De quelques effets pervers de l'expansion scolaire

Marie Duru-Bellat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2455>

DOI : 10.4000/formationemploi.2455

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2006

Pagination : 89-96

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Marie Duru-Bellat, « De quelques effets pervers de l'expansion scolaire », *Formation emploi* [En ligne], 95 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 30 septembre 2008, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2455> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2455>

De quelques effets pervers de l'expansion scolaire

Marie Duru-Bellat* présente son dernier ouvrage lors d'un séminaire organisé au Céreq, et dialogue avec Jean-François Giret (chercheur au Céreq) et certains participants.

Marie Duru-Bellat :

*L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*¹ est un essai où j'ai pris parti et fait des préconisations. C'est aussi un livre d'enseignant qui s'interroge sur ce que l'on transmet aux étudiants, et sur leur vécu à l'université : que leur propose-t-on vraiment ? Ce n'est pas un pur livre de scientifique, même s'il comporte une revue de la littérature.

Je suis partie de la perspective des politiques publiques. On a mené une politique d'expansion des scolarités avec en tête certains objectifs. Sans revenir en détail sur les chiffres impressionnants de la croissance passée, notamment de l'enseignement supérieur jusqu'à la fin des années 90, ces objectifs ont-ils été atteints dans la France des années 2000 ?

Le développement de la scolarité s'intègre dans un projet social démocratique et méritocratique, c'est-à-dire d'égalité des chances et de mobilité sociale. L'élite ainsi formée sera efficace et sa sélection sera équitable car fondée sur les résultats scolaires. Qu'en est-il ?

En compulsant les nombreux ouvrages et débats, la réponse est mitigée. La mobilité sociale a certes progressé, mais avant tout pour des raisons structurelles. Quand les emplois de cadre se sont développés, les places à prendre l'ont été selon le niveau de formation. L'École a fonctionné comme un ascenseur parce que la structure des entreprises et de l'économie se transformait. Mais cette période de transformation structurelle est révolue. Si on défalque ces transformations structurelles et que l'on cherche à mesurer la mobilité sociale nette, les constats sont moins encourageants. La fluidité sociale est faible et pas du tout proportionnelle au développement de la scolarité. Il y a un décalage pour trois raisons.

* Marie Duru-Bellat est professeur à l'université de Bourgogne et chercheur à l'IREDU (Institut de recherche en économie de l'éducation)-CNRS. Elle travaille sur les inégalités sociales et sexuelles dans le système scolaire et sur les politiques éducatives. Elle a publié notamment : *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002 ; *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan (2^{ème} éd., 2004) ; *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Le Seuil, 2000 (avec F. Dubet).

¹ Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Le Seuil, Collection « La République des idées », 96 p.

Tout d'abord, les diplômes sont plus nombreux mais n'en sont pas moins inégalement répartis, la sélection se déplace et prend d'autres formes (Merle P., 2000).

Ensuite, les diplômes ont vu leur valeur marchande baisser avec leur multiplication. S'il existe toujours une relation entre le niveau de diplôme et le chômage (même si, dans les détails, on chôme plus avec certains bac + 4 qu'avec des bac + 2 professionnels), les jeunes, individuellement, ont intérêt à continuer, ce qui nourrit la poursuite d'études. Mais l'accès à l'emploi n'est plus le même ; on assiste à un processus de déclassement, même si c'est un phénomène difficile à mesurer selon les spécialistes. Cela contribue au maintien des inégalités sociales. Si plus d'enfants de milieu populaire accèdent à des diplômes plus élevés et que, dans le même temps, ces diplômes voient leur valeur marchande diminuer, au total c'est un facteur de maintien des inégalités, par un effet ciseau. Cela soulève la question, taboue : les jeunes ne sont-ils pas « trop » éduqués ?

Le troisième facteur explicatif est que le diplôme ne fait pas tout : à diplôme donné, l'origine sociale a un impact sur l'insertion. Il n'existe pas de déclin de cet effet que Boudon qualifiait d'« *effet de dominance* » (cf. Boudon R., 1973).

Tous ces constats sont valables dans de nombreux pays européens. Pourtant, les pays où la mobilité sociale est plus forte seraient paradoxalement les pays où le rôle du diplôme aurait tendance à s'estomper plutôt qu'à s'accroître !

Certains souhaiteraient renforcer le poids des diplômes pour instaurer une véritable méritocratie. Cela soulève la question de savoir si les titres scolaires mesurent le mérite. L'École a la prétention de faire des différences entre les enfants et de mesurer les compétences ; pour autant, ces différences relèvent-elles du mérite ?

On observe, dès la prime enfance, des écarts forts entre les performances de lecture des enfants de cadres et d'ouvriers. On sait aussi qu'à diplôme égal les projets scolaires sont très différents selon les milieux. On sait enfin que l'école ne parvient pas à compenser ces inégalités précoces. Les inégalités restent cumulatives, l'école entérine les inégalités sociales.

Le mérite scolaire est donc socialement fabriqué, et en même temps cela reste une fiction nécessaire, comme l'indique F. Dubet (2004). Il faut y croire sans

que la méritocratie soit la seule forme de justice possible ; elle est à relativiser. Les diplômés ne doivent pas nécessairement être les plus payés. Le mérite professionnel ne recouvre pas parfaitement le mérite scolaire, d'autres qualités sont valorisées au travail. Les économistes montrent qu'au-delà du diplôme, les déterminants du salaire dépendent de multiples facteurs, parfois discutables sur le plan de l'éthique, comme par exemple l'apparence physique.

Aussi, dès lors que le mérite scolaire est incertain, que l'adéquation avec le mérite professionnel doit être aussi questionnée, la méritocratie ne peut qu'être interrogée et avec elle le poids du diplôme.

Par ailleurs, le développement de la scolarité vise également à la croissance économique. Cette relation entre éducation et croissance est loin d'être évidente si l'on se concentre sur les pays riches, même si la plupart des analystes veulent y croire. Dans les pays ayant atteint un certain niveau de développement, cela reste plus un acte de foi qu'un résultat démontré avec limpidité.

Un autre argument évoqué est que les emplois de demain seront tous très qualifiés. Ce discours des années 90 ne s'est pas vérifié depuis. La qualification des emplois n'a pas continué à augmenter, on a même assisté à l'augmentation des emplois non qualifiés. Les emplois très qualifiés ne représenteront jamais plus de 70 % de la population active...

L'argument final est la concurrence internationale. Si l'on prend les niveaux de formation de la population active au niveau européen pour les 15-60 ans, la France a un retard ; en revanche, pour les moins de 30 ans, la France est tout à fait dans la moyenne. Si nous étions en retard jusque dans les années 80, ce retard est aujourd'hui rattrapé. D'autre part, les pays où le chômage des jeunes est faible, comme les Pays-Bas, ne sont pas les pays qui ont le plus développé leur enseignement supérieur ; c'est même l'inverse en Italie ou en Espagne.

Mais au-delà de tous ces arguments économiques, l'éducation est censée avoir d'autres effets, comme les effets sociaux sur le civisme, la délinquance, l'intégration sociale (notion d'ailleurs difficile à définir).

En l'occurrence, apparaît un paradoxe : au niveau individuel, plus on est instruit plus on vote, plus on a accès à la culture... mais au niveau des pays, cela est différent. Les États-Unis sont loin d'être un exemple en termes de délinquance, de civisme, voire de culture.

Donc, ces phénomènes macro-sociaux ne dépendent pas que de l'éducation, mais de la configuration économique et sociale. Mais l'éducation reste un bien positionnel à l'intérieur d'une société ; il contribue à assurer une position sociale.

Pour autant, certains effets de l'éducation sont plus difficiles à évaluer, comme la contribution au bonheur ou aux échanges dans les couples. Là aussi, ces effets sont-ils linéaires ? Valent-ils au-delà d'un certain seuil ? Plus, est-ce toujours mieux ?

Dernier argument : cela ne peut pas faire de mal ! Pour autant, même dans un pays très riche, d'autres arbitrages ne seraient-ils pas possibles pour utiliser ces moyens pour la santé, l'aide sociale ou la politique de l'emploi ? Ces domaines sont-ils de fait secondaires par rapport à la poursuite du développement de l'éducation ? Qu'en est-il au sein même de l'éducation ?

Si l'on se base sur le coût des études supérieures selon les filières, on sait qu'entre un étudiant en droit et certaines écoles d'ingénieurs, les écarts sont de 1 à 15 ! C'est de la redistribution à l'envers, ce sont les plus nantis qui ont le plus de moyens. On sait en outre que le pourcentage de jeunes sortant de l'École sans aucune qualification n'évolue plus ; faut-il y mettre plus de moyens et donc moins ailleurs ? Cela soulève la question du choix, et derrière, de qui contrôle l'École.

Enfin, allouer plus de moyens à l'éducation peut être problématique au niveau du vécu et des attitudes des étudiants ; beaucoup ne sont pas là pour se former et découvrir avec entrain les dernières découvertes (ou lubies) de leurs enseignants-chercheurs. Ils cherchent à décrocher un diplôme monnayable sur le marché de l'emploi, un point c'est tout !

On a vu se développer un vrai marché du diplôme dans les pays africains, où l'on achetait des diplômes pour accéder à la fonction publique. Ne voit-on pas apparaître les mêmes phénomènes en Europe ? (mémoire achetable sur Internet ; voir aussi les travaux sociologiques sur les lycéens comme ceux d'Anne Barrère, 1997).

Une partie des jeunes sont là malgré eux car ils sont le dos au mur. Si l'éducation leur apporte quelque chose, ne pourraient-ils pas être mieux occupés, faire le tour du monde, avoir un emploi aidé... ? Cela ne serait pas plus cher et cela les aiderait à mieux entrer dans la vie.

Même si cela est difficile à dire pour un universitaire, je m'interroge : les études sont-elles toujours la meilleure solution pour les jeunes ?

Si l'on relit certaines publications de Pierre Bourdieu dans les années 70 (notamment « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, 24, pp. 2-22), le désenchantement possible des étudiants y est déjà dénoncé. Les jeunes d'origine populaire sont déclassés, n'obtiennent pas les résultats escomptés et se sont éloignés de leurs parents... Si aujourd'hui un jeune sur deux entre dans la vie active *via* l'enseignement supérieur, ce n'est pas toujours un choix ; ne faut-il pas évaluer cette situation sans tabou ?

Que peut-on faire après ce diagnostic ? Je me suis avancée à faire des propositions.

Aujourd'hui, on fait à la fois de la formation et de la sélection en vue de l'emploi. A. Prost (au cours d'un séminaire tenu dans les années 80) suggérerait que le climat des classes changerait totalement si les diplômes ne servaient plus à rien, professionnellement parlant. Car les parents savent combien la sélection finale est importante pour l'emploi et donc sont attentifs aux résultats de leurs enfants dès la maternelle : il s'agit d'être dans la bonne école, la bonne filière, la bonne option.

En contrepoint, je propose une formation commune la plus longue possible en fonction des moyens de notre société. Cela éviterait d'éliminer certains très tôt.

Au-delà de cette formation commune, comment organiser l'orientation ? Cela pose inévitablement la question de la sélection qui a coûté leur poste à plusieurs ministres. On peut parler de régulation plutôt que de sélection, mais les places sont inégalement attractives. Comment l'organise-t-on ? Peut-on l'asseoir sur des bases plus larges que les connaissances académiques, comme le travail en équipe ou l'expérience de la vie ?

Je propose d'instaurer une année préparatoire par grands domaines, où l'on multiplierait les critères de sélection et les domaines de formation.

En outre, la formation ne peut être laissée seulement aux universitaires qui développent une logique de l'offre (*cf.* le rapport récent de C. Musselin sur la mise en place du LMD – licence-maîtrise-doctorat –, intitulé *Chacun cherche son LMD*, non publié). Les universitaires ont besoin d'étudiants pour vivre et montent avec ingéniosité des formations ; pour autant, quelle en est la crédibilité finale ? Cette

logique de l'offre est visible de manière atténuée dans le secondaire. À l'inverse, les entreprises sont peu impliquées dans le domaine de la formation en France. Mais les instances éducatives sont-elles vraiment prêtes à partager leurs prérogatives ?

Enfin, tout ne dépend pas de l'École. Ce n'est pas l'École qui détermine les emplois ou les qualifications sur le marché du travail.

Si les jeunes sont massivement plus instruits, ils refusent certains emplois ou certaines conditions de travail, car si les différences éducatives se réduisent, les inégalités de position devraient également se réduire. Elles sont davantage remarquées par les jeunes, la notion même d'emploi qualifié gagnerait à être repensée. La société dans son ensemble est interpellée par ces analyses et pas seulement l'École.

Jean-François Giret :

Je voudrais d'abord insister sur l'originalité de cet ouvrage. S'interroger sur l'inflation scolaire est loin d'être une démarche convenue de la part d'une enseignante à l'Université, en quelque sorte elle-même partie prenante. Ensuite, un autre intérêt majeur de l'ouvrage est d'adopter un double point de vue, celui de l'efficacité et celui de l'équité pour étudier les conséquences de l'allongement du niveau d'études. La politique de développement continu de la scolarisation est-elle fondée économiquement et favorise-t-elle l'égalité des chances ? Là encore, combiner les approches en termes d'efficacité et d'équité dans un même travail n'est pas si courant dans les recherches sur l'emploi et la formation.

Pour sa part, le Céreq privilégie la notion de déclassement à celle d'inflation des diplômes, et les analyses en termes d'efficacité à celles d'équité. Mais au-delà de ces différences, on peut partager à partir des travaux du Céreq de nombreux constats dressés par l'auteur concernant la position des jeunes diplômés sur le marché du travail. D'abord, quelle que soit la mesure utilisée, on observe incontestablement un déclassement des jeunes sur le marché du travail. Sur longue période, le déclassement augmente, ce qui conduit certains d'entre nous, au Céreq, à parler de dévalorisation ou de dévaluation.

Ensuite, ce déclassement crée des opportunités pour les employeurs en termes d'abaissement du coût du travail qualifié, mais en même temps, il suscite des

insatisfactions chez les jeunes, d'où une rotation des personnels parfois importante.

Enfin, si faire des études protège généralement du chômage, il existe des exceptions notables pour certains niveaux de sortie du système éducatif. Pour le quart des jeunes qui sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme autre que le bac, le chômage est plus important que pour les jeunes de niveau CAP-BEP (certificat d'aptitude professionnelle/brevet d'études professionnelles).

Cependant, au-delà de ces différents constats, peut-on parler de surinvestissement éducatif ? Si Marie Duru-Bellat nous rappelle, à juste titre, que les économistes, pourtant nombreux à avoir étudié les liens éducation et croissance, ne sont pas parvenus à mettre en évidence un effet causal significatif de l'éducation sur la croissance dans les pays de l'OCDE (organisation de coordination et de développement économique)², remarquons qu'aucune recherche ne montre à notre connaissance l'effet inverse.

Il y a quelques pistes, quelques indices ou présomptions montrant que les effets négatifs du déclassement sont souvent eux-mêmes surestimés.

Concernant le déclassement, on s'aperçoit qu'il se réduit à mesure que les jeunes prennent de l'ancienneté sur le marché du travail.

Au-delà du déclassement, il existe également des phénomènes de surclassement, pour les CAP, 25 % se sentent déclassés mais 15 % se déclarent surclassés.

En outre, ceux qui sont déclassés ont un niveau de salaire supérieur à ceux qui occupent le même emploi avec un diplôme inférieur. Les employeurs rémunèrent une partie de la valeur du diplôme, même si ce n'est pas complètement.

Les économistes évoquent également la notion de progrès technique biaisé. Le progrès technique peut enrichir l'ensemble des compétences des salariés mais sans modifier la distribution des qualifications. On peut penser que c'est le cas du secteur bancaire, notamment pour les bac + 2 qui occupent des emplois administratifs. On peut sérieusement mettre en doute que les CAP d'il y a 20 ans puissent assumer les emplois administratifs de la Banque aujourd'hui.

² L'unique relation clairement établie est l'effet positif de l'augmentation de l'enseignement primaire dans les pays en développement.

D'autres indices montrent que l'on a besoin de plus de qualification sur le marché du travail. Ainsi d'après l'enquête COI³, certains changements d'organisation nécessitent plus de compétences. Des travaux sur le commerce international (cf. Maurin, Thesmar, Thoenig, 2003) révèlent que des niveaux de qualifications supérieurs sont nécessaires dans ce secteur.

En tout état de cause, il est très difficile de conclure à un effet négatif du processus d'allongement d'études auquel on a assisté jusqu'à présent.

Pour conclure, je reviens sur l'originale proposition de sas commun à l'entrée à l'Université (cf. chapitre IV). Cela paraît attrayant pour la culture et au niveau de la pédagogie, et j'ajouterai que cela ne peut pas faire de mal ! On peut vous retourner l'argument : est-ce que cela peut faire du bien et être plus efficace, notamment à moyens constants ? Les premiers cycles universitaires sont peu coûteux pour la collectivité. De plus, est-ce que cela va être équitable : les jeunes ne risquent-ils pas de percevoir cette année comme une année supplémentaire de préparation à un concours, comme c'est le cas en médecine ? Ne serait-ce pas un moyen détourné de modifier les moyens d'orientation et de sélection en étant de fait plus autoritaire sur les deux moyens ?

Marie Duru-Bellat :

Je n'évoque pas le surinvestissement massif dans l'éducation, mais je m'interroge sur la question des arbitrages. En effet, même si un effet négatif du développement de la scolarité au-delà d'un certain seuil n'est pas prouvé, il n'en reste pas moins que si on fait cela on ne fait pas autre chose !

Concernant le déclassement, le salaire plus élevé des plus diplômés à emploi égal est-il une rémunération du différentiel de diplômes ou d'autres facteurs ? Les emplois sont plus exigeants en qualification ; pour autant, ces qualifications sont-elles celles acquises en formation initiale ?

Concernant le sas commun et ses potentialités en termes d'équité et d'efficacité, mes réflexions ont béné-

ficié des travaux de Jean Vincens (cf. ses divers textes sur l'enseignement supérieur sur le site du Lirhe – Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi). Ils dénonçaient les effets pervers d'auto-sélection sociale pour les classes préparatoires et pour les IUT (Institut universitaire de technologie). Je soutiens qu'une orientation plus autoritaire serait effectivement plus efficace et équitable.

Ainsi, en médecine, on a mené des expériences de préparation commune des filières médicales et paramédicales. Certains postulants aux écoles d'infirmières pourraient faire de bons médecins ; à l'inverse, certains, qui n'ont pas le niveau pour médecine, pourraient faire de bons infirmiers.

Question :

Les débats récurrents sur l'inflation des diplômes, l'inflation scolaire ne remettent-ils pas finalement en cause l'élévation de la scolarisation auprès des politiques et des citoyens ? Ne provoquent-ils pas des inquiétudes à propos de ce phénomène plus que séculaire d'allongement des études ? or, ce phénomène renvoie au projet issu des Lumières de fournir à tous les moyens de comprendre le monde, projet qui de temps en temps fait peur.

Marie Duru-Bellat :

En suivant Passeron, cité p. 30 de mon livre⁴, cela implique, selon moi, que le développement de l'éducation rend inévitable un relâchement du lien entre formation et emploi ; mais les étudiants eux veulent un emploi et n'ont pas une vision romantique de l'éducation, ils se réfèrent peu aux Lumières. « L'inflation scolaire », le déclassement, ou les autres appellations qui recouvrent les conséquences de l'allongement des études préoccupent fortement les étudiants. Il me semble nécessaire de poser ces questions, même si les réponses sont loin d'être univoques.

³ L'enquête COI est un dispositif d'enquêtes couplées entreprises / salariés sur les changements organisationnels et l'informatisation (COI) <http://www.enquetecoi.net/>

⁴ Comme le dit joliment J.-C. Passeron en 1982 : « 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 lirait Platon dans le texte" se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec »... in « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23, n° 4, pp. 551-584.

Question :

L'article de Passeron sur l'inflation des diplômes rappelle que l'on ne peut pas raisonner sur l'éducation comme sur n'importe quel bien économique. Ne conviendrait-il pas d'évaluer l'éducation d'une autre manière que sa contribution à la croissance, comme tentent de le faire certains économistes ?

Marie Duru-Bellat :

Je souscris à cette remarque sur les critères d'évaluation de la formation. Comment évaluer le bonheur (ou d'autres et éventuels effets diffus de l'éducation), selon quels critères ? Ils sont effectivement encore à investiguer.

Question :

Au-delà d'une possible lecture malthusienne de la dénonciation de l'allongement des diplômes qui signifierait de limiter l'accès à la formation, ce débat a pour conséquence l'extinction de diplômes courts. Ainsi, par exemple, certains bac pro amènent progressivement à la suppression de certains CAP. On peut envisager que les BTS ou les DUT (brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie) pourraient connaître le même sort avec le développement du système LMD.

Pour autant, ces diplômes correspondaient à des catégories professionnelles bien identifiées depuis longtemps, et la correspondance avec les diplômes plus élevés est moins forte.

Mais au-delà, ce ne sont pas seulement les plus bas diplômes des filières qui disparaissent mais bien la filière entière qui risque de disparaître. De fait, les filières technologiques, puis maintenant professionnelles, disparaissent, absorbées par la filière générale. Non seulement certains types de savoirs sont minorés, mais aussi certains types d'accès aux savoirs qui correspondaient à des parties importantes de la population. Le sas que vous évoquez non seulement ne répond pas à cette question mais l'amplifie.

Marie Duru-Bellat :

Lucie Tanguy avait déjà posé ce diagnostic il y a vingt ans (dans son rapport sur l'avenir du niveau V), et pour ma part, je me suis concentrée plutôt sur l'ensei-

gnement supérieur sur lequel je suis moins incompétente. Concernant le malthusianisme, je m'interroge surtout sur la répartition du nombre de jeunes formés (plus que sur son volume).

Si certains de ceux qui arrêtent à seize ans continuaient, tandis que certains qui ont continué dans le supérieur sans succès se trouvaient de fait mieux en s'arrêtant plus tôt, il est possible que le solde par rapport à la situation actuelle soit positif.

L'inflation des diplômes est un piège pour les individus. Au niveau collectif, davantage d'éducation est une question de choix ; j'ai tendance à penser que plus n'est pas nécessairement mieux.

Question :

Vos propos peuvent être rapprochés de ceux du Medef (Mouvement des entreprises de France), en 1998, sur les risques de l'inflation des diplômes, et donc la nécessité d'une logique compétence ne tenant plus compte des diplômes.

Vous utilisez fréquemment les travaux du Céreq sur l'insertion professionnelle à trois ans ; pour autant, les enquêtes en cours sur le devenir douze ans après les études indiquent que la première insertion n'est pas la finalité première du diplôme. Beaucoup de jeunes doivent opérer des choix de ré-orientations, voire de reconversion professionnelle. Le niveau de diplôme apparaît alors déterminant.

Cela invite à entreprendre une réflexion plus globale sur le rôle du diplôme tout au long de la vie. Si on assiste à une augmentation du nombre de diplômes, les systèmes de reconnaissance des compétences passent par des formes de certification qui confèrent aux diplômes une place de plus en plus importante tout au long de la vie. Face à ce développement des diplômes et des certifications, quel est le statut de la certification et du savoir dans la société ?

Dans quelle mesure la logique compétence, qui imprègne aujourd'hui les esprits, modifie-t-elle le rapport au savoir ? Le savoir n'est plus envisagé comme une fin en soi mais considéré comme légitime et valide, en relation avec l'action et la pratique. Quelles sont les conséquences de ce nouveau lien entre savoir et action sur les politiques éducatives ? Quelles sont alors les attentes des étudiants et de leurs représentants sur ces évolutions ?

Marie Duru-Bellat :

Je n'ai pas prétendu dans mon ouvrage clore le débat et répondre à toutes les positions possibles de tel ou tel. Concernant le Medef, la situation française est très différente du système allemand, le Medef s'implique très peu dans la formation, sans pour autant d'ailleurs souhaiter une main-d'œuvre moins formée.

La logique compétence est très discutée dans notre pays. On sait que la logique diplômes, si elle protège leurs détenteurs, en exclut certains qui pourtant possèdent des compétences au travail. Le monde des diplômes n'est pas un paradis, tandis que le monde des compétences et du travail serait l'enfer du Medef. Effectivement, le rapport au savoir évolue ; pour autant, le statut du savoir gratuit n'était-il pas évoqué à une époque où 5 % d'une classe d'âge atteignait le bac ?

Question :

Au-delà des constats développés, quels sont les mécanismes auto-entretenus qui empêchent les individus d'échapper au piège de l'inflation des diplômes ?

Ces mécanismes ne renvoient-ils pas aux attentes des familles, mais aussi du patronat, intéressé par une main-d'œuvre formée sans contribution financière de sa part, au corps enseignant qui veut garantir ses emplois, et à la hiérarchie du ministère de l'Éducation nationale ?

Marie Duru-Bellat :

Effectivement, il est nécessaire d'en savoir plus sur ces mécanismes. On pourrait ajouter que Collins (1979) montrait que, pour les plus instruits, la stratégie de poursuite d'études est aussi une façon de conserver leur position de tête. Les plus favorisés veulent bien partager un gâteau plus gros, mais ils veulent toujours la plus grosse part. On sait aussi que la formation continue va aux plus diplômés au départ. Cela renvoie aux stratégies des groupes sociaux et donc là encore à Bourdieu.

Question :

Vous évoquez le poids de l'insertion professionnelle sur l'éducation, mais on pourrait aussi renverser la question et s'interroger sur le poids de l'éducation sur l'insertion. En effet, le diplôme a une double valeur : une valeur à l'intérieur du système éducatif et une

autre sur le marché du travail. On essaie de tenir en permanence ces deux composantes en même temps, ce que d'autres pays ne font pas, alors qu'ils fonctionnent autrement mieux du point de vue de la méritocratie.

Marie Duru-Bellat :

Cela est aussi bien sûr une question, mais pour moi cela renvoie à ce que les anglo-saxons appellent le « *timing* » (minutage) : jusqu'à quand poursuit-on l'éducation pour tous et à partir de quand engage-t-on des formations diversifiées, et comment s'articulent formation initiale et formation continue ? Cela peut être trop tôt pour les uns et trop tard pour les autres.

Question :

Dans un article ancien paru dans la revue *Population* (2000), vous compariez la démocratie scolaire dans plusieurs pays, vous montriez que le pouvoir de l'École était limité. Ainsi, les pays qui font des progrès en matière démocratique sont ceux où l'on assiste à un resserrement des rémunérations comme la Suède, contrairement aux pays à corporatisme, conservateurs, comme l'Allemagne et la France.

En France, le monde de l'École s'est construit comme un monde autojustifié. Ainsi, on sait que les étudiants-salariés se placent mieux en emploi, mais on peut penser qu'ils ont plus de difficultés à acquérir leur diplôme ; notamment parce que les horaires sont conçus pour le bien-être des enseignants. Le système éducatif est d'abord construit pour lui-même, cela vaudrait également pour les représentants étudiants qui partagent finalement cette même vision interne au système éducatif.

Marie Duru-Bellat :

Tout à fait, en France, on croit au « tout scolaire » en matière de justice, alors que les comparaisons internationales montrent qu'on ne doit pas forcément mettre tous ses œufs dans le même panier.

On sait très bien que si on s'intéresse à la justice sociale, c'est sur la petite enfance que l'effort doit être le plus important et pas sur le développement de l'enseignement supérieur.

Les pays du Nord montrent aussi que les allers-retours entre formation et emploi sont plus fréquents ; or, en France on mise tout sur la formation initiale

alors que certains en sont exclus très tôt et n'auront pas l'occasion d'y retourner.

Question :

Ce livre est très investi de votre expérience d'enseignant et du vécu des étudiants. On sait que le diagnostic est difficile à faire.

Certaines distinctions familières pour les spécialistes ne le sont pas pour tous. Les constats ne sont pas les mêmes en début et à mi-carrière, les conséquences de l'éducation n'ont pas la même évidence au niveau individuel ou collectif. Si l'on connaît assez bien les évolutions des emplois, en revanche on en sait bien peu sur le contenu du travail ; il est donc difficile de savoir si le contenu des emplois a changé et donc s'il faudrait des niveaux de formation plus élevés à intitulé d'emploi identique mais à contenu différent.

L'ouvrage est focalisé sur la forme scolaire de la formation ; il aurait gagné à évoquer l'alternance et

l'apprentissage. Concernant l'organisation de la formation de la première année préparatoire, on peut raisonnablement penser qu'elle subira l'opposition des enseignants universitaires qui raisonnent généralement avec une logique disciplinaire.

Enfin, dernière question, en quoi l'éducation pour tous serait-elle une réduction des inégalités ?

Marie Duru-Bellat :

Je suis d'accord avec les deux premiers points. Sur le troisième, je pense qu'une formation pour tous, suivie d'une sélection transparente, serait plus juste. Tout ce qui est transparent tend à être plus égalitaire. Par ailleurs, l'année préparatoire commune (que j'imagine dans le livre) constituerait une façon de rendre fongibles les moyens alloués aux différentes filières (notamment classes préparatoires) et de les fondre dans un système commun qui deviendrait ainsi plus équitable. ■

Bibliographie

Barrère A. (1997), *Les Lycéens au travail*, Paris, PUF.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.

Collins R. (1979), *The Credential Society : A Historical Sociology of Education*, New York: Academic Press.

Dubet F. (2004), *L'école des chances*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Le Seuil, Collection

« La République des idées », 96 p.

Maurin E., Thesmar D., Thoenig M. (2003), « Mondialisation des échanges et emploi : le rôle des exportations », *Économie et Statistiques*, n° 363-364-365, pp. 33-44.

Merle P. (2000), *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

Population (2000), « La démocratisation de l'enseignement », janvier-février, n°1.