. Il faut oser lever ces postulats et poser, sans prétendre les résoudre, quelques questions gênantes.

La première est celle de l'origine du développement cognitif, assurément sociale chez l'être humain (dès lors que celui-ci est social dès les premières heures de la vie), et donc de l'origine des inégalités qui l'affectent. Il est difficile d'admettre, d'un côté, que l'intelligence et tous les outils cognitifs se développent dans un environnement social et, de l'autre, d'exclure que les fortes inégalités dans la qualité matérielle et culturelle du milieu de vie des enfants puissent avoir des effets sur leur développement cognitif. Et, par conséquent, de refuser de voir que les tout jeunes enfants abordent l'école déjà inégaux, avec comme effet que, pour une part, l'inégalité sociale qui marque les verdicts scolaires dès les premiers niveaux ne fait que refléter ces inégalités premières (qui ne sont pas pour autant plus défendables, bien évidemment, mais qu'il faut sans doute combattre en sortant du monde scolaire, nous y reviendrons). Ces inégalités sont ensuite entretenues par les familles, puisque certaines auront plus que d'autres les ressources culturelles et matérielles pour soutenir la scolarité des enfants. Mais est-il réaliste et souhaitable d'empêcher les parents de faire, avec les moyens inégaux dont ils disposent, ce qu'ils jugent utile et bon pour leur progéniture ?

Un raisonnement analogue vaut pour les « motivations » des élèves et les stratégies de leurs parents. Les familles étant inégales, il n'est guère surprenant que ce qu'elles valorisent comme consommation culturelle ou comme objectifs professionnels pour leurs enfants soit également marqué du sceau de la différence. Dès lors que l'éducation est un bien en soi, un bien comme un autre, il n'y a pas de raison que les demandes soient égales (on peut avoir plus ou moins de « goût » pour les matières les plus et les moins valo-

risées à l'école)³⁹. Il faut alors se demander sans tabou⁴⁰ si l'éducation (telle qu'elle est) est un bien également désirable pour tous les groupes sociaux. De même concernant les aspirations professionnelles, dont on connaît le caractère relatif (relatif à la position d'où l'on part notamment). Si toutes les familles s'efforcent de placer leurs enfants au mieux dans l'échelle sociale, certaines, celles déjà haut placées, devront viser plus haut uniquement pour leur assurer les mêmes avantages, et elles auront, puisque bien placées, les ressources pour le faire efficacement. De nouveau, l'école fait face à des inégalités, de motivations et d'aspirations, qui prennent racine en dehors d'elle. Au total, dès lors que les élèves sont « égaux en droit mais inégaux en fait » (comme le disaient Bourdieu et Passeron⁴¹), l'école, même dans l'hypothèse où elle serait parfaitement équitable, est largement vouée à retranscrire dans ses verdicts ces inégalités qui ne sont pas anecdotiques.

Ceci interroge plus avant sur la notion de mérite elle-même. Car les inégalités sociales de réussite scolaire ne sont ni plus ni moins injustes que les inégalités sociales en général, à partir du moment où les qualités intellectuelles, le soutien des parents, les motivations à réussir sont inégalement répartis entre les groupes sociaux. Le mérite scolaire peut-il alors être considéré comme juste ?

39. Il reste que les motivations actuelles des acteurs ne sauraient être considérées comme données : elles ne naissent ni n'évoluent dans un vide social. Il conviendrait de vérifier notamment le niveau d'information des individus. Et rien n'empêche de s'attaquer à ces inégalités de motivations elles-mêmes, dès lors qu'elles apparaissent non comme des différences, mais bien, du moins dans le cadre scolaire, comme des inégalités...

40. C'est ce qu'ont fait des sociologues comme Christopher Jencks, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972 (Trad. *L'Inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, PUF, 1979), ou encore Robert Connell, « Poverty and Education », *Harvard Educational Review*, 64, n° 2, 1994, p. 125-149.

41. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

À l'évidence non, puisque les enfants ne choisissent ni leurs parents ni ce qu'ils leur lèguent. Les verdicts scolaires entérinent dans ce cas des inégalités de réussite réelles, dont les élèves ne sont pas entièrement responsables, même si l'on peut être jugé responsable de ce qu'on fait de son héritage. Certes l'école met en avant un principe d'« équivalent travail » (« quand on veut, on peut »⁴²), et ses verdicts prennent en compte les efforts des élèves. Mais personne n'est dupe du fait que ces efforts personnels se greffent sur des qualités et/ou bénéficient d'un soutien dépendant largement du milieu familial. Si le mérite scolaire existe bien – concrètement les élèves réalisent des performances inégales –, l'origine de ce mérite est marquée par les aléas de l'héritage. Il n'est alors pas certain que, pour reprendre la critique que Rawls adresse au modèle de l'égalité des chances, il soit juste de lui donner tant d'importance⁴³.

Il faut bien voir que cette importance attribuée au mérite, implicite et évidente dans le monde scolaire, ne se justifie que par rapport à la fonction sélective de l'école : il importe de trier les plus méritants d'un point de vue scolaire parce qu'il sera ainsi efficace et juste de les aiguiller vers les places les plus enviables de la société. C'est la logique méritocratique qui impose comme inévitable la compétition, la sélection et donc aussi l'échec. Dans une école où prévaudrait l'objectif de formation de tous (ou, du moins, aux étapes de la scolarité où cet objectif prévaudrait), c'est l'égalité de résultat (tant les résultats scolaires que la qualité de la socialisation) qui serait recherchée. Comme le soulignent les analyses de F. Dubet⁴⁴, la logique méritocratique n'est pas la seule possible : elle peut être plus ou moins prégnante selon les niveaux du système, et il faut sans doute se résoudre à combiner plusieurs logiques dont celle qui vise

42. Voir les analyses d'A. Barrère, *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

43. Pour une présentation du principe de différence rawlsien appliqué à l'éducation, voir Denis Meuret, « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », in D. Meuret (dir.), *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 37-54.

44. F. Dubet, *op. cit.*

non plus à classer les élèves mais à égaliser ce qui est donné à chacun d'entre eux, y compris aux plus faibles.

On ne saurait toutefois se passer de la logique méritocratique, dès lors que l'école est censée orienter vers des emplois inégaux des élèves formellement égaux : il faut bien donner un peu de légitimité à cette tâche dont les enjeux ne sont pas minces. Et pour les éducateurs comme pour les élèves, il est nécessaire d'y croire : la méritocratie est, comme le dit F. Dubet, une « fiction nécessaire ». Toute la question est de savoir dans quelle mesure l'école peut introduire du jeu dans cette évaluation du mérite, au-delà des inégalités entre élèves qui découlent des inégalités sociales. Il est difficile d'imaginer, et cela n'a sans doute guère de sens, ce que serait un mérite « pur », abstrait, non socialement déterminé. Même si l'on supprimait toute inégalité entre les familles (ou la famille elle-même), l'école, face à ces êtres humains qui lui arriveraient tous égaux, aurait la responsabilité de décider comment elle définit le mérite, quels critères elle met en exergue, parmi la multitude de facettes qui différencient les enfants. Il en résulterait une définition particulière, partielle et évidemment sociale, du mérite. Dans l'hypothèse où toute égalisation première des enfants serait inenvisageable, l'école devrait s'arc-bouter pour essayer de remettre les compteurs à zéro, ce qui passerait sans aucun doute par une forte dose de discrimination positive pour tenter de compenser les inégalités de départ. Ceci pour que puisse s'exprimer ensuite le libre jeu des capacités et des efforts de chacun, et qu'advienne le triomphe du mérite... À l'évidence, la « feuille de route » est exigeante. Mais l'école n'a d'autre choix que de s'engager dans cette voie, sauf à se contenter de transformer du mérite scolaire d'origine sociale en mérite scolaire labellisé par l'institution.

La tâche peut sembler désespérée, dès lors que cette école qui se voudrait juste resterait enclavée dans une société inégale. Mais si le jeu qu'introduit l'école ne peut être que limité, il n'est pas nul pour autant, et l'on imagine mal qu'elle puisse y renoncer. Il faut

simplement que l'école s'y applique de façon réflexive et modeste : la légitimation des inégalités que vient offrir le mérite scolaire est toujours partielle et souvent partielle. Particulièrement dans notre pays où la croyance en l'école est si forte que l'on tend à surestimer sa pureté et son pouvoir face à des inégalités sociales dont on pensait, à tort, qu'elles s'estomperaient avec le progrès. D'où la tendance spontanée, quelque peu naïve, à penser que puisque les titres scolaires mesurent le mérite, plus de diplômes, plus d'emprise de l'école, bref, plus de méritocratie, sont les gages d'une plus grande justice sociale.

Pourtant, dès lors que le contexte politique et social pousse à l'élévation du niveau d'instruction, les familles les mieux informées et qui sont en position dominante vont tout faire pour préserver l'avantage de leurs enfants. La stratégie la plus efficace est alors de défendre l'extension générale des scolarités, assorties, selon ce processus de « démocratisation ségrégative » que nous avons évoqué, de la préservation de certaines chasses gardées⁴⁵. L'enjeu est important, puisqu'il s'agit pour les groupes les plus instruits de protéger leur domination sur le marché des emplois les plus qualifiés, en élevant sans cesse la barre. Il serait évidemment bien plus difficile de préserver cet avantage à effectifs scolaires constants, dès lors que la pression des élèves jusque-là exclus viendrait durcir la compétition. L'allongement des scolarités est alors une politique d'autant plus tentante qu'elle peut être justifiée en apparence par des « bénéfices sociaux » qui masquent les intérêts privés de certaines familles. Rester en tête donc, mais avec la caution du mérite... On peut alors se demander si la méritocratie n'est pas avant tout l'idéologie par laquelle les groupes les plus diplômés cherchent à justifier leur accès aux positions sociales les plus rémun-

45. Alors que le recrutement des grandes écoles évolue peu, les filières universitaires dont les effectifs ont le plus augmenté ces quinze dernières années (par exemple les « STAPS ») sont aussi celles qui accueillent les publics les plus populaires et qu'évitent soigneusement les étudiants des milieux aisés.

nératrices, sans que la justice ou l'efficacité y gagnent⁴⁶. Ce développement de l'éducation est alors un « *crédentialisme* », c'est-à-dire une façon de défendre les qualifications scolaires comme dispositif commode de sélection pour les emplois, qui n'obéit à aucune nécessité fonctionnelle et n'apporte nul bénéfice à la société dans son ensemble. Il ne s'agit pas là d'un phénomène nouveau : l'explicitation d'exigences de titres scolaires est souvent une stratégie dont les groupes professionnels usent pour asseoir leur position (stratégie qui s'appuie évidemment, mais plus ou moins nettement, sur la possession de compétences spécifiques). Mais c'est aussi une surenchère des plus instruits qui permet aux inégalités de perdurer⁴⁷.

Dès lors que l'incertitude règne autour du mérite scolaire, on est conduit à s'interroger sur sa pertinence en dehors de l'école, dans le monde du travail. Est-il justifié d'assimiler mérite scolaire et mérite professionnel ?

46. Voir Randall Collins, "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, 36, 1971, p. 1002-1019. Voir aussi R. Collins, *The Credential Society: A Historical Sociology of Education*, New York, Academic Press, 1979, et J. H. Goldthorpe, *op. cit.*

47. Voir Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, 1975, p. 95-107 : « Du fait qu'il ne remplit pas seulement des fonctions de reproduction de la force de travail qualifiée (fonction de reproduction technique), mais des fonctions de reproduction de la position des agents et de leur groupe dans la structure sociale (fonction de reproduction sociale), position qui est relativement indépendante de la capacité proprement technique, le système éducatif dépend moins directement des exigences du système de production que des exigences de la reproduction du groupe familial ».

Mérite scolaire et mérite professionnel

L'existence de relations assez fortes entre diplôme et emploi suggère un fonctionnement au moins en partie méritocratique du marché du travail. Mais les statistiques portant sur les jeunes sont trompeuses, car c'est au moment de l'entrée dans la vie active que les relations entre formation et emploi sont les plus fortes. Si l'on tient compte de l'ensemble de la population active française, seulement un actif sur deux environ exerce un métier en rapport avec sa formation initiale. La compétence se construit donc souvent non pas sur le bagage scolaire, mais à partir de l'expérience professionnelle⁴⁸. On est encore très loin, aujourd'hui, d'un monde où les compétences attestées par des diplômes viendraient s'ajuster parfaitement aux « exigences » des emplois.

Tant les situations de déclassement décrites dans le premier chapitre que la rareté des diplômes professionnels chez les salariés interrogent sur ce que reconnaît et rémunère le marché du travail, sur ce qui y est effectivement valorisé. Les diplômes sont-ils reconnus parce qu'ils attestent de compétences spécifiquement créées par la formation et valorisées comme telles ? Ou bien leur valeur vient-elle simplement de ce qu'ils participent au tri et au classement des individus, sur la base de qualités dont la formation ne serait pas directement responsable ?

Ces interrogations sont bien évidemment cruciales. On pense *a priori* que des relations de stricte adéquation entre formation et emploi sont un gage de reconnaissance du mérite. Ceci revient à admettre que les titres scolaires sont des reflets fidèles des « attributs méritocratiques » pertinents pour occuper les diverses profes-

48. Voir Sylvie Dumartin, « Formation-Emploi : quelle adéquation ? », *Économie et Statistique*, n° 303, 1997, p. 59-79.

sions. Or, les compétences exigées, valorisées et rémunérées dans la profession – les diverses facettes du « mérite professionnel » – sont-elles identiques à celles que sanctionnent les titres scolaires ? Poser la question des dimensions multiples qui composent le mérite professionnel, c'est admettre qu'il n'en existe pas une définition unique, simple et abstraite ; le mérite professionnel, s'il incorpore une dimension fonctionnelle, technique, n'en est pas moins un jugement social, contextualisé, énoncé au sein du monde du travail et au plus loin du monde scolaire. Or, dans tous les cas où le mérite professionnel ne recouvre pas le mérite scolaire, lier l'affectation des emplois ou les salaires aux seuls diplômes serait injuste. En outre, si les titres scolaires requis sont chaque jour plus élevés, la société écarte de plus en plus les moins diplômés, qui sont pourtant pourvus de qualités, mais non scolaires. Alors, faut-il considérer l'importance donnée aux diplômes comme un facteur d'efficacité et de justice, ou bien comme un facteur de gaspillage, de blocage, de préservation d'avantages hérités... ?

Cette question, c'est au niveau de la société dans son ensemble qu'il faut la poser. Au niveau des individus, peu importe pour quelles raisons les salaires sont proportionnels aux diplômes ; en revanche, pour la société, c'est le « rendement social » de l'investissement éducatif qui se trouve mis en cause : les individus diplômés sont-ils mieux rémunérés parce qu'ils apportent quelque chose de plus à la société ? Dans l'affirmative, le gain pour l'individu est aussi un gain pour la société, et les décisions individuelles de poursuite d'études engendrent un supplément de bien-être collectif. Dès lors, tant que les diplômes sont assortis de gains pour les individus, il sera intéressant, pour la société, de former de plus en plus les jeunes.

Mais ceci ne vaut que si les salaires sont effectivement indexés sur les inégalités de productivité entre individus. Or, sur cette question, qui est celle de la valeur des diplômes, les économistes s'opposent ⁴⁹.

49. La littérature économique est très fournie en la matière ; voir notamment Claude Gamel, « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? », *Revue d'Économie*

Pour les uns, qui se rallient à la théorie du capital humain, la formation dote entre individus de compétences intrinsèques leur permettant d'accroître leur productivité et d'être rémunérés en conséquence. Pour d'autres, qui se rallient aux théories du filtre ou du signal, la fonction de l'école n'est pas de produire des compétences et des qualifications, mais de « filtrer » les qualités des individus et de les classer : elle « signale » donc au monde extérieur, notamment au marché du travail, les compétences des individus sans être pour rien dans leur production. L'école, instance de fabrication de compétences ou simple instance de tri ? La réponse est sans doute « les deux », et la plupart des économistes reconnaissent que ces théories sont en réalité complémentaires : on ne peut ignorer que l'éducation (notamment dans les formations professionnelles) dote les individus de compétences techniques irremplaçables (protégeant même la société du danger que constitueraient dans certains domaines des professionnels incompetents), tout en désignant (notamment dans les formations générales) ceux d'entre eux qu'elle reconnaît comme les plus compétents pour un halo de raisons qu'elle n'a pas besoin d'explicitier.

Les ambiguïtés du déclassement

Les enjeux de cette alternative sont importants : ils sont à la fois scientifiques et politiques. Car comment interpréter l'évolution de la valeur des diplômes ? Pour ceux qui se réfèrent à la théorie du capital humain, elle s'ajuste à la demande de compétences sur le marché du travail et au volume de postes ouverts aux diplô-

politique, 110, n° 1, 2000, p. 53-84 ; Philippe Lemistre, « Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *Note du LIRHE*, n° 386, 2004. Voir aussi Marc Gurgand, *Économie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 2005.

més. Pour ceux qui se rallient aux théories du signal ou du filtre, elle va dépendre avant tout du nombre de diplômés présents sur le marché, ce que valident certains constats. Ainsi, le fait que même si le niveau de salaire (ou la position sociale) offerte aux diplômés est en baisse (alors qu'ils offrent le même capital de compétences), le niveau relatif de diplôme garde une valeur inchangée, suggère que le classement est bien un paramètre crucial⁵⁰; ou encore le fait que les années de formation certifiées par l'obtention du diplôme s'avèrent plus rentables que les années non certifiées, alors que la formation reçue est très proche, suggère que le diplôme est perçu comme apportant une garantie plus forte sur la valeur des personnes. De manière générale, dans la perspective des théories du filtre et du signal, on s'attend à ce que la multiplication du nombre de diplômés entraîne mécaniquement un déclassement de leur valeur « absolue » tout en laissant leur valeur relative inchangée : il y a alors une file d'attente pour les emplois, où les plus diplômés évincent les moins diplômés.

Mais le relatif déclassement des diplômes peut faire l'objet d'interprétations tout autres. Il n'est pas exclu que l'élévation du niveau d'instruction requis pour une profession donnée découle d'une exigence accrue de qualification, liée au progrès technique, notamment à la mise en œuvre de technologies de plus en plus sophistiquées. Si l'on fait l'hypothèse que la capacité à maîtriser ces dernières est liée au niveau de diplôme, l'évolution constatée refléterait cette exigence croissante de nombreux emplois et il ne serait pas justifié de parler de déclassement. Mais ceci est une hypothèse (dite du « progrès technique biaisé ») dont la vérification exigerait des analyses qualitatives des postes de travail. Elles restent à faire,

50. Sur des données de la décennie 1970, deux économistes concluaient que ce ne serait plus « la scolarité d'un individu qui déterminerait ses gains, mais la position relative que lui confère cette scolarité dans la distribution du niveau éducatif des individus de sa génération », voir Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue Économique*, n° 6, 1986, p. 999-1031.

de même qu'il serait nécessaire d'évaluer les compétences acquises effectivement par les diplômés⁵¹. Il n'empêche, la charge affective et idéologique de ces questions est telle que tant les politiques que les chercheurs se contentent souvent d'écarter d'un revers de main ces débats pourtant cruciaux sur la valeur des diplômes, car ils pourraient laisser entendre que l'on a « trop » éduqué.

Pourtant, il n'est pas inconcevable que la rentabilité privée des études coexiste avec une sous-utilisation des compétences dans l'emploi occupé. Certaines enquêtes sont éclairantes à cet égard, en particulier celles qui interrogent les individus sur le niveau de formation qu'ils estiment le plus adéquat pour occuper leur emploi⁵². En France, environ 23 % des actifs sortis de l'école il y a moins de 5 ans s'estiment « plutôt surdiplômés ou surqualifiés » pour leur emploi ; soit une proportion que l'on peut juger forte, même si, en général, les chiffres de ce « déclassement subjectif » sont un peu moins élevés que ceux que donnent les mesures « objectives » du déclassement croisant diplômes et postes. Si l'on fait préciser aux individus les compétences requises par leur emploi, alors l'appariement avec leurs propres compétences apparaît plus fort, et, réciproquement, le déclassement réel moins fort que si l'on se fonde sur le diplôme. Or, on peut admettre que les jeunes sont les mieux placés pour évaluer si leurs compétences réelles sont bien utilisées, compétences réelles que les diplômes expriment imparfaitement.

51. Certaines recherches s'y attachent actuellement ; voir Jean-Jacques Paul et Fatima Suleman, « La production de compétences dans la société de la connaissance », *Éducation et Sociétés*, n° 1, 2005, p. 19-43. Mais les compétences déclarées par les diplômés sont extrêmement générales (aptitude à résoudre les problèmes, à communiquer, à s'adapter...) ; il reste difficile de déterminer le rôle propre de la formation à cet égard, et de soutenir que c'est là la vocation spécifique d'une formation supérieure.

52. On leur demande par exemple s'ils utilisent leurs connaissances ou leurs compétences dans leur emploi actuel, ou encore s'ils seraient plus performants s'ils étaient dotés de davantage de connaissances ou de compétences. Voir par exemple Jim Allen, Rolf van der Velden, « Educational mismatches versus skills mismatches ; effects on wages, job satisfaction and on-the-job search », *Oxford Economic Papers*, 53, n° 3, 2001, p. 4-34 ; pour la France, voir E. Nauze-Fichet, M. Tomasini, *art. cité*.

Le fait qu'il s'avère nécessaire de faire une distinction, au dire des individus, entre niveaux d'éducation et compétences effectivement mobilisées, et que ce soit les secondes qui soient rémunérées, appuie plutôt la théorie du capital humain. Mais cette dernière ne permet pas de comprendre pourquoi tant d'individus sous-utilisent leurs compétences, si le marché du travail fonctionne comme un marché est censé fonctionner. Derrière ces hésitations théoriques, la question la plus cruciale est celle des compétences réellement reconnues dans le milieu de travail, et donc socialement pertinentes, soit ce qui est considéré ici et maintenant comme le « mérite professionnel ».

Pour avancer, il faut revenir à l'analyse des déterminants des salaires. Parmi les déterminants les plus explorés, il y a évidemment le niveau de formation, en général appréhendé par la longueur des études : en moyenne, une année supplémentaire augmente de 5 à 10 % les salaires. Mais les économistes sont bien conscients du fait que ce supplément de salaire ne résulte pas uniquement de l'effet spécifique du surcroît d'éducation ; car les individus ont peut-être des qualités autres qui expliquent à la fois qu'ils ont fait des études plus longues (hier) et que, par ailleurs, ils sont mieux appréciés (aujourd'hui), sans que ces deux événements entretiennent entre eux la moindre relation. La difficulté est d'isoler un éventuel effet causal de l'éducation, explicable strictement par cette dernière et elle seule. C'est évidemment difficile : quand on compare les salaires de deux personnes ayant fait l'une une licence, l'autre une maîtrise, on n'évalue pas seulement le gain associé à une année d'études supplémentaire, mais de manière indistincte le supplément de connaissances ou de compétences qui en résulte et le fait d'avoir voulu et pu poursuivre plus loin, c'est-à-dire un ensemble vaste et flou d'attitudes réelles ou imputées aux personnes diplômées⁵³.

53. Ceci questionne la notion même de dévaluation des diplômes ; car entre un individu qui apparaît déclassé et un autre mieux classé avec le même niveau, il existe

De nombreuses enquêtes confirment l'importance de compétences très générales et plus largement des attitudes des employés dans l'embauche et la rémunération⁵⁴. Il est rare qu'on ne cite pas la capacité à prendre des responsabilités, à résoudre des problèmes, à maîtriser les langages, etc. ; on évoque aussi des attitudes telles que la persévérance et la coopération dans le travail, le sentiment de pouvoir maîtriser des tâches auxquelles on est confronté (proche de ce que les psychologues sociaux appellent la « norme d'internalité »⁵⁵), la capacité à s'adapter aux environnements nouveaux, à des relations sociales variées... En moyenne, les individus les plus diplômés seraient plus souvent dotés de ces qualités, qu'elles soient produites par l'école ou que celle-ci ait simplement sélectionné les jeunes qui en étaient le mieux pourvus. Au-delà de ces facteurs non directement scolaires de la productivité, il s'avère que les salaires rémunèrent aussi des qualités dont la relation avec la productivité est moins évidente et/ou qui peuvent laisser perplexe sur le plan éthique. Il existe ainsi des relations entre salaires et qualités telles que l'amour-propre ou l'agressivité, ou des caractéristiques physiques comme la stature, la minceur, l'apparence... Tous ces facteurs joueraient bien plus sur les revenus que des indicateurs censés appréhender les aptitudes comme le quotient intellectuel. On est donc loin d'un vertueux fonctionnement méritocratique.

peut-être des différences (jugées indûment comme des inégalités) eu égard à toutes ces attitudes réelles ou supposées (ou par rapport aux autres caractéristiques qui affectent de fait la rémunération). Quand les données et les techniques économétriques permettent de contrôler l'influence de ces caractéristiques inobservées, le déclassement apparaît moins fort (voir Felix Büchel *et al.* (eds), *Overeducation in Europe*, Cheltenham, E. Elgar, 2003).

54. Voir notamment Samuel Bowles, Herbert Gintis, Melissa Osborne, « The Determinants of Earnings: A Behavioural Approach », *Journal of Economic Literature*, XXXIX, 2001, p. 1136-1176. Voir aussi S. Bowles, H. Gintis, « The Inheritance of Inequality », *Journal of Economic Perspectives*, 16, n° 3, 2002, p. 3-30.

55. Elle est définie comme « la valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal » (Nicole Dubois, *La Norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble, PUG, 1994).

Les multiples mérites du travailleur

Comment joue donc l'éducation ? Une chose est sûre : pas uniquement grâce aux savoirs qu'elle permet d'acquérir. Le fait que l'école prépare les jeunes à la vie d'adulte par une socialisation qui n'est pas seulement de nature cognitive, mais qui inclut des attitudes et « savoir-être », doit être souligné. Mais cela reste largement une boîte noire. Dans les années 1970, les théories de la reproduction accusaient volontiers l'école de préparer les futurs ouvriers à la discipline et au conformisme, et les futurs dominants à la créativité et à l'expressivité personnelle⁵⁶. On est aujourd'hui réticent face à de telles schématisations sans être pour autant capable de préciser quelle personnalité forment les différents niveaux scolaires, si ce n'est un sentiment global d'indignité chez les « vaincus » et d'efficacité personnelle chez les « vainqueurs », entraînant, chez les uns comme chez les autres, une légitimation de la position occupée. Et à ce propos, la question école productrice/école filtre rejaillit : les diplômes sont-ils associés à ces qualités comportementales et à ces attitudes parce qu'ils résultent de la formation ou bien parce que l'école a sélectionné ceux qui les possédaient de toutes manières du fait d'héritages familiaux ou d'autres canaux de socialisation ?

Cette question n'est pas purement académique : si la position atteinte (et le salaire correspondant) ne résulte pas seulement du diplôme ou (ce qui précède le confirme) d'une pure productivité, mais aussi d'une influence spécifique de l'origine sociale, c'est peut-être parce que les parents transmettent (plus ou moins) à leurs enfants des attitudes ou savoir-faire appréciés ou réellement utiles

56. Voir, dans cette perspective, les premiers travaux de C. Baudelot et R. Establier (notamment *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971), mais aussi les analyses de P. Bourdieu sur les classes préparatoires aux grandes écoles par exemple (P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Paris, Éd. de Minuit, 1989).

dans le monde du travail, qui viennent lester leur mérite professionnel. Il faut donc se demander si cette relation entre origine sociale et destination sociale, à diplôme donné, doit être considérée comme anti-méritocratique et injuste : ce n'est le cas que si l'on considère que seuls les diplômés appréhendent le mérite et tout le mérite, qu'il n'existe pas d'« attributs méritocratiques » autres que ceux qui se manifestent par le niveau éducatif⁵⁷. Tout ce qui précède convainc du contraire ! Concrètement, si les enfants de cadres s'insèrent mieux à diplôme donné, est-ce de la discrimination pure de la part des employeurs⁵⁸ ou la reconnaissance de caractéristiques qu'ils valorisent et que seuls certains ont trouvées dans leur berceau (des compétences sociales, une « norme d'internalité » mieux intégrée...). Il reste évidemment (comme nous l'avons évoqué précédemment) que l'on est responsable de l'exploitation de ces « héritages », si ce n'est que cette capacité à en tirer parti n'est elle-même pas sans rapport avec la socialisation. Au total, comme à propos du mérite scolaire, il est difficile d'évaluer la part de la responsabilité individuelle sur ce qu'on devient dans la vie active, sur ce qui est rétribué comme « mérite professionnel », et sur le caractère juste de ce dernier.

Quoi qu'il en soit, il est probable que l'évolution des emplois valorise de plus en plus ces attitudes et savoir-être d'origine non scolaire et non « incorporés » dans les diplômes. L. Boltanski et E. Chiapello⁵⁹ défendent la thèse selon laquelle, depuis la fin des

57. Ce n'est le cas, aussi, que si l'on trouve injuste que les parents lèguent quelques qualités à leurs enfants... Dans ce cas, c'est à la famille qu'il faudrait s'attaquer !

58. Dans une perspective économique classique, une pure discrimination est peu probable : elle écarterait des individus sur des critères sans rapport avec leurs capacités productives, alors que si ces personnes étaient en fait tout aussi productives, il se trouverait bien des employeurs pour les détecter et en tirer parti... Ce qu'il faut essayer de comprendre, c'est pourquoi les employeurs utilisent certains critères pour fonder leur choix et compléter l'information apportée par les diplômes.

59. Voir Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

années 1960, ce qu'ils appellent « le nouvel esprit du capitalisme » tend à valoriser des formes de motivation toujours plus personnelles (les salariés doivent s'impliquer davantage, affectivement et de manière plus intense, prendre des initiatives et travailler avec les autres...). Dans ce contexte, et moins que jamais, le savoir ne vaut compétence. Mais cette influence grandissante des attitudes face au poids déclinant des titres scolaires traduit aussi, plus simplement, le fait que les diplômes, possédés par une population plus large et du même coup plus hétérogène, apportent moins d'information aux employeurs sur la valeur des diplômés. Il leur faut donc, de plus en plus, mobiliser d'autres informations, plus informelles, moins « certifiées ». Il est difficile de prédire avec certitude si cela donnera plus de chances encore aux enfants de milieux favorisés, et s'il en résultera davantage d'inégalités sociales. Si cela est probable, précisément parce que la société est inégale et que les jeunes y entrent avec des atouts très variables, on ne peut exclure que certaines qualités, ignorées par l'école, s'en trouvent valorisées et que, dans certains cas, cela contrecarre l'injustice des jugements scolaires.

Pour conclure, quelle est la place du mérite sur le marché du travail ? Sans doute limitée. Certes, les compétences sanctionnées par les diplômes sont reconnues, mais à la hauteur de ce que le marché requiert à un moment donné. Selon la conjoncture, certaines compétences élevées et pointues peuvent ne pas être valorisées, ni reconnues par le marché et par ceux qui peuvent offrir des emplois : contrairement à ce qu'imagine volontiers le monde scolaire, la valeur du diplôme n'est pas la valeur du diplômé (de son « capital humain »), mais celle que lui donne le marché du travail⁶⁰. On pense par exemple aux difficultés d'insertion des jeunes scientifiques, et plus largement à tous ceux dotés de compétences réelles et intrinsèquement respectables, mais aujourd'hui « peu rentables ».

60. Un raisonnement analogue s'applique à la notion d'« employabilité », avant tout déterminée par le marché du travail ; l'invoquer revient alors à rendre les individus responsables de leurs difficultés sur ce marché, et donc à « blâmer les victimes »...

Évidemment, si le marché fonctionne bien, si les individus sont rationnels, ceci devrait tarir progressivement les orientations dans cette voie⁶¹. Toujours est-il que c'est le marché qui définit le « mérite professionnel » et la valeur effective des diplômes.

Les compétences et attitudes valorisées sont alors celles que le marché reconnaît, sans rapport nécessaire avec ce qui est considéré comme juste. Et les qualités dont dépend la réussite professionnelle ne sont pas forcément, en tout cas pas seulement, celles que sanctionnent les diplômes. Avec ces derniers, la société se donne un mode acceptable et économique de sélection, qui fournit aussi des garde-fous et les bases de la confiance dont les employeurs comme les employés ont besoin pour contracter : sur la base des diplômes, les premiers peuvent fonder un pronostic sur l'adéquation des individus au poste, sans faire tout un travail d'évaluation spécifique ; pour les seconds, les diplômes définissent, quand il existe des conventions collectives, ce à quoi ils peuvent s'attendre.

Il reste que si donner une place importante aux diplômes est « fonctionnel » et que, réciproquement, ébranler ce cadrage est extrêmement déstabilisant, la justice globale de ce système fait problème : dès lors que les diplômes sont loin de recouvrir ce qui serait le mérite professionnel – toutes les qualités qui importent pour remplir au mieux son rôle –, on est conduit à questionner le caractère juste et légitime de la répartition des individus entre des positions sociales hiérarchisées sur la base de leurs diplômes. Ce qui est volontiers considéré comme un dysfonctionnement injuste, à savoir les écarts entre la hiérarchie des diplômes et la hiérarchie professionnelle, pourrait être perçu, au contraire, comme une séparation souhaitable des « sphères de justice »⁶², les critères imparfaits et particuliers du monde scolaire n'étant pas convertis de manière

61. Certaines évolutions récentes peuvent être interprétées ainsi (tassement du taux d'accès au bac, montée de l'apprentissage, baisse des orientations vers les filières universitaires scientifiques...).

62. Michael Walzer, *Sphères de justice*. Paris, Seuil, 1997.

abusive en avantages professionnels. Évidemment, le fait que l'univers des rémunérations n'a qu'un lointain rapport avec un univers méritocratique n'est pas anodin. Il est tout aussi important d'œuvrer à plus de justice au sein de la sphère du travail. Si, dans celle-ci comme à l'école, les efforts des individus doivent être reconnus, la quête d'un mérite pur dégagé de toute empreinte sociale reste une chimère et la logique du mérite doit être pondérée par d'autres logiques, notamment par une logique des besoins apportant des garanties à tous. Accroître la justice au travail est une affaire complexe : il ne suffit pas d'y renforcer l'emprise des diplômes. Et renforcer l'emprise des diplômes peut être en soi vecteur d'injustice.

CHAPITRE III

Plus d'éducation, pour quoi ?

Dès lors que le développement de l'éducation, du moins dans ses modalités actuelles, ne peut plus être aussi facilement justifié par le souci de réduire les inégalités sociales ou d'introduire plus de justice dans la vie professionnelle, une autre question se pose : faut-il continuer à élever (et jusqu'où) le niveau d'études des jeunes générations ? Ce point exige que l'on s'affranchisse de certains tabous pour soumettre les motivations de cette politique à l'épreuve des faits.

Quels bénéfices économiques et sociaux ?

Est-il possible de justifier les politiques d'allongement des scolarités par des considérations macro-économiques ? Cette question du « rendement » de l'éducation se présente différemment au niveau individuel et au niveau collectif. Le rendement individuel est incontestable : les individus gagnent à poursuivre leurs études, et même si le rendement absolu d'un niveau donné est en baisse, le rendement relatif (ce que l'on gagne par rapport au diplôme immédiatement inférieur), s'il baisse légèrement, reste néanmoins

positif. C'est bien ce qui nourrit une demande sans fin d'études plus longues. Mais il n'est nul besoin d'être un grand économiste pour comprendre que ce n'est pas parce que les diplômés du Supérieur chôment moins que les jeunes sans formation, qu'il suffirait de développer l'éducation jusqu'à ce que la totalité d'une classe d'âge soit diplômée du Supérieur pour supprimer du même coup le chômage. Car il faut distinguer les effets de l'éducation au niveau « micro » (au niveau des individus) et au niveau « macro » (au niveau de la société). La question, au niveau de la société, est de savoir si investir dans l'éducation est « socialement rentable », c'est-à-dire si cela produit, pour la collectivité dans son ensemble, des « bénéfices sociaux » tels que la croissance, une meilleure intégration sociale, un civisme renforcé, un bien-être accru... Bien qu'on puisse arguer que ce ne sont pas forcément les plus importants, ce sont surtout les bénéfices d'ordre économique qui ont retenu l'attention des chercheurs.

L'éducation, un « capital » (humain) facteur de croissance ? La thèse a été défendue par les économistes dans les années 1960, mais elle est aujourd'hui discutée. Fondamentalement, c'est néanmoins la conviction que l'éducation est un investissement qui justifie que les pays y consacrent une part importante de leur richesse (près de 7 % du PIB pour la France); un investissement, c'est-à-dire une dépense censée produire dans l'avenir un supplément de richesse économique et de bien-être pour la collectivité. Une mesure de ce « rendement social » de l'éducation consiste de prime abord à confronter le coût public de l'éducation et ce que vont rapporter les impôts que paieront les plus éduqués. Mais si les suppléments de salaire de ces derniers sont relativement déconnectés de leur productivité, donc de la valeur de leur travail, la société ne fait que financer un système de tri des individus dont l'efficacité est douteuse et l'équité plus encore... Cela dit, l'éducation n'a-t-elle pas, plus fondamentalement, des effets allant bien au-delà des individus directement concernés, ce que les économistes appellent des externalités ? Non seulement les individus

éduqués seraient mieux rémunérés, mais ils contribueraient à développer, chez tous les membres de la collectivité, des comportements d'imitation positifs (favorisant l'adoption de nouvelles techniques par exemple, ou stimulant la productivité de ceux qui les entourent), une attitude plus ouverte face à la culture ou à certains choix de société, sans compter leur contribution propre à des progrès scientifiques bénéfiques à tous, ou encore au développement d'un marché de biens culturels. Plus d'éducation serait alors, pour la société, un facteur de progrès social, et en premier lieu de croissance économique.

Mais ces « externalités » sont plus souvent postulées que réellement démontrées. C'est surtout l'influence de l'éducation sur la croissance économique qui a été explorée, avec la recherche de corrélations entre niveau de développement économique (ou croissance économique) et diffusion de l'éducation, sur des échantillons de pays inégalement avancés sous ces deux aspects. Il existe globalement une corrélation positive (les pays les plus riches ont en moyenne une population plus instruite), mais, évidemment, corrélation ne signifie pas causalité. En l'occurrence, s'enrichit-on parce qu'on est instruit ou s'instruit-on parce qu'on s'enrichit ? Par ailleurs, il est très difficile d'isoler le rôle joué par le développement de l'éducation dans l'ensemble des autres facteurs qui opposent pays riches et pays pauvres. Assurément, l'élévation du niveau d'instruction constitue un facteur de développement dans les pays pauvres, quand ils parviennent à rendre universelle la scolarisation primaire notamment. Ce sont alors des savoirs aussi élémentaires que la lecture, le calcul et l'écriture qui s'avèrent importants pour le développement ; joueraient également l'accroissement des capacités à traiter l'information et la diffusion d'attitudes plus ouvertes au changement et plus volontaristes vis-à-vis de l'avenir. On observe alors des « effets » aussi variés que la baisse de la fécondité, une meilleure santé, une plus grande productivité du travail agricole... Mais, même dans ces contextes, l'éducation n'est jamais une solution miracle, et un équilibre

doit être trouvé entre les efforts réalisés dans ce domaine et dans les autres secteurs ⁶³.

Les économistes sont plus incertains pour ce qui est des économies développées, quand il s'agit d'évaluer l'impact d'un développement plus ou moins marqué des niveaux d'enseignement secondaire ou supérieur. Les résultats sont alors souvent non significatifs et différent selon les pays ⁶⁴. Il est possible qu'ici comme ailleurs il existe des effets de seuil et que, pour un pays, passer de 60 % de jeunes au niveau bac à 80 % n'apporte pas grand-chose d'un strict point de vue économique. Certes, les théories dites de la croissance endogène défendent que l'éducation ne serait pas un facteur de croissance *stricto sensu* (en ce sens que le capital humain, comme le capital physique, élèverait par son accumulation le niveau de production), mais jouerait un rôle indirect sur la croissance en affectant les capacités d'innovation d'un pays, la diffusion des technologies, une meilleure utilisation des compétences. Mais, quelle que soit la perspective retenue, il reste très difficile de dégager un effet causal du développement de l'éducation, et de trancher sur le point de savoir si l'éducation est une cause ou un effet de la croissance : sur cette question capitale, il n'existe guère aujourd'hui de consensus scientifique.

Les économistes de l'éducation fondent donc leurs conclusions davantage sur des convictions que sur de véritables démonstrations

63. Le tableau est très nuancé : certains pays pauvres ont développé leur système éducatif sans parvenir pour autant à « décoller » ; et dans certains cas, compte tenu des coûts très élevés de l'éducation, notamment au niveau du Supérieur, et de la difficulté pour les diplômés à valoriser leur formation sur le marché du travail, la corrélation s'avère négative entre investissement dans l'éducation et croissance ; voir par exemple Alain Mingat et Jee-Pang Tan, « The Mechanisms of Progress in Education : Evidence from Cross-countries Data », *Policy Research Working Paper*, 73, Washington DC, World Bank, 1998.

64. Voir par exemple A. Mingat et J.-P. Tan, « Les taux de rendement complets de l'éducation », *Note de l'IREDU* 96/6, 1996.

quand ils affirment⁶⁵ qu'on ne peut « renoncer à croire que l'éducation est indispensable à la croissance et au développement », qu'« on peut penser que l'éducation rend les travailleurs plus efficaces (...) et que ceci justifie que l'on augmente sans cesse les niveaux scolaires », ou encore que « l'éducation transforme la structure productive en étant une source de progrès technique et de croissance ». Ces propos s'appuient certes sur des « éléments empiriques », mais jugés incertains par les économistes eux-mêmes, et qui demandent, en outre, à être spécifiés en fonction de la situation qui est celle de pays comme le nôtre. Car, s'il est une chose dont les économistes sont sûrs, c'est que « l'effet de l'éducation sur la croissance ne résulte pas d'une règle universelle mais dépend fortement des conditions économiques et institutionnelles propres à chaque pays et à chaque période »⁶⁶.

Il est donc légitime de s'interroger sur l'efficacité (économique) de la poursuite d'une politique d'expansion des scolarités. Celle-ci a pu être efficace un temps et ne plus l'être forcément aujourd'hui, dès lors qu'un certain seuil a été franchi. Surtout, au-delà de la « quantité » d'éducation (c'est-à-dire, dans les modèles économiques, du nombre moyen d'années d'études), la « qualité » importe incontestablement. C'est ainsi qu'en termes d'effet sur la croissance économique, la « qualité » des études supérieures (notamment l'excellence des jeunes formés dans les secteurs de pointe) joue vraisemblablement davantage que la « quantité ». Quant à la conviction selon laquelle le rôle de l'éducation serait avant tout de préparer les individus à accepter les changements professionnels et à endosser toutes ces attitudes positives qui sont autant d'externalités diffuses, elle amène à repousser sur le long terme toute justification des politiques éducatives. Plutôt que d'évaluer ces dernières à l'aune de l'insertion immédiate des diplômés, il faudrait laisser le temps à

65. Voir M. Gurgand, « Éducation et croissance économique », in *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, p. 9-24.

66. Voir M. Gurgand, 2005, *op. cit.* ; A. Mingat et J.-P. Tan, *op. cit.*

ces effets indirects et multiformes de se manifester. On fait donc le pari qu'à terme les politiques visant à élever le niveau éducatif auront des effets d'entraînement positifs.

L'invocation hasardeuse des « besoins de l'économie »

Un pari de même type concerne les emplois de demain. L'avenir est évidemment difficile à prévoir et l'on ne se risque plus guère aujourd'hui à faire des prévisions d'emplois aussi précises que dans les années 1970. Mais il faut bien prévoir et s'efforcer d'ajuster les flux d'individus formés à l'évolution probable des flux d'emploi. Les emplois « offerts » dans l'avenir dépendent de deux paramètres inégalement prévisibles : la démographie, inscrite dans la structure par âge des actifs, et les évolutions découlant des créations ou suppressions d'emploi, bien plus difficiles à évaluer, car elles dépendent à la fois du niveau de la croissance économique générale, de politiques sectorielles et de choix d'organisation des entreprises (automatisation, recours à la mobilité interne...). Les pouvoirs publics produisent régulièrement des estimations⁶⁷. Celles-ci mettent en avant, d'ici 2010, de très gros besoins pour des emplois de service aux personnes (assistantes maternelles, personnes âgées) ou d'agents d'entretien, soit des emplois considérés comme peu qualifiés (si l'on tient compte des diplômes de ceux qui les exercent). Ensuite, on trouve un ensemble de métiers appelés à de gros recrutements, qui puisent dans des niveaux très inégaux de certification : enseignants et cadres d'entreprises, et aussi représentants de commerce, ouvriers qualifiés du bâtiment, conducteurs de véhicule. Ensuite encore, des ouvriers de la manutention, des secrétaires, ainsi

67. Voir Claude Seibel, *Enjeux et propositions* (groupe « Prospective des métiers et des qualifications »), Commissariat général au Plan, 2002.

que des informaticiens, des infirmières, des chercheurs... Quantitativement donc, les emplois appelés à se développer le plus ne sont pas forcément des emplois très exigeants en diplômes, mais plutôt en compétences professionnelles, notamment sociales et relationnelles, qui ne sont guère proportionnelles à la durée des études⁶⁸.

Pour essayer de cerner les besoins en formation découlant de ces prévisions d'emploi, le ministère de l'Éducation nationale (seul ou en collaboration avec le Bureau d'information et de prévisions économiques) part de l'observation du niveau d'éducation des jeunes recrutés sur les différents emplois et de son évolution entre 1990 et 2000 ; puis, il fait l'hypothèse que l'élévation des niveaux de diplôme des personnes recrutées, observée dans tous les emplois, va se poursuivre, avant d'en déduire des « besoins » de formation pour répondre à l'évolution des emplois à l'horizon 2010⁶⁹. La conclusion est sans appel : « la tendance à l'évolution des niveaux de diplôme devra se poursuivre si l'on veut coller au plus près aux besoins des entreprises ». Une conclusion qui justifie donc la politique d'expansion des scolarités suivie par notre pays sur les dernières décennies. Le problème est que cette démarche est extrêmement contestable. Car déduire du profil des recrutements réalisés aujourd'hui sur le marché du travail la notion de « besoin » est une aberration d'un point de vue économique.

Pour les économistes, les recrutements se font sur un marché où s'ajustent offre et demande de compétences. Concrètement, si l'employeur désireux de recruter une caissière n'a face à lui que des demandeuses d'emploi bachelières, il prendra une bachelière, au même tarif que si l'« offre » avait été moins diplômée. On ne

68. D'ailleurs, depuis 1994, après une décennie de baisse, le nombre d'emplois non qualifiés est reparti à la hausse (22 % des actifs en 2002), et la croissance des emplois de cadres se tasse. Si ces mouvements devaient se poursuivre, alors, vu le poids des structures professionnelles dans la mobilité sociale et l'insertion, on devrait s'attendre à observer des taux de mobilité descendante inédits, ainsi qu'une banalisation des déclassements.

69. Voir ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* n° 02.30, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2010 », 2002.

peut donc interpréter les résultats du fonctionnement du marché du travail comme l'expression des exigences ou des besoins des entreprises; pas plus qu'on ne peut interpréter la hausse du niveau d'instruction des jeunes recrutés dans tous les niveaux d'emploi comme l'indice d'une croissance de ces exigences: le profil des jeunes est ce qu'il est, leur niveau d'instruction est effectivement plus élevé et les diplômés vont donc se multiplier dans des catégories professionnelles où ils étaient peu présents, sachant que dans le même temps les salaires d'embauche restent les mêmes... Évidemment, si on mobilise (indûment) la notion de besoin, et si, de plus, on prolonge les tendances passées, comme le font les prévisions du ministère, on conclura qu'il faut de plus en plus de diplômés puisque les entreprises, pour tous les niveaux d'emplois, recrutent des jeunes de plus en plus diplômés... La boucle est bouclée.

Cette conviction selon laquelle toute formation rencontre un « besoin » s'exprime dans toutes les analyses du ministère de l'Éducation. Par exemple, dans une publication centrée sur les diplômés de lettres et sciences humaines des universités⁷⁰, les difficultés, très réelles, que rencontrent ces jeunes sont minimisées par des propos volontaristes pariant avec optimisme sur le futur. On lit ainsi que si ces diplômés ont souvent « un statut modeste au départ », il y a là néanmoins des « promesses de compétences profondes à révéler sur le long terme ». Ou encore que, certes, les employeurs « repèrent mal les compétences potentielles des diplômés littéraires », mais qu'il suffirait de « communiquer plus »... Alors même qu'une enquête récente de l'APEC montre que parmi les jeunes diplômés de niveau au moins « bac + 4 » en Lettres ou Langues et qui n'ont pas intégré l'enseignement, 77 % ont un statut d'employé, cette hypothèse d'un avenir radieux n'est jamais testée.

Bien entendu, il n'est pas absurde de penser qu'à terme, du fait de ces recrutements de jeunes diplômés, les contenus mêmes des

70. Ministère de l'Éducation nationale, « Les diplômés de lettres et sciences humaines et sociales », *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, n° 154, 2004.

emplois et la définition des qualifications peuvent s'en trouver affectés, de même que les relations dans l'entreprise. Pas plus qu'il n'est exclu que les décisions d'investissement elles-mêmes soient sensibles à la croissance du niveau d'instruction de la main-d'œuvre, et que par là même une croissance « endogène » soit effectivement générée. Tout cela est possible... Mais, malgré leur importance politique, ces hypothèses n'ont jamais été testées sérieusement. On en reste à un pari.

Comparaison n'est pas raison

Et puis, tous nos voisins ne font-ils pas de même ? Un argument souvent mobilisé à l'appui des politiques d'allongement des scolarités est la compétitivité internationale. Dans la concurrence pour la croissance et les emplois, et face à un avenir incertain, ce que font les autres devient un repère capital. Que disent ces comparaisons ? Qu'aujourd'hui la France se situe dans une bonne moyenne. Le pourcentage de la population parvenue au moins jusqu'au second cycle du secondaire est de 80 % de la population âgée de 24 à 34 ans, contre 75 % en moyenne dans les pays de l'OCDE⁷¹. Si la France est devancée par des pays comme le Canada, la Suède ou les États-Unis, elle dépasse des pays comme l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni. En ce qui concerne la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur court ou long, la France est à nouveau légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (37 % contre 29 %), et nettement mieux placée que nos voisins allemands ou italiens. On remarque par contre que, parmi les moins diplômés, le pourcentage de personnes au niveau très faible (de niveau primaire dans les tableaux de l'OCDE) reste en France, y compris dans les jeunes générations, un peu plus élevé que dans les pays environnants.

71. Voir OCDE, *Regards sur l'Éducation*, 2005 (tableaux A1.1a, A1.2a et A1.3a ; A8.2a pour les taux de chômage).

S'il existait un réel retard français dans les générations nées avant 1960, ceci n'est plus vrai aujourd'hui et, si on se limite au contexte européen, notre pays est l'un de ceux (avec les pays du Nord) où l'éducation s'est le plus développée. Mais celle-ci articule moins souvent qu'ailleurs études et expériences professionnelles (aussi bien l'alternance que les études à temps partiel y sont rares). Une contrepartie est que l'entrée dans la vie active y est plus tardive : parmi les 20-24 ans, on compte 46 % de jeunes en emploi (ou en recherche d'emploi), contre 63 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE (65 % en Allemagne, 66 % au Royaume-Uni...). Enfin, ce qui n'est pas un détail, cette situation des jeunes Français, plus longuement formés que la moyenne, ne leur vaut pas un niveau de chômage plus faible ; toujours parmi les 20-24 ans, en 2003, le taux de chômage des jeunes est en France de 7,5 % pour les garçons et de 9,8 % pour les filles, contre respectivement 5,6 % et 6,6 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Les comparaisons ne font pas apparaître de corrélation entre le niveau de formation des jeunes et le niveau du chômage : le Portugal ou les Pays-Bas, par exemple, ont à la fois des jeunes moins formés et moins souvent au chômage, alors que d'autres pays comme l'Espagne ont fortement développé l'accès au Supérieur sans voir pour autant baisser le chômage des jeunes⁷².

Ceci n'empêche pas les experts de l'OCDE⁷³ de défendre le dogme d'une nécessaire amélioration des compétences. Mais avec un passage direct du niveau « micro » au niveau « macro » qui surprend de la part de spécialistes : dès lors que la formation permet

72. Une comparaison non plus internationale mais historique montrerait de même qu'en France la hausse du niveau d'instruction des jeunes ne s'est pas accompagnée d'une amélioration de leur situation face au chômage, puisque depuis les années 1970 on assiste à la fois à une élévation continue du niveau de formation des jeunes et à une croissance de leur taux de chômage.

73. Voir OCDE, 2004, *Perspectives de l'emploi*. Au niveau européen, voir *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995. C'est aussi le cœur de la stratégie dite de Lisbonne, qui entend faire de l'Union européenne l'économie la plus compétitive au monde.

aux individus d'accéder à des emplois « plus nombreux et meilleurs », « on peut supposer que l'éducation et la formation ont une influence positive sur l'emploi global »... Certes, on n'exclut pas que l'avantage des plus diplômés pour l'accès à l'emploi ne soit qu'un reflet des phénomènes de concurrence qui évincent les moins diplômés ; avec pour conséquence, dans ce cas, qu'une augmentation générale du niveau d'instruction de la population n'ait aucune influence sur l'emploi global. Mais, on veut rester convaincu que, pour une part au moins, les rendements privés de l'éducation expriment une productivité plus grande dans un monde de l'emploi où les changements technologiques rendent les employeurs plus exigeants en compétence (sachant que cette « exigence » est déduite, comme le faisait le ministère de l'Éducation nationale pour la France, de l'observation du niveau des personnes recrutées et non d'une analyse des postes de travail...) ⁷⁴.

Si donc on retrouve au niveau international et en particulier européen le même discours qu'en France, concernant le bien-fondé de toute croissance du niveau d'éducation (conviction discutée sur le fond par les économistes, mais enfourchée sans états d'âme par les gouvernements ou les experts), il faut bien reconnaître que tout ceci reste largement spéculatif : tant les comparaisons internationales que les comparaisons dans le temps ne convainquent pas que le fort développement de l'éducation puisse être, au point où en sont à présent rendus les pays riches, un facteur de croissance ou de réduction du chômage des jeunes : les rythmes de croissance des pays ne sont pas calqués sur le niveau éducatif de leur jeunesse, les emplois non qualifiés ne sont pas en passe de disparaître, bref, rien n'indique que la formation soit une panacée pour résoudre tous les

74. La tonalité des publications de l'OCDE mêle étrangement hardiesse et convictions : soit on tranche dans les débats économiques en posant que « l'éducation, on le sait, a un fort impact sur la productivité », soit, de manière plus prudente, on espère que « l'éducation pourrait permettre de faire face à l'augmentation de la demande de compétences ».

problèmes⁷⁵. Il n'empêche : dans le domaine éducatif comme dans d'autres, la publication régulière d'indicateurs comparatifs et de palmarès internationaux entretient l'obsession d'objectifs définis de manière purement quantitative (tel pourcentage de jeunes à tel niveau) et qui ne sont guère discutés. Une chose est sûre cependant : il apparaît fort contestable de justifier par de trop vagues considérations économiques ou comparaisons internationales qu'il faut « faire du chiffre » en matière d'éducation, sauf à accepter de se fonder sur le seul constat résigné selon lequel tous les pays de niveau de développement comparable font de même...

Mais après tout, peut-on objecter, nous sommes un pays riche, et si, au niveau individuel, les jeunes veulent différer leur entrée dans la vie active, goûter la vie étudiante ou étudier la psychologie par intérêt personnel, pourquoi ne pas leur offrir cette opportunité ? C'est un choix possible. Mais il doit être pesé. Tout d'abord parce qu'aucun pays n'est assez riche pour allouer toutes ses ressources à l'éducation ; par conséquent, des arbitrages vont être nécessaires, entre les divers postes du budget de l'État et au sein même des fonds affectés à l'éducation. Allonger les scolarités dans le Supérieur (et les financer intégralement sur les fonds publics), c'est disposer de moins de ressources pour les 35 % d'une classe d'âge qui ne parviennent pas au bac (et notamment aux 8 % qui sortent de l'école sans aucun diplôme). Ces arbitrages ont évidemment des incidences en termes d'inégalités sociales, puisque, rappelons-le, ceux qui ont les moyens de poursuivre toujours plus loin des études supérieures ne sont pas les mêmes que ceux qui quittent l'école à 16 ans. Sauf à compenser par une vigoureuse discrimination positive, l'allongement des études se traduit alors de fait

75. Il conviendrait de soumettre à la critique le dogme de la « société de la connaissance », qui a pris le relais de la « société post-industrielle » ; sans doute la diffusion des nouvelles techniques d'information et de communication affecte-t-elle les métiers et toute la vie quotidienne, mais y répondre en allongeant les durées d'études est peut-être un peu court ; de même que prôner de manière abstraite l'augmentation de la « connaissance » pour faire face aux incertitudes de l'avenir.

par une « redistribution négative » où les crédits publics viennent creuser l'avantage des plus favorisés⁷⁶. Pour le dire brutalement, l'ouverture et la gratuité du système reviennent à subventionner davantage les études de ceux qui ont les moyens de s'« accrocher ».

En outre, on peut juger que c'est précisément la responsabilité de l'État de réguler les flux de diplômés, de veiller aux « capacités d'absorption » de l'économie, bref de contrôler l'abondance des flux scolaires, tout comme il apparaît justifié de contrôler les flux monétaires. C'est évidemment difficile, techniquement et politiquement. Mais est-il très raisonnable, par exemple, d'encourager les jeunes à poursuivre des études scientifiques universitaires difficiles et coûteuses, sans se préoccuper du fait que, dans le même temps, le taux de chômage des jeunes scientifiques de 2^e et 3^e cycle s'accroît bien plus que celui des autres étudiants, les débouchés promis n'étant pas au rendez-vous⁷⁷ ? Alors même que la lutte contre l'inflation monétaire est devenue une obsession, l'absence de préoccupation pour l'inflation des diplômes est frappante. À moins qu'on estime que le solde des effets, toujours ambivalents, de l'inflation – paix sociale, camouflage du chômage, création d'emplois publics, apparente égalisation des destinées scolaires... –, est en l'occurrence positif. Comme dans d'autres domaines, les jeunes paieront... plus tard.

76. Une étude récente du Conseil Emploi, Revenus, Cohésion sociale (CERC) conclut à l'existence d'effets redistributifs (allant dans le sens de l'égalité) des dépenses d'éducation aux niveaux primaire et secondaire, mais laisse ouverte la question au niveau du Supérieur, notamment parce que ne sont pas pris en compte les coûts inégaux de ses diverses filières. On conclut pourtant : « Un fort financement public des dépenses d'enseignement non obligatoire et notamment du Supérieur alors que les taux d'accès ne sont pas homogènes, contribue à accentuer les écarts futurs de revenus au sein de la population » (CERC, *Éducation et redistribution*, Paris, La Documentation française, 2003).

77. D'après les enquêtes du CEREQ, entre 1987 et 1999, le taux de chômage des jeunes dotés d'un second cycle universitaire scientifique est passé de 3,3 % à 10,4 %, dépassant ainsi le taux de chômage des juristes et économistes (passé de 6,2 % à 9,6 %); voir Éric Verdier, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation-Emploi*, n° 76, 2001, p. 11-34. Pour les docteurs, le

Des « effets sociaux » difficiles à cerner

Mais, dira-t-on, l'éducation n'a pas qu'une finalité économique. Certes, depuis des décennies, c'est avant tout par des considérations économiques que les politiques d'élévation du niveau de formation sont justifiées : elles seraient forcément bonnes pour l'emploi, pour la croissance et pour faire face à la compétition internationale⁷⁸. Quiconque reprendrait aujourd'hui les raisons qui furent avancées à la fin du XIX^e siècle pour justifier le développement de l'éducation (primaire surtout, à cette époque) aurait l'impression de se poser sur une autre planète : on entendait alors développer l'éducation pour promouvoir des valeurs, une citoyenneté plus réfléchie, une intégration plus forte. Pas pour stimuler la croissance.

Mais ces effets sociaux sont-ils vraiment au rendez-vous ? La réponse n'est pas simple, notamment parce que, comme pour les effets économiques, il faut distinguer le niveau des individus et celui de la société. Nous nous en tiendrons à l'essentiel⁷⁹. Les effets non économiques peuvent porter sur le niveau culturel de la population, ses attitudes, son civisme... Plus d'éducation produit sans conteste des individus plus à l'aise avec l'écrit, et sans doute aussi avec nombre d'exercices sociaux de la vie quotidienne (du passage à l'euro à l'usage de plus en plus inévitable des nouvelles technologies de l'informa-

taux de chômage, en 2004, est de 7 % en mathématiques et physique, mais de 14 % en chimie, 11 % en sciences de la vie, soit autant qu'en droit-sciences économiques (voir « De la thèse à l'emploi », *Bref*, CEREQ, 2005, n° 220).

78. Cette justification est reprise sans aucune critique dans la presse syndicale enseignante : « Il faut poursuivre l'élévation du niveau d'instruction. Le bagage nécessaire pour une insertion sociale et professionnelle vraiment réussie se situe actuellement à bac + 2 ou bac + 3, chacun en convient », *Nouveaux Regards*, n° 19, 2002, p. 22-23.

79. Pour une synthèse, voir Christian Baudelot et François Leclercq, *Les Effets de l'éducation*. Rapport pour le PIREF. Paris, La Documentation française, 2005.

tion). Il n'en demeure pas moins que le capital d'instruction n'est pas forcément très mobilisé dans la vie courante. Une étude suisse montre que les adultes utilisent très peu dans la vie de tous les jours ce qu'ils ont appris à l'école, et que, par ailleurs, des adultes très faibles d'un point de vue scolaire peuvent être parfaitement intégrés professionnellement et socialement⁸⁰. Le capital scolaire, comme tout capital, s'entretient et si la vie quotidienne, notamment (mais pas seulement) professionnelle, n'exige pas de le mobiliser, il s'étiole. On peut donc considérer une formation longue comme un gaspillage si l'environnement professionnel n'exige pas d'y puiser sans cesse. À moins que ce capital ne se transforme dans d'autres domaines. On pense évidemment aux pratiques culturelles. Ces dernières sont, aujourd'hui comme hier (et même un peu plus), liées au niveau d'instruction des individus : le temps consacré à des activités comme la lecture, la participation à la vie associative et la fréquentation de spectacles est d'autant plus important qu'on est diplômé⁸¹. Mais qui se risquerait à dire que les personnes sont aujourd'hui « plus cultivées » ? Car les loisirs évoluent (relative désaffection pour la lecture notamment), moins du fait de l'élévation du niveau d'instruction que par la multiplication des sources d'influences culturelles, qui tend à affaiblir la prééminence d'une culture légitime, artistique et littéraire. On peut juger positivement cette diversification des « produits » culturels⁸², et il y a sans doute là un effet social de l'éducation, qui reste néanmoins difficile à évaluer sans introduire de jugements de valeur. Mais globalement, si le niveau de participation culturelle s'est élevé, cette évolution ne s'accompagne pas d'une démocratisation et reste sans commune mesure avec l'élévation du niveau de formation.

80. Roger Girod, *Le Savoir réel de l'homme moderne*, Paris, PUF, 1991.

81. Alain Chenu et Nicolas Herpin, « Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs », *Économie et Statistique*, n° 352-353, 2002, p. 15-37 ; voir aussi Olivier Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français*, Paris, La Documentation française, 1997.

82. Bernard Lahire montre que les références et les pratiques culturelles des individus sont de plus en plus éclectiques (B. Lahire, *La Culture des individus*, Paris, La Découverte, 2004).

Les effets de l'éducation sont plus univoques sur des facteurs comme la santé ou la fécondité. Ceci, qui sert encore aujourd'hui de justification pour développer l'éducation primaire dans les pays pauvres, apparaît moins primordial dans des pays comme le nôtre (même si l'importance de la mortalité infantile reste corrélée avec le niveau d'instruction des mères). On ne peut guère invoquer non plus les effets de l'éducation sur l'ouverture d'esprit ou la tolérance, car on sait peu de chose sur les relations entre niveau d'éducation et attitudes racistes, au niveau de la société, même si certaines recherches suggèrent qu'au niveau individuel l'éducation tend à affaiblir les préjugés⁸³. Sur le plan du civisme, on observe une relation au niveau « micro », avec moins d'abstention chez les personnes les plus éduquées, mais aucune au niveau « macro », l'élévation du niveau d'instruction ne se traduisant guère (ni aux États-Unis, ni en France) par une élévation de l'intérêt pour la chose publique ou de la participation politique, notamment dans les jeunes générations. Cette discordance entre niveaux « micro » et « macro » s'observe aussi en ce qui concerne les relations entre éducation et criminalité : si les personnes les plus éduquées sont moins « délinquantes », les pays où le niveau d'instruction est le plus élevé ne sont pas les moins touchés par la criminalité. Cette dernière dépend à l'évidence de bien d'autres facteurs que du seul niveau d'éducation, comme toutes les facettes de l'intégration sociale.

Alors, au-delà d'effets individuels indéniables, l'éducation est-elle, oui ou non, un vecteur de cohésion sociale ? Les comparaisons internationales, seules capables d'éclairer quelque peu cette vaste question, sont extrêmement prudentes. Ce qu'elles soulignent avant tout, c'est une relation entre certains indices de cohésion sociale et les inégalités d'accès à l'éducation (elles-mêmes corrélées

83. Ulrich Wagner et Andreas Zick, « The Relation of Formal Education to Ethnic Prejudice », *European Journal of Social Psychology*, 25, 1995, p. 41-56. Pour une synthèse, voir aussi C. Baudelot et F. Leclercq, *op. cit.*

avec le niveau d'inégalités sociales prévalant dans la société)⁸⁴. Ce ne serait pas le niveau d'éducation moyen qui serait important, mais le fait que tous partagent un certain niveau. C'est un enseignement important. En termes d'intégration sociale, doter tous les membres de la société d'un savoir partagé apparaît comme une voie sûre. Mais engager tous les jeunes dans une course aux diplômes revient à faire du savoir un instrument de compétition et donc de division, de hiérarchies et d'éviction relative. La situation française convainc aisément de ce que l'extension de la scolarisation assortie – méritocratie oblige – d'une logique de classement et donc d'échec, non seulement ne réduit pas les tensions et les fractures entre les jeunes mais tend plutôt à les exacerber.

En conclusion, il s'avère difficile de justifier l'expansion de l'éducation, au-delà d'un certain seuil que n'ont certes pas encore atteint nombre de pays, par des objectifs macro-économiques ou même sociaux. De plus, se polariser sur ce à quoi l'éducation peut « servir » est une logique grosse d'effets pervers (c'est-à-dire non voulus et le plus souvent négatifs), tant au niveau des individus que pour l'éducation elle-même.

Quand le « tout scolaire » tue l'éducation

Certains des effets pervers de la course aux diplômes et du modèle méritocratique sont dénoncés de longue date. On peut citer à cet égard la fable prospective et satirique du sociologue anglais M. Young⁸⁵ : imaginant une société fictive où la méritocratie tendrait à se réaliser, avec des tests orientant les enfants dès l'âge de

84. Andy Green, John Preston, et Ricardo Sabates, « Education, Equality and Social Cohesion », *Compare*, 33, n° 4, 2003, p. 451-468.

85. Michael Young, *The Rise of Meritocracy*, Londres, Penguin Book, 1958.

11 ans, et des formations calibrées selon le niveau intellectuel de chacun et préparant à tel ou tel destin, il prédisait une stratification sociale des plus rigides, avec au sommet une élite sûre de son bon droit et volontiers arrogante. Cette société s'avérait vite invivable et injuste, verrouillant sur une base contestable (les tests de QI) les destinées individuelles.

Cette thèse d'une méritocratie qui rigidifie la société et ne la rend pas moins injuste a été maintes fois reprise depuis. De nombreux essais et articles ont posé la question : est-il bien raisonnable que le diplôme obtenu à 20-24 ans détermine complètement la vie professionnelle et le statut social, avec son lot de rentiers et d'exclus⁸⁶ ? Dans un ouvrage publié en 1976 et intitulé *La Maladie du diplôme*⁸⁷, R. Dore dénonce les effets pervers du poids croissant accordé aux titres scolaires sur le marché du travail, particulièrement dans les pays pauvres, au fur et à mesure que la croissance économique entraîne une rationalisation et une bureaucratisation de l'accès aux emplois. Avec le développement de l'éducation et l'extension de la sélection sur la base des diplômes, ces derniers deviennent un enjeu d'autant plus fort qu'ils permettent notamment d'accéder aux emplois de la fonction publique, particulièrement convoités dans les pays pauvres. Le contenu de l'éducation s'oriente alors vers la préparation des examens, de manière parfois caricaturale et aux dépens de ce qui faisait l'intérêt intrinsèque des formations. Pour les élèves et les étudiants, l'essentiel devient de décrocher le parchemin. La curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession du résultat. Le ritualisme, l'ennui et l'utilitarisme envahissent les classes. On accepte de s'ennuyer, on trouve normal de tricher, tout est bon pour réussir. Dans ce système, il

86. Par exemple, en 1985, le rapport au Collège de France, « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », dénonce qu'« un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démunis sont séparés à vie tel le noble et le roturier ».

87. Ronald Dore, *The Diploma Disease* (2^e ed., 1997, Londres, Institute of Education). Voir aussi le numéro spécial de la revue *Assessment in Education* (1997, 4, n° 1), consacré à cette thématique.

ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être certifié par le diplôme comme ayant appris. On assiste alors à un gaspillage de ressources, particulièrement dommageable pour les pays pauvres, puisque la formation scolaire n'est plus véritablement éducative : elle ne sert qu'à gérer la sélection pour les emplois. R. Dore s'appuyait surtout sur des pays pauvres comme le Kenya ou le Sri Lanka ; les pays plus riches ne se sont pas sentis directement concernés par cette « maladie du diplôme ». Mais tout ceci est-il si exotique ?

Dans un pays comme le nôtre où la sélection se fait toujours plus loin et sur la base des diplômes, l'éducation devient très largement un bien « positionnel » dont la valeur est relative à ce qu'ont les autres. L'essentiel, pour les jeunes, est d'en avoir le plus possible, et, pour le système, d'obtenir toujours plus de moyens. Il n'est pas exclu alors que l'obsession de la quantité fasse passer au second plan le souci de la qualité. C'est ainsi qu'en France on s'accorde sur l'objectif consensuel de 50 % d'une classe d'âge diplômée du Supérieur, sans s'inquiéter du fait qu'on ne dispose d'aucune évaluation précise et fiable sur ce que savent les jeunes qui sortent des universités. L'éducation tend à devenir un classement plus qu'un contenu, et tout est bon pour l'atteindre, la valeur économique, déterminée par les « cours » du marché du travail, l'emportant sur toutes les autres dimensions (culturelles, éthiques...) qu'elle était censée revêtir.

Si la méritocratie fonctionne ainsi comme un piège redoutable pour l'éducation elle-même, elle est également un piège pour les élèves : tous les apprentissages sont subordonnés à la pression de l'utile, avec l'ombre angoissante du marché du travail. Comment y croire, quand tant de jeunes sont sans emploi, et comment prendre plaisir à apprendre dans ces conditions ? Ce n'est pas un hasard si le thème de la démotivation des élèves ou de l'ennui à l'école, mais aussi celui de leur utilitarisme nourrissent tant de recherches et tant de déplorations. Ainsi, dès le lycée, A. Barrère⁸⁸ décrit cet « instrumen-

88. Voir Anne Barrère, *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

talisme » qui se nourrit des incertitudes quant à l'utilité des études, et « permet de travailler précisément sans autre motivation que la note, ou plutôt la moyenne, le passage, l'orientation, le diplôme ». Mais dès lors que le but – la note – ou l'« utilité » promise – les emplois – ne sont plus au rendez-vous, toute motivation s'effondre très vite. Nombre d'étudiants admettent qu'ils sont là non par motivation intellectuelle affirmée mais parce qu'ils ne trouvent pas de travail, qu'ils acceptent de subir des études qui devraient « payer »... un jour, mais que s'ils trouvaient un emploi, ils renonceraient sans état d'âme à leurs études⁸⁹. De fait, « l'entrée dans l'enseignement supérieur est considérée en elle-même plus comme un "passage" que comme un véritable choix positif »⁹⁰ : on « passe » à l'Université comme on passait de 3^e en 2^e, et on s'efforce d'y maximiser sa mise⁹¹.

Tout ceci n'est pas sain, ni pour l'école ni pour les élèves. De nombreux travaux ont mis l'accent sur les effets psychologiques négatifs d'un niveau d'éducation élevé suivi d'un déclassement professionnel, phénomène que la littérature anglo-saxonne appelle l'*over-education*. Dès les années 1980 aux États-Unis⁹², on a craint que les jeunes « sur-éduqués » soient non seulement moins satisfaits de leur travail mais aussi plus disposés à la contestation politique. Ces effets existent, mais surtout dans les cas de très forte « sur-éducation », et ils se traduisent plus par une amertume personnelle que par une mobilisation collective. En France, dès 1978,

89. De nombreux témoignages en ce sens sont donnés in C. Baudelot et R. Establet, *Avoir 30 ans en 1968 et en 1988*, Paris, Seuil, 2000.

90. Georges Felouzis, *La Condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.

91. Sur les dernières décennies, pour compenser l'amenuisement de leurs perspectives professionnelles, les étudiants se sont efforcés, fort rationnellement, de réduire le coût de leurs études, en exerçant plus souvent des activités rémunérées et en abaissant leur temps d'études ; voir J.-P. Jarousse, « Les contradictions de l'Université de masse dix ans après », *Revue française de sociologie*, 1984, 25, n° 2, p. 191-210.

92. Val Burris, "The social and political consequences of overeducation", *American Sociological Review*, n° 4, 1983, p. 454-467.

Bourdieu parlait d'une « génération abusée »⁹³ qui, découvrant le décalage entre ses diplômes et ses débouchés, ne pouvait que verser dans le désenchantement, la désaffection à l'égard du travail et plus largement dans un « refus de la finitude sociale », dans une « humeur anti-institutionnelle » aux manifestations multiformes. Il se risquait à prévoir une action collective qui n'est pas advenue, mais aussi des stratégies de lutte contre le déclassement à travers le choix de professions culturelles, artistiques ou de relations humaines, partout où « les postes et les carrières n'ont pas encore acquis la rigidité des vieilles professions bureaucratiques », et où le jeu méritocratique est contrecarré par les qualités personnelles. Ceci ne va pas sans souffrance. C'est particulièrement net dans les milieux populaires où l'on a cru pouvoir échapper à la condition ouvrière en poursuivant des études. C'est par exemple le cas des jeunes dotés d'un bac professionnel qui deviennent pour près des deux tiers ouvriers qualifiés : la désillusion est souvent cruelle, et la déception patente, même si le seul fait d'avoir trouvé un emploi la tempère quelque peu⁹⁴. C'est le cas également de ces jeunes issus de l'immigration qui ont cru à la promotion sociale par les études et qui se retrouvent à 23-24 ans en échec dans les filières les plus dévalorisées de l'enseignement supérieur. De plus, cette prolongation des scolarités a accru dans ces milieux la distance entre les parents et les enfants (même si, *in fine*, les destinées sociales ne seront guère différentes), et elle a contribué à dévaloriser plus encore la condition ouvrière. Néanmoins, l'ambivalence domine chez les jeunes qui passent plusieurs années à l'université : on sait que les études sont utiles, tout en restant dubitatif sur leurs débouchés concrets ; mais c'est tellement normal et somme toute plutôt

93. P. Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978, p. 2-22.

94. Henri Eckert, « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue française de sociologie*, 40, n° 2, 1999, p. 227-253 ; Stéphane Beaud, *80 % au bac et après ?*, Paris, La Découverte, 2002. Voir aussi C. Baudelot et R. Establier, 2000, *op. cit.*

agréable d'être étudiant...⁹⁵ Le manque d'attrait de la vie de travail compte autant que les motivations intellectuelles : on est un peu étudiant par défaut.

On est conduit à se demander si la prolongation des études, du moins dans les filières où elle est suivie d'un fort déclassement, dans celles où la formation d'un projet est la plus aléatoire⁹⁶, n'est pas, au niveau des individus, plus destructrice que formatrice, en ce qu'elle rendrait plus difficile et douloureuse l'entrée dans la vie, notamment l'adaptation au monde du travail tel qu'il se présente aujourd'hui. Les médias se font couramment l'écho du désenchantement des jeunes diplômés face au travail en entreprise, en résonance avec les intuitions de Bourdieu que nous évoquions plus haut. Évidemment, ce monde du travail lui-même doit être interrogé, notamment quant à l'accueil qu'il réserve à des jeunes de plus en plus diplômés. Mais cela n'empêche pas de se demander si des études longues sont toujours formatrices, s'il n'y a pas un moment où elles deviennent « désocialisantes » ou « déséducatives », parce qu'elles maintiennent dans un univers fermé où les contraintes sont légères, les enjeux flexibles (chacun sait qu'en cas de perturbations pendant l'année les enseignants s'adapteront pour que les étudiants ne soient pas lésés lors des examens...), et les occasions de prendre des responsabilités relativement rares.

Aujourd'hui, pour un jeune sur deux, l'entrée dans la vie se fait par le sas de l'enseignement supérieur. Ce n'est pas toujours un choix⁹⁷, mais cela devient la façon « normale » de vivre sa jeunesse

95. À la question « certains pensent qu'il faut s'installer dans la vie dès qu'on le peut, d'autres pensent qu'ils vaut mieux profiter de la vie d'étudiants. Quel est votre avis ? », 64,7 % des étudiants choisissent la seconde alternative (Valérie Erlich, *Le Monde des étudiants*, Paris, Colin, 1998).

96. Car, il faut le rappeler, l'enseignement supérieur est un monde très hétérogène, tant dans ses débouchés que dans le cadre qu'il offre à la formation et à la socialisation étudiante ; voir notamment F. Dubet, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 1994, 35, n°4, p. 511-532.

97. Ainsi, un tiers des jeunes inscrits à l'Université auraient préféré une filière

pour les moins défavorisés, tandis que pour ceux qui le sont davantage le chômage et les emplois précaires en sont le pendant, à l'évidence moins confortable. Les jeunes y apprennent à la fois à gérer la précarité et une autonomie progressive, ils apprennent aussi petit à petit ce qu'il leur est permis d'espérer. O. Galland parle ainsi d'une période d'expérimentations multiples, qui deviendrait un nouvel âge de la vie⁹⁸, où les jeunes tâtonnent et confrontent leurs aspirations à la réalité professionnelle. Mis à l'épreuve personnellement, pour conquérir une place, il leur faut souvent en rabattre. D'où cette période d'essais et d'erreurs, qui, au terme d'une suite d'expériences précaires, leur fera accepter tout poste un peu stable, même s'il est loin de correspondre à leurs ambitions initiales. Pendant cette phase de construction de son identité où prend place un processus que les Anglo-Saxons désignent sous le terme de *cooling-out* (de « refroidissement des attentes »), les autres aspects du passage à l'âge adulte sont bloqués, qu'il s'agisse de prendre un domicile autonome ou de fonder une famille. La prolongation des scolarités et les problèmes de l'emploi des jeunes affectent donc profondément l'entrée dans la vie : à maints égards, à l'aune d'indicateurs tels que le taux de chômage, la proportion d'emplois stables, l'âge auquel on accède à l'indépendance ou le pourcentage de jeunes au RMI, l'entrée dans la vie est de plus en plus difficile pour ces jeunes pourtant mieux éduqués, et les rapports entre générations s'en trouvent profondément transformés. Il ne s'agit pas de rendre ce supplément de formation directement responsable de cette détérioration, mais de souligner qu'elle a pris place malgré ce qu'on présentait comme un progrès.

De plus, la sélection scolaire forge une éthique de la respon-

sélective, et un sur cinq affirme d'ores et déjà qu'il ne continuera pas dans la filière où il est scolarisé (ministère de l'Éducation nationale, Note d'information n° 99-47, 1999).

98. Olivier Galland, « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31, n° 4, 1990, p. 529-551. Voir aussi le numéro spécial de *Comprendre* – « Les jeunes » –, n° 5, Paris, PUF, 2004.

sabilité personnelle⁹⁹ et la logique méritocratique est cruelle ; car dès lors que la compétition est ou paraît juste, les élèves en échec (et tous le sont de manière relative, sauf les majors des grandes écoles) sont perçus et eux-mêmes convaincus qu'ils ont eu toutes leurs chances et qu'ils sont donc les premiers responsables de leur échec. L'imposition de la compétition individuelle et de la méritocratie comme système de justification de la réalité est bien intériorisée, et la contrepartie subjective en est, chez les dominés, la « dévalorisation de soi »¹⁰⁰. Ceci constitue un aspect, et non des moindres, de la « domination ordinaire » d'aujourd'hui, qui est aussi un « effet » de l'éducation quand celle-ci tourne à l'échec.

Si donc l'allongement des scolarités, la course aux diplômes et à la méritocratie, non seulement n'apportent pas les « bénéfices sociaux » escomptés, mais tendent à pervertir le sens des études sans rendre plus facile l'insertion, il est urgent de repenser profondément et l'organisation des formations et le processus d'intégration sociale des jeunes générations, mais sans doute aussi nombre de facettes du monde du travail et de la société elle-même, puisqu'à l'évidence tout ne dépend pas de l'école. En arrière-plan, c'est la question, plus vaste, de la manière de répartir et de rémunérer les différentes « places » de la division du travail qui se trouve posée.

99. Ce qu'on peut juger souhaitable à un certain âge, mais sans doute pas dès l'entrée à l'école...

100. Voir Danilo Martuccelli, *Domination ordinaires. Explorations de la condition moderne*, Paris, Balland, 2001. Voir aussi, F. Dubet, *Qu'est-ce qu'une école juste ?*, *op. cit.*

CHAPITRE IV

Repenser l'entrée dans la vie

Alors que, subrepticement, le souci d'éducation du citoyen comme objectif premier de l'enseignement semble s'être estompé devant l'obsession de l'emploi et de la croissance, comment sortir du piège de l'inflation scolaire ? L'équilibre est délicat pour l'école qui doit à la fois donner aux jeunes l'envie d'apprendre sans fin, et l'envie de quitter son giron pour d'autres expériences. Cela suppose qu'elle accepte, tout en se recentrant sur son double rôle d'éducation et de formation, de partager avec d'autres la responsabilité de l'insertion des jeunes, et qu'elle ne considère pas comme un dévoiement toute prise en compte de la « demande sociale ». Cela suppose aussi de s'intéresser au monde du travail, à ses acteurs et à tout cet environnement économique, social et culturel auquel il s'agit d'introduire les jeunes générations, et dont, avec tous les adultes, les enseignants sont également partie prenante et responsables. Car tout ne se joue pas à l'école.

Dissocier éducation et orientation/sélection

Chacun conviendra que la première vocation de l'éducation est... d'éduquer, d'aider les jeunes à grandir et à s'insérer dans une

vie qui n'est pas que professionnelle. Les objectifs de formation intellectuelle, civique, sociale et personnelle ne sont pas moins importants que ceux de classement et de sélection professionnelle. Remplir cette première série d'objectifs, pour tous, est primordial. Évidemment, la logique du mérite et de la sélection n'a pas sa place dans cette phase où l'égalité de résultat, qui est un principe de justice en soi, doit prévaloir. Ceci appelle une discrimination positive résolue et précoce pour ceux qui abordent l'école avec des handicaps sociaux. À ce stade, l'utilité professionnelle de cette éducation commune devrait rester floue. Ceci aurait des incidences sur le fonctionnement même de l'école, en rendant l'échec moins nécessaire, en réduisant la tension sélective et utilitariste qui pervertit le sens des apprentissages, en amenant à s'intéresser davantage à ce que les élèves acquièrent (comme savoirs, comme compétences, comme attitudes) qu'aux diplômes qu'ils obtiennent, à l'éducation autant qu'à l'instruction. C'est aussi la seule voie pour que les élèves profitent de cette phase d'éducation commune où leur seul travail est de cultiver et d'assouvir leur curiosité, et pour qu'ils apprennent durablement que le savoir est un plaisir, dans un environnement social que la compétition épargne encore.

Dans cette perspective, où l'éducation est un bien en soi plus qu'un bien instrumental, il est tout à fait concevable de défendre l'allongement des scolarités parce qu'on juge qu'on peut se permettre d'offrir ce « plus » à tous les citoyens, en se dotant des moyens permettant à tous de partager effectivement ce bien commun dont la finalité est avant tout intégrative et culturelle. Il faudra alors estimer, et c'est évidemment une décision politique, si cette formation commune doit se situer au niveau du brevet ou du bac, ou à tout autre niveau : ce n'est pas forcément un doctorat pour tous, mais un bagage solide et homogène, au contenu garanti et explicite, qui par là protège les plus faibles. L'essentiel est qu'on en contrôle la qualité : on ne peut raisonner en termes purement quantitatifs (élever le niveau de sortie) en se contentant de prolonger les scolarités telles qu'elles existent, au prix parfois

d'un « acharnement pédagogique » qui n'est pas forcément très éducatif.

Mais si neutraliser toute sélection s'impose au stade de cette formation commune, il faut aussi préparer à la diversité du monde du travail, diversité qui est aussi une inégalité. Une tout autre logique prévaut alors, puisqu'il ne s'agit plus d'intégrer mais d'orienter vers des emplois inégalement attractifs dans leur contenu, leurs conditions d'exercice, leur rémunération et leurs perspectives. Même si l'on préfère pudiquement parler d'orientation, une sélection est alors inévitable. Elle existe déjà, puisque sur l'ensemble d'une classe d'âge environ 5 % seulement des jeunes sortiront diplômés d'une grande école¹⁰¹. Mais, au nom de la démocratisation, on s'est contenté jusqu'alors d'ouvrir le système et de rendre les scolarités moins sélectives, en laissant la sélection se faire plus loin, par décantation. C'est effectivement la voie la plus facile, techniquement et politiquement. Mais il faut reconnaître que cette voie n'induit pas plus de justice, tout en produisant nombre d'effets pervers. Cette logique de décantation conduit beaucoup de jeunes à entrer dans les formations professionnelles et dans la vie active sur le mode de l'échec, de manière irrémédiable puisque les retours en formation sont rares.

L'ouverture du système a assurément fonctionné comme un facteur de paix sociale : la France a ainsi laissé le niveau d'études générales s'élever en dévalorisant du même coup les formations professionnelles de niveau ouvrier et employé ; elle a laissé s'engager dans les études supérieures longues et générales de plus en plus de jeunes, en fermant les yeux sur l'accroissement des clivages au sein du Supérieur, en tolérant une dichotomie entre des filières sélectives, coûteuses et aux débouchés assurés, et des filières de masse

101. Rappelons-le, la sélection est également sociale : on compte plus de 80 % d'enfants de cadres et d'enseignants dans les grandes écoles les plus prestigieuses, alors qu'à l'autre bout de l'échelle scolaire, parmi les jeunes sans diplôme ou dotés du seul brevet, cette catégorie représente moins de 6 % des effectifs.

accueillant à moindre coût les recalés des premières¹⁰². Sous une apparente générosité, ce fonctionnement libéral est quelque peu hypocrite : souhaite-t-on vraiment que tous les étudiants qui garnissent les bancs des premières années d'université réussissent ? Chacun sait bien que les choses sérieuses viendront après, lors des concours et du tri pour les formations plus pointues. L'administration et les universitaires se réjouissent *in petto* à la fois de l'importance du « vivier » et de l'écémage raisonnable qui finit par se produire. Certes, tout le monde défend de manière abstraite le « droit aux études », mais personne n'imagine sérieusement qu'on puisse offrir un emploi de cadre à tout diplômé. Prendre à bras-le-corps la question de la sélection serait plus courageux et sans doute plus juste, à condition de bien peser les critères d'orientation et d'aide aux étudiants, que de laisser les « choix » se faire selon les ressources de chacun. Car en l'absence d'une sélection explicite, c'est une « auto-sélection » qui prévaut, plus ou moins marquée selon les milieux sociaux, et cette forme moins visible de tri est bien plus porteuse d'inégalités sociales que la première.

À tous les niveaux scolaires, il est nécessaire de réfléchir à des modalités alternatives d'orientation et de sélection pour les formations et les emplois, moins dominées par les critères académiques, moins irréversibles, moins dramatiques. À cet égard, plusieurs pistes de réflexion peuvent être explorées. La première consiste à souligner que dès lors que la formation commune remplirait sa mission, les jeunes aborderaient cette phase d'orientation avec des acquis solides et relativement égalisés. Une logique de choix (entre des emplois diversifiés) prendrait alors plus de poids par rapport à une logique de classement (où des jeunes inégaux accèdent à des emplois inégaux). Avec le niveau d'éducation qu'atteint la majorité d'une classe d'âge dans nos pays (*a fortiori* celui, à

102. Une année de formation coûte 6 820 € en université (hors IUT et écoles d'ingénieurs), 13 170 € en classe préparatoire aux grandes écoles (voir *Note d'information* 05.05, ministère de l'Éducation nationale).

définir, qu'atteindrait son intégralité au terme d'une formation vraiment commune), un nombre très important d'emplois sont accessibles à tous, les emplois de contacts et de relations et aussi nombre de professions où, du fait des progrès techniques, la « connaissance » est largement incorporée dans les emplois et les pratiques professionnelles courantes. De fait, la plupart des postes, et notamment les emplois en expansion, exigent surtout des compétences générales (savoir communiquer, résoudre les problèmes, s'adapter aux changements, etc.) ainsi que des qualités relationnelles. Un tel bagage, chaque jeune devrait en être doté au sortir de la formation commune. Et sur la base d'un niveau de formation élevé pour tous, la notion d'orientation aurait plus de sens, les préférences et les qualités personnelles pourraient davantage s'exprimer.

Mais si une population instruite peut augurer à terme d'une société plus horizontale, il reste que pour l'heure les jeunes font face, après la formation commune, à des formations aussi diversifiées et inégales que les professions auxquelles elles préparent. Dans les sociétés modernes, une logique méritocratique s'impose alors, sauf à allouer les emplois par tirage au sort... Mais il n'est pas certain que la sélection doive toujours revêtir des formes drastiques et se fonder seulement sur le mérite académique. Aujourd'hui, l'hégémonie des critères scolaires tend à établir une hiérarchie unique des formations, qui écrase d'autres critères tout aussi légitimes face à des débouchés qui sont qualitativement très divers : les élèves qui n'ont pas un dossier assez bon pour entrer dans un BEP « sanitaire et social » se retrouveront en secrétariat... La toise scolaire et la forme d'excellence unique qu'elle consacre classent les débouchés professionnels comme elles classent les élèves.

On peut concevoir une sélection moins strictement indexée sur le niveau scolaire, intégrant la diversité des qualités et des préférences individuelles, osant prendre en compte des facteurs certes plus subjectifs que le seul niveau scolaire. On n'est pas forcément moins juste quand on s'écarte des appréciations objectivées que sont les notes ou les diplômes, et dans la vie professionnelle tout ne se

joue pas sur du cognitif ou des savoirs abstraits. Par exemple, chacun s'accorde à reconnaître que la sélection des futurs médecins obéit à l'heure actuelle plus à une logique commode de sélection (sur la base des mathématiques et des sciences dures) qu'à une logique de formation professionnelle qui amènerait à tenir compte de critères plus variés et aussi à intégrer dans la formation elle-même les apports des sciences humaines et une certaine dose de formation psychologique personnelle. On pourrait dire la même chose au sujet des futurs enseignants, et de maints emplois de services où l'individualisation de la relation met en première ligne la personne dans sa singularité.

Mais si l'on accepte le principe de cette orientation/sélection assise sur une base plus large, encore faut-il que les formations offrent aux élèves des occasions de mettre en œuvre et donc de révéler des qualités autres que purement académiques. Cela passe par des dispositifs pédagogiques nouveaux, qui exigeraient des jeunes qu'ils montent des projets, qu'ils fassent preuve d'initiative, qu'ils travaillent en équipe, autant de qualités qui seront des plus utiles dans la vie ; mais on se heurte ici aux découpages traditionnels des disciplines scolaires. Ce type d'activité pourrait également permettre aux élèves de développer une image d'eux-mêmes plus positive, dès lors qu'ils ne seraient plus jugés seulement sur la base de leurs incapacités scolaires. La confiance en soi n'est pas un ingrédient secondaire pour s'insérer dans la vie d'adultes ; c'est dès lors du ressort de l'école.

En la matière, les contacts avec le monde du travail peuvent s'avérer tout aussi formateurs. Ils sont souvent disqualifiés par l'école où l'on préfère critiquer la dureté ou la vacuité des expériences extra-scolaires des jeunes, plutôt que la cruauté de son propre fonctionnement. Pourtant, il faut écouter ce que disent les jeunes de ces expériences dans le monde du travail, au contact d'adultes autres que les seuls enseignants. Par exemple, ce que disent les apprentis de leur cursus : « ça permet de voir ce que c'est le monde du travail », « tu as des responsabilités », « on est confronté

au monde des adultes », « on connaît plus de choses de la vie », « on mûrit plus vite que ceux qui sont à l'école », etc.¹⁰³. De même, de plus en plus de lycéens et d'étudiants accumulent des « petits boulots », non seulement pour des raisons financières mais aussi parce qu'ils y découvrent des éléments pour se construire positivement qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur vie scolaire quotidienne. C'est pour eux une occasion de cultiver des opportunités qui, de fait, les aident à se faire une place, non sans inventivité ni courage. Il y a sans aucun doute de nombreuses autres « expériences de vie » dotées de valeur « formative » (création d'une association ou d'un groupe musical, volontariat international, implication dans des passions diverses...). Plutôt que d'encourager systématiquement les jeunes à prolonger leurs études, on pourrait les aider à mettre en œuvre ces projets personnels, en étendant le concept du « chèque insertion » jusqu'alors surtout évoqué pour financer d'éventuelles reprises d'études¹⁰⁴. Bref, une orientation et une sélection plus justes devraient prendre en compte les jeunes tels qu'ils sont, avec toutes leurs ressources, qui pèseront sur l'insertion autant que leur seul dossier scolaire. Mais cela exigerait une véritable politique de la jeunesse, allant bien au-delà des frontières de l'école.

Enfin, les enjeux des premières sélections seraient moins dramatiques si l'on s'efforçait de rendre moins tranchée et définitive la coupure entre formation initiale et formations ultérieures, ce qui est une tendance à l'œuvre dans de nombreux pays européens. Ceci exigerait un système plus ouvert, offrant des passerelles entre filières et des deuxième chances (et même des chances conti-

103. Voir Gilles Moreau, « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation-Emploi*, n° 89, 2005, p. 35-46. Voir aussi Robert Ballion, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette, 1994.

104. Il consisterait à accorder aux jeunes un crédit global de montant égal à celui que l'État aurait dépensé pour leurs études post-« formation commune » (soit en moyenne 9 440 € par an, si on tient compte des aides fiscales, et ce pour une durée à définir). Des suggestions en ce sens sont faites dans le rapport du Commissariat général au Plan, *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Paris, La Documentation française, 2001.

nues). On en est loin en France où les reprises d'études par les adultes sont très rares. Ce serait pourtant aller vers plus de justice que de limiter le poids des verdicts scolaires dans la vie des personnes, de faire en sorte que les injustices figées à 18 ans (de fait, bien avant) aient des conséquences moins irréversibles. Il en va de même pour ce qui est des formations dites permanentes, en complément de l'emploi ou lors des changements d'emploi. On sait qu'en France la formation continue fonctionne surtout au bénéfice des mieux formés, alors qu'elle pourrait être mobilisée au bénéfice des salariés les plus fragiles, ce que préconisent régulièrement tous les rapports européens. En outre, concernant les emplois exigeant le plus de connaissances pointues et actualisées, il serait plus efficace de disséminer la formation tout au long de la carrière professionnelle plutôt que de la concentrer au début de la vie quitte à ce qu'elle soit rapidement obsolète ou oubliée. Dans des sociétés comme les nôtres où toutes les formes de mobilité sont valorisées, on ne peut plus accepter que tout soit joué, pour la vie, au sortir de l'école.

Une orientation plus professionnelle et plus responsable

Une sélection moins dominée par des critères scolaires, moins définitive, plus continue... On pourrait avancer la notion de sélection « formative » (comme on parle d'évaluation « formative »), finalisée par l'insertion, dont il reste à imaginer les modalités concrètes. En nous focalisant moins sur les structures éducatives elles-mêmes que sur les critères d'orientation/sélection des élèves, ouvrons des pistes de réflexion concernant ces deux grands niveaux d'études qui sont aussi deux grands niveaux d'entrée dans la vie active : d'une part les CAP-BEP-Bacs pro, d'autre part, l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la formation des ouvriers et des employés

(ce qu'on appelle le niveau V), le modèle allemand a longtemps été notre référence¹⁰⁵. C'est moins le cas aujourd'hui, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait rien à apprendre de ce modèle qui régit l'insertion d'environ 70 % des jeunes Allemands. Il suppose une collaboration étroite entre les pouvoirs publics, les représentants du patronat et les syndicats de salariés, puisque les formations doivent faire l'objet d'un consensus, à l'issue duquel l'engagement des employeurs est très fort : ils sont impliqués dans la qualité de la formation, de l'encadrement et des équipements pédagogiques et matériels, et ils se sentent engagés par l'emploi de ceux qu'ils ont formés comme apprentis, puisqu'ils ont, avant même de monter les formations, prévu la reconnaissance des diplômes dans les conventions de branches professionnelles.

Dans tous les pays qui ont mis en place des systèmes d'alternance de ce type, l'insertion des jeunes s'avère plus facile et leur sur-chômage par rapport aux adultes est moins élevé¹⁰⁶. Il est pourtant difficile d'« importer » ce modèle car, comme tous les modes d'articulation entre formation et emploi (très variables selon les pays), il s'inscrit dans un contexte spécifique, guère transposable en France. D'une part, parce que, dans notre pays, la foi placée dans la méritocratie et dans la supériorité de la forme scolaire est élevée (non sans un certain mépris pour toute formation « sur le tas »). D'autre part, parce que le poids de l'État est valorisé, comme garant de l'intérêt général. Il intervient à titre principal, notamment pour mettre en place de nouveaux diplômes, même s'il existe une concertation avec le milieu patro-

105. Voir E. Verdier, *art. cité*. Pour une présentation synthétique de ce modèle, voir *Bref*, CEREQ, n° 130, 1997.

106. En attestent de nombreux rapports européens ; voir par exemple Markus Gangl, *Education and Labour Market Entry across Europe*, Mannheim, MZES, 2000. En France, à diplôme égal, les jeunes passés par l'apprentissage s'insèrent mieux que les jeunes sortant des établissements professionnels ; voir Véronique Simmonet et Valérie Ulrich, « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, 2000, n° 337-338, p. 81-95.

nal. Ce poids de l'État, *via* celui de l'administration scolaire et de ses experts, se traduit de mille manières¹⁰⁷ : on valorise l'enseignement théorique, on se focalise sur les compétences vérifiées par les examens, on construit un « référentiel » du métier qui est un optimum professionnel, relativement abstrait et rigide face à la diversité concrète des entreprises... On s'attache aussi à ce que les jeunes puissent poursuivre leurs études, selon une logique verticale de filière, qui est celle des niveaux de diplômes. Ce souci de prime abord louable exprime à la fois la volonté de préserver des possibilités de promotion, et la conviction que ce que le système peut offrir de mieux aux jeunes, c'est d'y rester le plus longtemps possible. Non sans quelques effets ambivalents : on dévalorise ainsi les diplômes inférieurs, qui signent l'échec de ceux qui n'ont pu aller plus loin ; cela débouche sur la multiplication de diplômes (CAP-BEP-Bac pro) qui deviennent du même coup moins lisibles, et peuvent être relativement déconnectés des attentes des entreprises et non reconnus dans les classifications professionnelles.

Car, dans le « modèle allemand », ce sont la force et la stabilité des liens institutionnels qui se tissent entre la formation professionnelle et l'emploi qui protègent les jeunes. Ce n'est pas l'alternance en tant que telle qui joue de manière magique, mais bien l'engagement des employeurs. En France, la prévalence de l'offre scolaire et l'absence de relation étroite entre les deux mondes font que les jeunes entrent en concurrence sur un marché bien moins organisé et d'autant plus dur que les emplois sont rares. De fait, la réticence du monde de l'école à traiter explicitement et étroitement

107. Une illustration concrète en est donnée par A. Prost à propos de la création du bac professionnel. Bien plus qu'une réponse à une demande des milieux professionnels, ce fut une décision avant tout politique : à la veille d'échéances électorales, on affichait ainsi une politique volontariste de modernisation tout en accédant à certaines revendications internes au système éducatif et en apportant une solution temporaire à la question du chômage des jeunes. Voir A. Prost, « La création du bac professionnel : histoire d'une décision », in Gilles Moreau (éd.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.

avec le milieu professionnel débouche sur un marché d'autant plus « libéral » et cruel. Car l'engagement de l'État, si fort soit-il, ne peut contraindre les entreprises à s'impliquer dans la formation et à reconnaître les qualifications ainsi créées, et les jeunes paient au prix fort cette distance entre les instances qui montent les diplômes et celles qui les reconnaissent. Il reste que ce modèle allemand est lui-même contesté, notamment parce que l'alternance se greffe souvent sur un niveau de formation générale faible, alors que le système productif exige de plus en plus de compétences transversales, des savoirs technologiques, des capacités d'abstraction ; il serait par ailleurs mieux adapté à certaines formes traditionnelles de l'industrie, en perte de vitesse, qu'au secteur tertiaire. Faut-il alors se tourner vers d'autres modèles ?

Certains peuvent fonctionner comme des mirages. Ce fut le cas, un temps, du modèle japonais et de ses ouvriers bacheliers. Rappelons que l'objectif des 80 % d'une génération au niveau bac, lancé en 1985 et acté dans la loi de 1989, a été arrêté à la suite d'un voyage officiel au Japon où le Premier ministre de l'époque a découvert que les voitures japonaises étaient fabriquées par des ouvriers bacheliers. Les jeunes entraient dans l'entreprise avec une formation générale assez élevée et étaient formés au sein d'une « organisation qualifiante » où ils effectuaient toute leur carrière. Mais le poids de la méritocratie scolaire s'avère alors très différent : un jeune ingénieur japonais débute avec un salaire plus faible qu'un ouvrier expérimenté, car la valeur professionnelle se détermine au fil de la carrière et échappe ainsi à l'école. Dans le système anglais aussi, sont dissociés d'un côté l'école et sa vocation d'éducation, de l'autre un univers de la formation relativement indépendant et très articulé au monde du travail. Mais ici prédominent des formations très ciblées et évolutives, pour des compétences indexées sur les demandes des milieux professionnels, et qui n'ont par ailleurs pas d'incidence sur la classification des emplois. Les jeunes y apparaissent quelque peu enfermés, sur la base de savoirs généraux souvent médiocres, dans des spécialisations pointues (des *skills* peu trans-

férables), ce qui n'est pas un gage de souplesse et d'évolution professionnelles, bien que ce système se prétende volontiers tel. Ce modèle qui valorise la négociation des compétences sur le marché du travail fait figure de repoussoir dans notre pays où il est perçu comme cassant l'articulation entre des diplômes et des statuts professionnels garantis, *via* des conventions protégeant les salariés¹⁰⁸. La notion de compétence ne pointe pas seulement les rigidités inhérentes à ce type d'association, elle traduit aussi des modifications radicales dans ce qui est attendu des salariés : un engagement dans le travail et une performance personnelle qui est à ré-attester constamment et qui n'est plus garantie pour la vie grâce à l'adéquation entre un titre scolaire et le poste occupé. La qualification devient flexible, individuelle, contingente au poste occupé ici et maintenant. On comprend aisément l'hostilité des organisations syndicales à ce qui est perçu comme un nouveau moyen de pression sur les salariés.

Ces débats renvoient aux transformations des organisations du travail et aux modifications qualitatives des emplois. Ils dépassent largement le monde scolaire, mais ils le concernent, car ils questionnent l'articulation entre les certifications scolaires et non scolaires, ce qu'elles apportent à la personne et ce qu'elles lui garantissent. À cet égard, l'organisation actuelle de la formation professionnelle à la française n'est pas exempte d'atouts. Par rapport au modèle anglais, l'accent mis sur les savoirs technologiques (et pas seulement les techniques) est, en théorie du moins, un avantage pour s'adapter à l'évolution des emplois, de même que l'existence de filières (permettant de passer d'un CAP ou un BEP à un Bac pro, puis à un BTS) ouvre des possibilités de mobilité professionnelle. L'école mise ainsi davantage sur l'ensemble de la carrière – donner aux jeunes les bases pour acquérir, quand il le faudra, de nouvelles compétences – que sur l'insertion immédiate, et on peut estimer que c'est là son rôle. Mais

108. Sur cette discussion, voir Catherine Paradeise et Yves Lichtenberger, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 43, p. 33-48, 2001.

par rapport au modèle allemand, le risque existe que ces filières favorisent une fuite en avant des jeunes, en laissant se dégrader les formations les moins élevées. Une autre faiblesse est évidemment le manque de soutien des employeurs, qui contribuent encore peu au financement de la formation, ne reconnaissent pas toujours ces titres qui leur échappent, et peuvent être tentés de développer des qualifications « maisons » comme c'est souvent le cas aujourd'hui. Mais ils peuvent sans doute admettre que leurs salariés ont besoin, pour l'entreprise mais aussi pour eux-mêmes, de formations allant au-delà des compétences mobilisées. De leur côté, les enseignants doivent reconnaître que l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires dans la vie ne s'acquièrent pas tous à l'école, mais aussi en situation de travail. Organiser des formations par alternance n'est certes pas une panacée¹⁰⁹, mais c'est malgré tout un impératif.

Si on quitte le niveau ouvrier-employé, pour le niveau de l'enseignement supérieur, on retrouve des problèmes du même ordre, même si les débats y revêtent une tonalité différente. À ce niveau, un thème récurrent est la nécessité de mieux articuler les projets et les capacités des jeunes avec les exigences et les débouchés des filières. Mais, à nouveau, on ne peut éluder la question de la sélection, même si, là encore, il faut imaginer une sélection « formative », qui intégrerait d'autres critères que la valeur académique et qui aurait le mérite d'être explicite. L'Université a évidemment pour fonction primordiale la création et la diffusion du savoir, mais elle a également toujours eu une fonction de préparation à la vie professionnelle. Les étudiants ne sont plus depuis longtemps, du moins plus aussi souvent, des « héritiers » et l'Université a su multiplier les formations professionnelles parallèlement à ses formations académiques traditionnelles. Un certain

109. La littérature, abondante, sur l'alternance souligne combien elle est nécessairement tiraillée entre les logiques et les temporalités divergentes du monde scolaire et du monde professionnel, entre formation publique et formation privée ; sur ces débats, voir par exemple G. Moreau, *op. cit.*

nombre de dysfonctionnements apparaissent cependant, liés aux tiraillements entre deux logiques, sur lesquels vient se greffer la coupure entre Université et grandes écoles : d'une part, une logique de développement de formations ouvertes où prévalent la création et la diffusion du savoir de haut niveau, où la contrainte des débouchés est récusée, et qui est d'autant plus nécessaire pour la vie même des universités que les emplois qui permettront de développer la recherche dépendent de l'effectif des étudiants¹¹⁰ ; de l'autre, une logique de formation professionnelle qui s'efforce d'être sélective, car il faut préserver les débouchés. Il en découle une coexistence entre un secteur ouvert et un secteur fermé qui engendre des effets pervers : sélection des meilleurs étudiants dans les formations professionnelles (étudiants qui parfois rejoindront ensuite les filières générales longues), et retour des étudiants les moins bons rejetés des premières vers les formations générales ouvertes¹¹¹. Dans ces orientations, la valeur scolaire et les jeux stratégiques comptent plus que la connaissance des professions et les qualités personnelles.

Il y aurait nombre d'avantages à casser cette dichotomie entre secteur ouvert et secteur fermé en accueillant tous les bacheliers dans de grands ensembles de formations de niveaux diversifiés (regroupant l'actuelle filière des classes préparatoires-grandes écoles et les diverses formations universitaires, DUT inclus), menant à de grandes familles d'emplois et conjuguant formation scolaire et premiers contacts professionnels. En s'inspirant de certains modes d'organisation actuels ou encore à l'étude (par exemple, ces premières

110. Les moyens et les créations de postes d'enseignants-chercheurs sont en effet indexés sur les effectifs étudiants : au-delà des postes au CNRS (et de postes profilés « recherche »), relativement peu nombreux, les ressources en personnel pour la recherche varient donc selon les modes qui affectent les orientations étudiantes ou les offres qu'on leur propose, ce qu'on peut juger problématique.

111. Avec pour conséquence, maintes fois dénoncée, de détourner des 3^{es} cycles universitaires et donc de la recherche les étudiants les meilleurs d'un point de vue académique.

années d'études de santé communes aux futurs médecins, aux paramédicaux, aux infirmiers...), on aurait ainsi des structures menant aux emplois de l'administration, du social, de l'industrie... Une sélection académique, inévitable à ce stade où il est nécessaire d'acquérir des savoirs pointus et cumulatifs et où les exigences académiques des différents itinéraires sont inégales, prendrait place, mais elle serait plus juste qu'aujourd'hui et aussi plus efficace, puisque le jeu des autosélections et des dévoiements stratégiques de certaines filières serait cassé par ce « sas » commun. De plus, l'introduction de stages ou d'une dose d'alternance (alors qu'aujourd'hui seul un étudiant sur deux fait un stage pendant ses études) permettrait que l'orientation s'y fasse davantage selon les goûts et les compétences manifestés, testés au contact des premières expériences professionnelles (et non dans les brochures de l'ONISEP, ce qui éviterait maintes déconvenues ultérieures). Certains deviendraient ingénieurs ou médecins, d'autres débutteraient plus vite comme techniciens ou infirmiers, mais tous auraient partagé une première expérience commune. Ceci affecterait les rapports entre professions¹¹², mais aussi la façon d'entrer dans la vie... et les inégalités sociales afférentes : ce ne serait pas forcément celui dont les parents ont les moyens de payer les études les plus longues ou qui a eu le culot de s'y engager, ni celui qui a su mettre un « coup de collier » à 20 ans, qui accéderaient aux professions les plus élevées.

Ce schéma ne vaut sans doute pas pour tous les types de professions, ni pour tous les types d'études. De plus, il rencontre les mêmes difficultés qu'aux niveaux inférieurs. On fait face à une logique de l'offre qui débouche sur la mise en place continue de nouveaux diplômes, présumés mieux adaptés à une demande définie

112. On pense ici à l'organisation traditionnelle de l'industrie allemande, où toute la hiérarchie professionnelle, de l'ouvrier qualifié à l'ingénieur-maison, partage un bagage de formation commune, et où la distance entre ces salariés, sociale et salariale, est moindre qu'en France ; voir Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Sylvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

de manière souvent abstraite, multiplication qui brouille la lisibilité des titres. Ces nouveaux diplômes s'organisent souvent en filières, délivrant des grades successifs, ce qui, face à des jeunes qui connaissent les difficultés de l'insertion et qui ont du temps (puisque la très grande majorité d'entre eux ont un emploi d'attente), favorise la poursuite des études, pas forcément de la part des meilleurs étudiants. Les contacts avec les milieux professionnels restent par ailleurs peu systématiques, sauf dans certains diplômes comme les licences professionnelles ou les DUT. L'engagement des professionnels dans les formations et la reconnaissance des diplômes risquent alors de manquer cruellement. On reste aussi relativement incertain sur ce qu'ils attendent des diplômés (en termes de savoir-faire, d'attitudes, etc.). Enfin, un paramètre important serait que les universitaires soient convaincus de la valeur « formative » de l'alternance et qu'ils connaissent le monde professionnel auquel leurs étudiants se destinent. Or ce sont aussi et souvent avant tout des chercheurs : c'est parfait pour les étudiants qui deviendront à leur tour chercheurs ou enseignants, c'est plus problématique pour tous les autres. Comme aux niveaux précédents, une politique d'offre conduite par des experts du monde académique rencontre vite des limites. La logique de l'offre n'est pas moins prégnante quand on défend, comme finalité primordiale des premières années d'enseignement supérieur, une formation générale complémentaire : c'est effectivement ce qui correspond le mieux à la vocation traditionnelle de l'Université¹¹³. Mais est-il bien raisonnable de penser que c'est principalement la quête d'une culture savante de haut niveau qui y conduit tant de jeunes ? Ces débats ne sont pas nouveaux, mais dès lors qu'on n'entend pas renoncer à l'ouverture du Supérieur, ils revêtent un caractère d'urgence, car on ne peut laisser tant d'étudiants s'engouffrer, dans l'indifférence générale, dans des formations

113. Avec un soupçon d'hypocrisie, puisque les universitaires les plus savants préfèrent souvent laisser les enseignements de premier cycle à des collègues du second degré. C'est aussi faire une croix un peu vite sur les fonctions du lycée.

sans crédit (dans tous les sens du terme), pendant qu'une petite minorité se prépare dans un milieu protégé aux positions d'élite. La justice exige qu'on homogénéise les conditions de formation, mais elle exige aussi qu'on gère de manière publique et responsable les modalités d'une orientation qui est aussi une sélection.

Rendre la vie professionnelle plus attractive

Aujourd'hui, l'école s'efforce de tout faire : trier les plus méritants, mais aussi doter une fois pour toutes les jeunes des compétences requises dans une vie professionnelle dont elle reste largement coupée. C'est sans doute trop : comment nier qu'il y a mille choses qu'on apprendrait mieux ailleurs ? On comprend évidemment les résistances corporatistes du milieu scolaire, notamment pour garder le monopole de la certification qui n'est pas un petit pouvoir dans une société qui se veut méritocratique. À cet égard, la validation des acquis de l'expérience professionnelle est une source de perturbation majeure puisque le diplôme ne découle plus de la formation correspondante mais bien de l'expérience vécue. Toutefois il serait bon que le monde scolaire se fasse à la fois plus modeste et plus curieux, et qu'il s'intéresse davantage à ce continent méconnu des salariés et des professionnels, où l'on peut sans peine trouver de l'intelligence et des pratiques justes. Cela ne veut pas dire que la formation devrait se limiter à ce qui est jugé utile et apprécié sur le marché du travail. Mais on ne peut non plus l'ignorer en se drapant dans la pureté académique¹¹⁴. Il reste que, fondamentalement, l'insertion des jeunes échappe largement à l'emprise de l'école : elle n'est responsable ni de la répartition des

114. Pour un développement de cette interrogation au niveau du collège, voir F. Dubet et M. Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire*. Paris, Seuil, 2000.

emplois ni de l'évolution des compétences dans le monde professionnel. Par contre, elle ne peut éluder, même si elle la partage avec d'autres, sa responsabilité dans l'orientation progressive des jeunes qui est le débouché normal de son action éducative.

La charge qui pèse sur ses épaules serait moins lourde si le monde du travail apparaissait aux jeunes plus attractif. En particulier, la question de la sélection serait moins brûlante si le problème de la répartition des « places » était purement technique. Mais la concurrence règne pour accéder à l'emploi, et il est des emplois que personne ne souhaite occuper. Les rapports de domination font qu'ils le seront par des femmes, par des immigrés, par les jeunes les moins bien pourvus en mérite scolaire. Pour rendre moins dramatiques les enjeux associés aux formations, il faudrait que les emplois eux-mêmes soient moins inégaux. Cette question se pose d'autant plus que le niveau d'instruction de l'ensemble des jeunes est élevé, ce qui rend inacceptables nombre de situations de travail actuelles¹¹⁵. On ne peut considérer comme un détail le fait que les jeunes d'aujourd'hui, qui s'insèrent à 50 % comme ouvrier ou employé, soient massivement bien plus instruits que dans les années 1950 (ils quittent le système scolaire en moyenne à 20 ans, et non à 14 ans comme c'était alors le cas). Les voies possibles ne sont pas légion, et aucune ne va sans bouleversements profonds. L'une d'elles consisterait à transformer l'organisation du travail en conséquence. Ceci n'est pas immédiat et peut engendrer des effets pervers : s'il est possible que davantage de personnes formées contribuent, dans les entreprises, à décaler vers le haut la structure des emplois, on peut craindre que du même coup on laisse se dégrader les emplois les moins qualifiés qui seraient alors désertés. De plus, cette voie n'est

115. D'autant plus que, comme le souligne L. Chauvel (*op. cit.*), si l'accroissement des postes de cadres a fonctionné, pendant les Trente Glorieuses, comme un opium, ou du moins comme un espoir pour tous de s'élever, permettant de négliger quelque peu les postes les moins qualifiés, aujourd'hui, les perspectives d'une telle mobilité structurelle ascendante massive n'existent plus.

guère praticable dans nombre d'emplois tertiaires peu ou non qualifiés. L'alternative est de revaloriser ces emplois, et/ou de les ouvrir davantage sur des évolutions de carrières, ou bien de les laisser entièrement aux immigrés ou aux entreprises délocalisées, ce qui, à nouveau, est difficilement concevable pour nombre d'entre eux.

Une chose est sûre, on ne peut d'un côté décréter la revalorisation des métiers manuels et de l'apprentissage, et de l'autre défendre des politiques d'abaissement du coût salarial des jeunes, tout en encourageant par ailleurs l'élévation forte de leur niveau d'études¹¹⁶. La désertion actuelle de certains emplois s'explique moins par un déficit de formation que par le fait que les jeunes font tout pour les éviter. Les enquêtes sur les projets professionnels des jeunes montrent que pratiquement aucun d'entre eux ne souhaite devenir ouvrier ou employé non qualifié. De manière convergente, parmi les adultes, moins de 10 % des ouvriers non qualifiés ou des personnels de service aimeraient que leur enfant fasse le même métier qu'eux¹¹⁷. C'est évidemment un des ressorts actuels de l'allongement des études. Cela entretient aussi l'hégémonie des hiérarchies scolaires, car à l'évidence les discours récurrents sur la diversification des formes d'excellence ou la revalorisation de l'enseignement professionnel sont condamnés à rester purement incantatoires tant que les emplois sur lesquels débouchent les formations en question demeurent aussi inégalement attractifs.

Enfin, la question de l'accès à des emplois inégaux se pose d'autant plus que le diagnostic de méritocratie est incertain. Dès lors qu'on admet qu'il y a, dans le diplôme obtenu et dans la sanction que lui donne le marché du travail, de l'aléa, du conjoncturel, de l'éthiquement douteux (parfois), des facteurs dont l'individu n'est pas responsable (toujours), on ne peut considérer comme justes

116. Ces contradictions sont analysées notamment par E. Verdier, « Politiques de formation des jeunes et marché du travail », *Formation Emploi*, n° 50, 1995, p. 19-40.

117. Contre environ 60 % chez les professeurs ou les professions libérales. Voir Christian Baudelot et Michel Gollac, *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard, 2003.

les inégalités actuelles de rémunération et de conditions de travail. On bute ici sur la question de la justification des inégalités entre emplois et positions sociales. C'est évidemment une affaire d'appréciation collective. Il convient probablement, en la matière, d'articuler plusieurs logiques, tout comme pour les questions d'éducation et de formation. Une logique méritocratique est sans doute fonctionnelle pour l'attribution des emplois : il paraît raisonnable de se fonder sur les compétences, dès lors qu'on appréhenderait celles-ci sur une assise large ; dès lors aussi qu'on n'oublierait pas que l'origine des compétences manifestées à un moment donné peut être fort peu méritocratique. Mais il est possible de pondérer cette logique : tout en prenant en compte l'utilité sociale des professions et les incitations nécessaires pour que certains postes soient pourvus (ce qui justifie certaines inégalités), les rémunérations peuvent intégrer davantage une logique du besoin, tendant au contraire vers l'égalisation. À partir du moment où les situations professionnelles seraient moins inégales, les tensions pour l'allocation de ces emplois seraient évidemment moindres, et une certaine variété de préférences et arbitrages pourrait s'exprimer, entre des emplois inégalement rémunérés (mais avec de moindres disparités) mais aussi dotés d'un grand nombre d'autres caractéristiques jugées, selon les individus, inégalement attractives.

Pour l'heure, le mérite est convoqué pour justifier la stratification sociale et les inégalités – il lui apporte un « *moral gloss* », un vernis moral¹¹⁸. En d'autres termes, l'égalité des chances proclamée justifie des inégalités de situations bien réelles : croire en la méritocratie rend plus tolérant aux inégalités existantes (tant à l'école que dans le monde professionnel) puisque tout le monde a eu sa chance et que ce sont les meilleurs qui ont gagné. Or, on conviendra que l'égalité des chances n'est qu'une composante de la justice sociale¹¹⁹ :

118. Comme le dit joliment J. H. Goldthorpe, *art. cité*.

119. Sur cette vaste question, voir les analyses récentes d'Adam Swift, « Would Perfect Mobility be Perfect ? », *European Sociological Review*, 20, n° 1, 2004, p. 1-11.

la justice ne consiste pas seulement à assurer à tous des chances égales d'atteindre des positions inégales, mais aussi à limiter les inégalités entre positions. Dans le monde du travail comme à l'école, l'obsession de la compétition conduit à se focaliser sur le mouvement entre positions, en négligeant la distribution de ces positions elles-mêmes ; on s'intéressera, par exemple, davantage à la démocratisation de l'accès aux grandes écoles qu'au pourcentage stable de jeunes qui ne parviennent même pas au niveau de la 3^e. Pourtant, dans les deux domaines, le progrès passe autant par ce souci du bien-être absolu, et non relatif, c'est-à-dire, en matière d'éducation, ce que l'on acquiert indépendamment de ce qu'acquière les autres. De manière générale, il passe donc par une moindre place accordée au mérite et au classement, au profit de l'homogénéisation des opportunités qu'offrent les différentes positions.

Mais il n'y a pas à proprement parler à choisir, puisque l'égalisation des positions est non seulement une des conditions, mais la voie privilégiée pour égaliser les chances (ou ce qu'Eric Maurin désigne comme l'« égalité des possibles »¹²⁰). Car égaliser les situations des adultes (et donc des parents), c'est égaliser les milieux de vie où grandissent les enfants, et donc les chances de ces derniers, tout en allégeant les enjeux de l'orientation professionnelle. Réciproquement, l'égalité des chances, dès lors que la société est inégale, reste une aporie : seule peut la faire advenir une évolution vers moins d'inégalités entre familles au départ (et donc dans les conditions de développement des enfants), et à l'arrivée, entre positions sociales visées (dont l'inégalité actuelle nourrit des stratégies de formation inégales). Ce caractère prioritaire de l'égalisation des conditions, le sociologue C. Jencks le soulignait il y a plus de trente ans : « Si nous voulons l'égalité économique dans notre société, c'est en changeant nos institutions économiques, et non nos écoles, qu'il nous faudra l'obtenir »¹²¹. Aujourd'hui, tant les rapports récents sur

120. E. Maurin, *op. cit.*

121. C. Jencks, *op. cit.*, 1972 (trad. 1979).

la pauvreté que les analyses de l'évolution des social-démocraties européennes convergent pour souligner que la lutte contre l'inégalité des chances passe avant tout par des politiques de l'emploi et de redistribution égalisant les conditions de vie des familles ainsi que par des structures de garde homogénéisant les conditions de développement des tout jeunes enfants¹²². On ne saurait pour autant écarter toute responsabilité pour l'école, mais à l'évidence sa tâche serait plus facile si les enfants lui arrivaient moins inégaux.

122. Voir notamment Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC), *Les Enfants pauvres en France*, Rapport n° 4, 2004, La Documentation française; Gosta Esping-Anderson, *Why we need a New Welfare State*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

Conclusion

Aujourd'hui, alors que l'école exerce une emprise sans précédent sur le destin des individus et que la méritocratie se présente comme la seule idéologie acceptable dans les sociétés modernes, les bénéfices sociaux qui en étaient attendus ne semblent guère au rendez-vous. La méritocratie reste certes un mythe nécessaire, et il est confortable, pour la société et pour les individus, de considérer que les titres scolaires appréhendent le mérite moins imparfaitement que ne le feraient d'autres dispositifs. Mais la logique du mérite, donc de la compétition et du classement, doit-elle prévaloir dès l'école maternelle ? Si l'école veut être à la hauteur de sa fonction éducative et culturelle, cela suppose qu'elle sache résister à l'emprise du mérite, qu'elle accepte de différer toute logique de compétition pour d'abord et avant tout s'efforcer d'assurer à tous une éducation solide, facteur d'émancipation, d'intégration et de justice. Pour la suite des études et dès lors que les perspectives professionnelles dont elles augurent sont inégales, il serait sage, vu les incertitudes qui entachent le mérite, d'organiser une sélection explicite intégrant, au-delà du niveau académique, de multiples critères de la valeur des élèves, et laissant la porte ouverte à de secondes chances. Dans ce modèle, la logique du mérite scolaire interviendrait de manière plus tardive, plus circonscrite, moins écrasante et hégémonique, et des mérites autres que ceux filtrés par les épreuves scolaires seraient reconnus. Sans oublier que, même dans

une société « moderne », personne ne mérite strictement tout ce qui lui arrive dans la vie : la chance joue dans les destins individuels, le contexte historique et économique aussi. Faire du mérite scolaire le grand ordonnateur des places et des rétributions donne une caution idéologique à un processus que nous sommes loin de maîtriser.

Cela conduit à admettre que plus d'éducation, dans les modalités concrètes que nous observons aujourd'hui, n'est pas forcément une bonne chose en soi, ni pour les individus – qu'il serait parfois éducatif de moins scolariser –, ni pour la société. Toute croissance n'est pas en elle-même un progrès, même s'il est tentant, quand on ne sait pas trop quoi faire, de prolonger les courbes de manière linéaire. Cette fuite en avant qui participe d'une incertitude, voire d'un malaise, quant à l'avenir qu'on peut proposer aux jeunes, n'est pas exempte d'un certain cynisme économique, puisque ce sont eux qui supporteront *in fine* la dévaluation de leurs diplômes, tout en faisant bénéficier le monde du travail, pour le même prix, d'un niveau d'instruction plus élevé. Pour l'heure, on a le sentiment que l'extension de l'éducation dispense en quelque sorte d'une réflexion sur ses finalités. Assurément, dans un contexte incertain, aucune économie moderne ne peut se passer d'une main-d'œuvre bien formée, et il est sans aucun doute sage d'améliorer la qualité de la formation générale, mais sans éluder la question de ce que devrait apporter aux jeunes ce surcroît de formation. Il reste évident, par ailleurs, qu'entretenir des formations à vocation purement culturelle est parfaitement défendable : il n'y a pas que l'emploi dans la vie et si les pays qui en ont les moyens veulent faire de la culture un bien à consommer sans modération, qui sert certes à mieux comprendre le monde mais surtout à se faire plaisir, pourquoi pas ?

Le problème surgit quand seuls importent les objectifs chiffrés, quand le développement de l'éducation devient une fin en soi, et quand on néglige de débattre des finalités¹²³. Or ce n'est pas

123. Ces choix devraient évidemment faire l'objet d'une consultation démocratique, à l'instar du récent débat sur l'École présidé par Claude Thélot (voir *Pour la*

forcément la même éducation qu'il faut développer pour limiter les inégalités sociales, pour aider les jeunes à entrer dans la vie, et pour soutenir la croissance et l'innovation. On peut défendre l'école maternelle au nom de l'égalité des chances et certaines filières du Supérieur au nom de l'excellence et de la compétitivité internationale. On peut défendre davantage d'éducation commune, et moins d'éducation non régulée ensuite, d'autant que tous la financent et que certains en profitent plus que d'autres. On peut défendre plus d'homogénéité de l'enseignement à certains niveaux pour éviter que les inégalités de l'offre scolaire ne viennent redoubler les inégalités sociales, et plus de diversité à d'autres, pour faire une place à chaque élève. On peut défendre des formations accompagnant les mobilités nécessaires ou choisies tout au long des parcours professionnels. En tout cas, il est nécessaire, au stade où nous sommes, de raisonner davantage en termes de contenus qu'en termes de niveau, en termes de qualité qu'en termes de quantité.

C'est une question d'efficacité mais aussi d'équité. Car l'absence de politiques claires, autres que l'expansion sans fin, fonctionne comme une contre-réforme permettant de maintenir l'avance des mieux placés qui ont les moyens d'investir toujours plus dans la scolarité pour rester en tête, pour s'approprier gratuitement ce bien privé qui n'aura de valeur que parce que les autres ne l'ont pas. La croissance du « gâteau » rend plus facile son partage et estompe les rapports de force ; sans elle, toute démocratisation effective (que chacun souhaite *in abstracto*) entraînerait une redistribution des cartes, ce que les uns gagnent étant perdu par les autres. Techniquement, il est clair aussi que prolonger les études supérieures est incontestablement plus facile que de réduire le noyau dur de jeunes qui quittent le système sans formation, et que créer de nouvelles filières est plus facile que de définir le contenu de la formation commune. Mais avec la multiplication des diplômes qui garantit l'extension de son emprise, la méritocratie peut

réussite de tous les élèves, Paris, La Documentation française, 2004) ; il faudrait aussi que les politiques aient le courage d'en tirer des directives et des actes.

fonctionner toujours plus comme une idéologie qui vient légitimer les inégalités : la méritocratie est bien une « lutte intégratrice et, du fait du handicap initial, reproductrice »¹²⁴. Dans les sociétés modernes, où elle a forcément son mot à dire pour répartir les emplois, la méritocratie ne doit pas convaincre trop aisément qu'on a affaire à un monde juste, en semblant garantir une égalité des chances dispensant elle-même de s'interroger sur l'inégalité des conditions.

Enfin, la prégnance de la méritocratie ne doit pas empêcher d'imaginer des politiques autres que le « tout éducatif ». Car rien ne se retourne plus contre l'école que de la sommer d'apporter la solution à tous les problèmes sociaux. Évidemment, l'école a un rôle fondamental à jouer, notamment pour tenter d'égaliser très tôt les chances, en compensant les inégalités qui frappent les plus jeunes ; et l'on sait que ce sont les plus démunis au départ qui ont le plus besoin de titres scolaires pour se placer. Mais dans la lutte contre les inégalités, l'école n'est pas seule, et les moyens qu'on lui accorde résultent nécessairement d'arbitrages avec les politiques de l'emploi, de la ville, du logement, de la petite enfance et de la jeunesse, etc. Il faut donc trouver un équilibre, sachant qu'une chose est claire : les effets de l'éducation sont plus assurés s'ils sont démultipliés par toutes les autres politiques qui visent à atténuer les inégalités entre les adultes qui élèvent les jeunes générations et organisent leurs « chances » dans la vie.

Aujourd'hui, l'insertion des jeunes et leur entrée dans la vie n'est pas seulement un problème de statistiques de chômage ; cette question ronge les adultes : en 2004, si 60 % des Français se disaient optimistes pour eux-mêmes quand ils pensaient à l'avenir, ils n'étaient plus que 34 % à l'être concernant leurs enfants et les générations futures¹²⁵. C'est évidemment un aspect central, si ce n'est le cœur, du malaise français d'aujourd'hui ; il relève de politiques multiples et concerne la société tout entière : il est bien trop grave pour être laissé à la seule charge du monde scolaire.

124. P. Bourdieu, 1978, *art. cité*.

125. Voir la note n° 395 de la DRESS (*Études et résultats*), avril 2005.

Annexe

Tableau 1. Situation professionnelle en mars 2003 des jeunes sortis de leur formation initiale depuis environ 5 ans, pour quelques niveaux de formation (%).

	Cadres, prof. libérales et enseignants tous niveaux	Prof. intermédiaires, artisans – commerçants	Employés et Ouvriers (qualifiés et non qualifiés)	Chômeurs; inactifs
Grandes écoles	70	15	7	8
Licence	33	35	19	13
BTS	6	45	38	11
Tous Bac	3	22	54	21
CAP-BEP	0	8	66	26
Brevet ou sans diplôme	1	8	47	44

Source : Enquête Emploi, INSEE (*in* Repères et références statistiques, ministère de l'Éducation nationale, 2004, Tableau 8.11).

Note: L'édition 2005 (Tableau 8.13) ne donne plus ces chiffres ; elle regroupe les diplômes du Supérieur par grandes spécialités (par exemple « Licence au doctorat et écoles en sciences exactes et technologie »), ce qui rend moins visible le fossé entre Grandes Écoles et formations universitaires ; aux niveaux inférieurs, elle regroupe le Bac avec les CAP-BEP. Ces changements sont évidemment révélateurs.

Table des matières

<i>Introduction</i>	7
-------------------------------	---

CHAPITRE PREMIER

Les promesses déçues de l'« ascenseur » social	13
Tel père, tel fils ?	15
Le diplôme, un bien inégalement distribué	18
Des diplômes dont la valeur marchande est en baisse... .	22
L'importance relative du diplôme	29
Les avatars de la méritocratie en Europe	33

CHAPITRE II

Mérite et justice sociale	37
Les incertitudes du mérite scolaire	37
Mérite scolaire et mérite professionnel	45
Les ambiguïtés du déclassement	47
Les multiples mérites du travailleur	52

CHAPITRE III

Plus d'éducation, pour quoi ?	57
Quels bénéfices économiques et sociaux ?	57
L'invocation hasardeuse des « besoins de l'économie » . . .	62
Comparaison n'est pas raison	65
Des « effets sociaux » difficiles à cerner	70
Quand le « tout scolaire » tue l'éducation	73

CHAPITRE IV

Repenser l'entrée dans la vie	81
Dissocier éducation et orientation/sélection	81
Une orientation plus professionnelle et plus responsable	88
Rendre la vie professionnelle plus attractive	97
 CONCLUSION	 103
 ANNEXE	 107

La République des Idées

La République des Idées qui co-édite avec les éditions du Seuil cette collection d'essais, est un atelier intellectuel international. Sa vocation est de produire des analyses et des idées originales sur les grands enjeux de notre temps : mutations de la démocratie, transformations du capitalisme et des inégalités, évolutions des relations internationales... En relation avec un grand nombre de revues et de *think tanks* étrangers, La République des Idées est également un pôle d'information et d'échanges sur la vie intellectuelle à travers le monde, notamment par le biais de sa revue *La Vie des Idées*.

www.repid.com

idees@repid.com

RÉALISATION : PAO ÉDITIONS DU SEUIL
IMPRESSION : CORLET IMPRIMEUR S.A. À CONDÉ-SUR-NOIREAU
DÉPÔT LÉGAL : JANVIER 2006. N° 85168 - (89819)
IMPRIMÉ EN FRANCE

« Les études, plus on en fait, mieux on se porte ». Voici ce qu'on pourrait lire dans le Dictionnaire des idées reçues contemporaines à l'entrée « École ». Cette conviction partagée est-elle encore pertinente ? On peut en douter. Pour les individus d'abord, dont le mérite ne se trouve pas nécessairement mieux reconnu, ni l'hérédité sociale mieux conjurée, parce qu'ils seront restés plus longtemps sur les bancs de l'école. Pour la société ensuite, car la distribution des places et des emplois ne se fait pas forcément de manière plus pertinente quand elle s'appuie sur les seuls diplômes délivrés par l'école. Bref, devant les déceptions et les sentiments de déclassement que creuse et creusera davantage encore demain « l'inflation scolaire », le temps est peut-être venu de se défaire d'une idée devenue un dogme et de repenser les manières d'entrer dans la vie.

Marie Duru-Bellat est sociologue de l'éducation, professeur à l'Université de Bourgogne et chercheur à l'Institut de Recherche en Éducation (IREDU-CNRS). Elle a notamment publié *L'Hypocrisie scolaire* (avec F. Dubet, Seuil, 2000) et *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* (PUF, 2002).

www.seuil.com et www.repid.com



ISBN 2.02.085168.7/Imprimé en France 01.2006

10,5 €