



HAL
open science

Incertitudes et effets pervers de l'inflation scolaire

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Incertitudes et effets pervers de l'inflation scolaire. Colloque "Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation", UMR Éducation & Politiques, Université Lumière Lyon 2 - Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon 15, 16 et 17 mai 2006, May 2006, Lyon, France. 4 p. halshs-00098373

HAL Id: halshs-00098373

<https://shs.hal.science/halshs-00098373>

Submitted on 25 Sep 2006

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

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

Incertitudes et effets pervers de l'inflation scolaire

Marie Duru-Bellat, Iredu-Cnrs, Université de Bourgogne

Colloque "Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation",
UMR Éducation & Politiques, Université Lumière Lyon 2 - Institut National de
Recherche Pédagogique, Lyon 15, 16 et 17 mai 2006
Séance plénière du 15 mai "Désenchantement du projet d'égalité des chances"

La méritocratie s'impose comme la seule voie à la fois juste et efficace de répartir les places (inégalement) dans les sociétés démocratiques. Dès lors que la méritocratie fait l'objet d'une forte valorisation, et qu'on place toute confiance en l'école pour la faire advenir, tout développement de l'éducation ne peut aller que dans le sens du progrès : C'est un vecteur de réduction des inégalités sociales et d'accroissement de la mobilité sociale, les effets économiques et sociaux plus généraux en sont forcément positifs. Est-ce si sûr ? Sans balayer ici toutes ces questions, on pointera quelques résultats qui laissent à penser que bien des espoirs mis dans la méritocratie sont en passe d'être déçus.

Après avoir rappelé combien, depuis les années cinquante, l'allongement des scolarités a été spectaculaire, nous soulignerons que le développement historique massif de la scolarisation a finalement affecté assez peu l'étanchéité des groupes et l'inertie de l'hérédité sociale. En la matière, les évolutions de la structure des emplois importent bien plus que la diffusion de l'éducation. Trois pistes permettent de comprendre ce décalage. D'abord, le diplôme possédé, censé jouer un rôle important dans la mobilité sociale, reste très inégalement réparti, et les inégalités sociales d'éducation se sont plus transformées et translitées qu'évanouies. Une seconde piste concerne l'évolution de la valeur des diplômes, qui fluctue en fonction des rapports entre offre et demande sur le marché du travail, avec cette contrainte structurelle majeure qu'est le rapport entre le nombre de diplômés et le volume des "places" à occuper dans l'espace économique. Or l'évolution de la structure de l'emploi et celle des flux de diplômés sont de plus en plus discordantes, et l'ajustement se fait au prix d'une dévaluation de la valeur économique des diplômes. Ce phénomène massif touche inégalement les différents diplômes, et tout comme l'inflation monétaire, cette "inflation des diplômes" tend à accroître les inégalités sociales. Cela dit, dès lors que le mouvement global de baisse de la valeur des diplômes sur le marché du travail co-existe avec le maintien d'un rendement relatif au niveau individuel, ceci nourrit une demande d'éducation rationnelle, mais qui entretient le phénomène auquel elle réagit, selon la logique des effets pervers.

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, et le capital humain ne joue pas indépendamment d'un certain "capital social".

Une première conclusion est donc que le fait qu'il existe des relations entre titres scolaires et positions sociales observées à un moment t ne signifie pas que l'on est dans un monde méritocratique, efficace et équitable, où les compétences sont reconnues dans les emplois, 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.

Il reste qu'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, ni à faire en sorte que ses verdicts soient reconnus et sanctionnés dans la vie professionnelle. Mais un préalable est de questionner cela même que recouvrent les titres scolaires, en s'interrogeant sur la notion de mérite, à la fois dans le monde scolaire et dans le monde extra-scolaire. On connaît à présent assez bien comment se fabriquent et perdurent les inégalités sociales de carrières scolaires, et cela jette un doute fort sur la capacité des titres scolaires à mesurer de manière fiable le mérite. Tant le calendrier de mise en place de ces inégalités que les processus en cause révèlent que l'école, même si elle a un rôle propre, fait face à des inégalités, inégalités de développement, de motivations et d'aspirations, qui lui sont largement exogènes. Ses verdicts ne peuvent donc être considérés comme justes, puisque les enfants ne choisissent pas leurs parents ni donc ce qu'ils leur lèguent. Si donc le mérite scolaire existe bien - concrètement les élèves réalisent des performances inégales-, l'origine de ce mérite est marqué par les aléas des héritages.

L'incertitude règne donc autour du mérite scolaire, quant à ce qu'il mesure vraiment et notamment dans ses prétentions à fournir des classements justes ; on est alors d'autant plus fondé à s'interroger sur sa pertinence hors de l'univers de l'école, dans le monde du travail. Est-il justifié d'assimiler mérite scolaire et mérite professionnel, les titres scolaires étant de fidèles indicateurs des qualités qui comptent dans la vie et qu'il conviendrait de rémunérer à leur juste valeur ? Dans nombre d'emplois, des compétences sans rapport avec la formation reçue comptent davantage, des qualités sociales, la prise de risque ou la créativité, la présentation, ou encore certaines compétences plus techniques qu'on ne peut apprendre que sur le tas... Or dans tous les cas où le mérite professionnel ne recouvre pas le mérite scolaire, caler l'affectation des emplois ou les salaires sur les seuls titres scolaires serait injuste, et revient à écarter des jeunes peu diplômés, qui sont pourtant pourvus de qualités, mais non scolaires. Enfin, il est probable que l'évolution des emplois valorise de plus en plus ces attitudes et savoir-être non appris à l'école et non « incorporés » dans les diplômes. La justice globale de ce mode de fonctionnement interroge : dès lors que les diplômés sont loin de recouvrir ce qui serait le mérite professionnel –de toutes les qualités qui importent pour remplir au mieux son rôle-, on est conduit à questionner le caractère juste et légitime, dans une société méritocratique, de la répartition des individus entre des

positions sociales hiérarchisées sur la base de leurs diplômes ; et on s'interdit a fortiori de considérer comme un progrès une emprise grandissante des diplômes pour régir l'entrée dans la vie.

Dès lors que le développement de l'éducation, du moins dans ses modalités actuelles, ne saurait être justifié par le souci de réduire les inégalités sociales ou d'introduire plus de justice dans la vie professionnelle, la question se pose de savoir s'il faut continuer à élever le niveau d'études des jeunes générations. Est-il possible de justifier les politiques d'expansion de l'éducation par des considérations macro-économiques ? Il importe de distinguer les effets de l'éducation au niveau «micro» (des individus) et au niveau «macro» (de la société). La question, au niveau de la société, est de savoir si investir dans l'éducation est « socialement rentable », au sens que cela produit des « bénéfices sociaux » tels que la croissance, une meilleure intégration sociale, un civisme renforcé, un bien-être accru, autant d'effets allant bien au-delà des individus directement concernés, ce que les économistes appellent des externalités.

Mais ces « externalités » sont plus souvent postulées que réellement démontrées. Même pour la question la plus explorée, celle de l'influence de l'éducation sur la croissance économique, s'il semble avéré que l'expansion des scolarisations est bien un facteur de développement dans les pays pauvres, les économistes sont plus incertains dès lors que sont prises en compte 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. Quant aux autres effets sociaux attendus, le diagnostic est également incertain. Par exemple, sur le plan du civisme, il y a bien 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 (aux Etats-Unis comme en France) par une élévation de l'intérêt ou de la participation politique. En termes de cohésion sociale, les comparaisons internationales ont des conclusions prudentes : il semble que ce ne serait pas le niveau d'éducation moyen qui serait important, mais que tous partagent un certain niveau. En la matière, le plus important serait de doter tous les membres de la société d'un savoir partagé.

En conclusion, il s'avère difficile de justifier l'expansion de l'éducation, au-delà d'un certain seuil que n'ont certes pas 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.

Certains des effets pervers de la course aux diplômes sont dénoncés de longue date, et nombre de recherches récentes en confirment l'actualité. 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 ; c'est alors un classement, plus qu'un contenu, et tout est bon pour l'atteindre, la valeur économique l'emportant sur toute les autres dimensions (éthiques, culturelles...) qu'elle était censée avoir. 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 nourrit tant de recherches, qui amènent à se demander si la prolongation des études, du moins dans les filières où elle est suivie d'un fort déclassement, n'est pas 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. Evidemment, ce monde du travail lui-même doit être interrogé, notamment dans la place qu'il fait à des jeunes de plus en plus diplômés. Mais il faut aussi oser se demander s'il n'y a pas un moment où les études deviennent « désocialisantes » ou « déséducatives »... De plus, la sélection scolaire forge une éthique de la responsabilité personnelle et la logique méritocratique est cruelle : la contrepartie subjective en est, chez les dominés, la « dévalorisation de soi ». C'est aussi un « effet » de l'éducation, quand celle-ci tourne à l'échec.

Il est donc 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.