



**HAL**  
open science

## Bonnes feuilles : “ Une jeunesse sacrifiée ? ”

Nicolas Charles

► **To cite this version:**

| Nicolas Charles. Bonnes feuilles : “ Une jeunesse sacrifiée ? ”. 2021. halshs-03337157

**HAL Id: halshs-03337157**

**<https://shs.hal.science/halshs-03337157>**

Submitted on 24 Sep 2021

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Bonnes feuilles : « Une jeunesse sacrifiée ? »

Nicolas Charles

---

*La crise sanitaire qui a éclaté en 2020 et les mesures mises en place pour lutter contre l'épidémie ont mis sur le devant de la scène les difficultés que rencontrent de plus en plus de jeunes dans leur parcours d'études et à leur entrée sur le marché du travail. Mais derrière l'expression de « Génération Covid », n'est-ce pas la diversité qui prime ?*

*Sous la direction de Tom Chevalier et Patricia Loncle, un collectif de chercheurs s'interroge sur ces inégalités et la manière dont l'action publique, ou les jeunes eux-mêmes, tentent d'y répondre dans un ouvrage intitulé « [Une jeunesse sacrifiée ?](#) », publié le 25 août aux Presses universitaires de France.*

*Dans l'extrait que nous vous proposons ci-dessous, le sociologue Nicolas Charles se penche sur « le prix à payer pour la massification scolaire » et l'illusion d'une nécessaire adéquation entre formation et emploi.*

---

La France fait partie des pays européens où le taux de chômage des jeunes s'est maintenu à un niveau préoccupant ces trente dernières années. De façon générale, les conditions d'insertion professionnelle des jeunes générations se sont progressivement dégradées. Parmi les diplômé·e·s du supérieur, l'accès à l'emploi à durée indéterminée s'est raréfié et les niveaux de salaires (hors inflation) ont stagné. À l'autre bout de l'échelle, les peu ou pas diplômé·e·s ont connu des difficultés majeures d'insertion, avec [davantage de périodes d'inactivité](#) et de chômage.

C'est ainsi à une forme de déclassement scolaire qu'on assiste : à diplôme égal, le baccalauréat par exemple, on accède beaucoup moins fréquemment et rapidement à un poste de cadre ou de professions intermédiaires. De façon parallèle, avec un cycle d'études supérieures longues, l'accès à un poste de cadre n'est plus assuré. La situation française se révèle pire que celle d'autres pays comme le Royaume-Uni et les États-Unis : les jeunes Français·e·s ont un niveau de qualification bien plus élevé que les anciennes générations – cet écart est moins net dans les pays anglo-saxons –, mais ils ne parviennent pas à se positionner sur le marché du travail par rapport à leurs aîné·e·s, du fait de la segmentation du marché du travail [par groupe d'âges](#). La nouvelle génération, surdiplômée, se trouve ainsi dans une concurrence féroce pour des positions sociales favorables en nombre limité.

---

À lire aussi : [Le mérite est-il encore un idéal démocratique ?](#)

---

Pour répondre à cet enjeu, les pouvoirs publics s'évertuent à défendre la nécessaire adéquation entre formation et emploi : chaque formation doit préparer à un métier et à chaque métier doit correspondre une formation. Cette visée adéquationniste se traduit par la mise en œuvre de politiques publiques à destination du public « jeune » : professionnalisation des diplômés de la formation initiale, développement des contrats jeunes et de l'apprentissage... Ces politiques reposent toutes sur le postulat que les jeunes sont formé·e·s insuffisamment en lien avec le marché du travail, principalement parce qu'ils et elles opèrent des choix supposément irresponsables et que les acteurs de l'éducation les orientent de façon peu rationnelle. Ainsi, la solution au chômage des jeunes serait de massifier « efficacement », à savoir de faire des études un sas d'entrée direct sur le marché du travail. Ce postulat évite alors de repenser structurellement les politiques sociales et d'emploi qui permettraient de donner une plus grande place à la jeunesse dans la société et sur le marché du travail.

---

À lire aussi : [Génération : un concept à utiliser avec modération ?](#)

---

Ce postulat est-il seulement scientifiquement valide ? Autrement dit, une formation peut-elle transformer un jeune en un professionnel qualifié ? On en oublierait presque que depuis plus de trente ans désormais, cette relation formation/emploi a été diagnostiquée comme [« introuvable »](#), qu'aucune formation ne prépare parfaitement à un métier, peu importe le niveau de qualification, et que la France a ceci de particulier, [par rapport à d'autres pays européens](#), qu'elle persiste à croire en une forme d'adéquation formation/emploi comme à une pensée magique.

Cette visée adéquationniste n'a ainsi que des effets marginaux sur l'inclusion des plus jeunes sur le marché du travail, car les personnes déjà insérées sur le marché du travail sont, par définition, davantage en adéquation avec les pratiques professionnelles réelles. L'irresponsabilité des pouvoirs publics ne relève pas seulement d'une incompréhension des conséquences directes des enjeux de l'expansion scolaire. Nous allons le voir, il est aussi possible de promouvoir une massification sans que les dépenses publiques suivent la même croissance.

## **Massifier sans dépenses publiques supplémentaires**

Si les dépenses publiques d'éducation croissent régulièrement, hors inflation, elles ont diminué en vingt ans en part du PIB (en 7,3 % en 2000 ; 7,0 % en 2010 ; 6,7 % en 2018). Est-ce le signe d'un déclin démographique par lequel le nombre d'enfants scolarisés aurait diminué ? En réalité, le nombre d'élèves a même plutôt eu tendance à progresser : environ 12,7 millions d'élèves du primaire et secondaire, stable entre 2000 et 2018, mais plus de 500 000 étudiant·e·s du supérieur supplémentaires sur la même période. Des flux croissants d'élèves, des financements déclinants : l'effet de ciseaux se fait nécessairement sentir sur la qualité du système éducatif. Ainsi, avec la forte natalité des années 2000, un nombre important de nouveaux élèves est arrivé à l'école maternelle sans qu'on recrute massivement des enseignant·e·s. C'est ainsi que le [taux de scolarisation](#) des enfants de 2 ans est passé de 34 % en 2000 à 11 % en 2010 (et qu'il n'a pas remonté depuis).

Le dernier exemple en date d'une massification du système éducatif au détriment de la qualité concerne l'enseignement supérieur. Les générations nombreuses, à l'école élémentaire dans les années 2000, sont parvenues au lycée en même temps que le taux de réussite augmentait de quelques points au passage, si bien que le nombre de candidat·e·s aux études supérieures a régulièrement augmenté. Le nombre d'étudiant·e·s passant ainsi de 2,32 millions en 2010 à 2,68 millions en 2018, les [dépenses par étudiant·e](#) ont diminué dans le même temps, de 11 910 euros à 11 470 euros (-3,7 %), 2 si bien que le niveau de dépenses par étudiant·e en France reste inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Cette baisse des dépenses est permise par trois mécanismes. Premièrement, le ministère a progressivement et implicitement externalisé une partie de l'enseignement supérieur au secteur privé. Si ce dernier n'occupait que 13,5 % des étudiants en 2001, c'était le cas de 18,6 % des étudiants en 2017 et même de 20,6 % d'entre eux en 2019. Les écoles d'ingénieurs privées accueillent ainsi 2,3 fois plus d'étudiant·e·s en 2019 qu'en 2000, quand l'ensemble des formations d'ingénieurs n'a vu ses effectifs augmenter que de 1,8 fois. [Le nombre d'étudiant·e·s en école de commerce](#) a lui été multiplié par 3,1 en à peine vingt ans, passant à 199 000 étudiant·e·s. L'enseignement supérieur privé n'étant que marginalement subventionné, son développement constitue une opportunité de massification sans dépense publique.

Deuxièmement, la massification universitaire récente s'est accompagnée d'une [augmentation des frais de scolarité](#) dans l'enseignement supérieur public hors universités. Ainsi, des établissements publics fortement autonomes (les instituts d'études politiques) ou ne dépendant pas du ministère de l'Enseignement supérieur (les écoles d'ingénieurs) ont augmenté leurs frais à quelques milliers d'euros, parfois avec une politique de modulation de ces frais en fonction de l'origine sociale. Le rôle des pouvoirs publics a été ici déterminant : en contrepartie d'une stagnation, voire d'une baisse des dépenses publiques, ils ont opté pour une politique du « laisser faire » lorsque des grandes écoles, y compris publiques, ont récemment demandé à augmenter leurs frais de scolarité.

Troisièmement, la mise en place d'Admission post-bac (APB) puis de Parcoursup a été l'occasion d'étendre progressivement le périmètre de la sélection à l'entrée des études supérieures. Le droit d'accès à l'enseignement supérieur est ainsi passé d'une garantie pure (années 1990) à un processus de tirage au sort dans certaines filières (APB) puis à un droit de recours a posteriori auprès du rectorat pour l'étudiant·e sans affectation (Parcoursup). Si l'existence de procédures de sélection ne se transforme pas nécessairement en une sélectivité réelle, cette évolution modifie radicalement le [compromis de justice sociale](#) en matière de sélection à l'entrée du système d'enseignement supérieur français, à savoir que son caractère sélectif est traditionnellement compensé par une « poche » de non-sélectivité dans les licences universitaires.

Lents et très insidieux, ces trois mécanismes font progressivement évoluer l'expérience des études ; ils accentuent la dépendance financière des étudiant·e·s vis-à-vis de leur famille alors même que les bénéfices en matière d'insertion professionnelle deviennent plus incertains (voir partie précédente). C'est avec cette analyse en tête qu'il faut lire la partie suivante. Elle donne à voir une spécificité relative de la France en matière d'emprise des diplômes, à savoir l'importance du diplôme initial et ses conséquences sur la reproduction sociale.

## Démocratisation ségrégative et accroissement des inégalités intragénérationnelles

L'expansion scolaire ne se traduit pas systématiquement par un accès plus égalitaire aux diplômes et au savoir. Cette réalité s'est imposée en France sous l'expression de [« démocratisation ségrégative »](#) :

« démocratisation », au sens d'une massification de l'accès à un niveau d'études ; « ségrégative » pour indiquer que les formes prises par ce niveau sont multiples et diversement valorisées socialement. À une évolution quantitative – toujours plus d'élèves – s'oppose une évolution qualitative – des élèves dans quelles filières ? Si le niveau collège s'est massifié de façon relativement égalisatrice (avec le « collège unique », même inabouti), la massification du lycée constitue l'illustration la plus explicite de la démocratisation ségrégative, avec le développement des filières technologiques et professionnelles dont la légitimité scolaire et sociale n'atteint pas celle de la filière générale.

Dans l'enseignement supérieur, ce phénomène ségrégatif est amplifié par la grande variété de l'offre de formation. Dès lors, les inégalités sociales ne se jouent plus sur l'accès – la plupart des diplômé·e·s du baccalauréat général accèdent aux études supérieures –, mais bien plutôt sur les distinctions entre institutions (universités versus grandes écoles) et filières (sciences versus sciences humaines par exemple), eu égard au prestige social et à l'excellence scolaire des formations.

---

À lire aussi : [Avoir 20 ans en 2020 : quand la Covid-19 révèle les inégalités entre les jeunes](#)

---

Les inégalités sociales ont donc bien des conséquences scolaires. Mais, pour comprendre le rôle joué par la massification dans la reproduction des inégalités sociales, il faut également s'intéresser aux effets sociaux des inégalités scolaires. En effet, plus le diplôme initial détermine l'accès aux positions sociales, plus l'École favorise la production d'inégalités sociales : on parle alors d'[emprise scolaire](#) ou des diplômes. De ce point de vue, la France tient une position particulièrement forte : le diplôme initial y joue un rôle prépondérant sur le marché du travail, et le retour en formation longue reste statistiquement très peu fréquent relativement aux autres pays européens. Cette emprise des diplômes sur les individus durcit la compétition scolaire et renforce les stratégies familiales, socialement marquées, pour parvenir à de meilleures positions scolaires, légitimées après coup par des diplômes ouvrant aux positions sociales favorables.

Cette tendance des sociétés modernes à considérer comme juste et efficace l'accès aux positions sociales sur la base des diplômes possède son revers : l'intensification de la compétition scolaire. Dans les pays où le poids du diplôme initial est déterminant, cet inconvénient devient critique. L'expansion scolaire, qui n'est pas égalisatrice par nature, accentue alors le caractère ségrégatif du système, en mobilisant les familles et les jeunes autour d'un surinvestissement scolaire : cours particuliers, coaching à l'orientation, mise en concurrence du public et du privé, choix d'activités extrascolaires « payantes » scolairement...

Le fruit d'une société où le mérite scolaire initial est roi n'est pour autant pas une société de l'excellence scolaire. Cette hyper compétition scolaire ne produit pas nécessairement des inégalités scolaires très élevées. En revanche, elle débouche sur des inégalités sociales très fortes, à savoir des inégalités scolaires selon l'origine sociale des enfants. C'est ce que montrent, enquête après enquête, les résultats PISA. Le ministère de l'Éducation nationale [souligne ainsi](#) que « l'écart de score entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants reste stable entre 2009 et 2018 tout en étant significativement plus élevé qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. La France est le pays de l'OCDE dont la performance est la plus fortement liée au statut économique, social et culturel (SESC) des élèves ».

Dans une société française où les inégalités sociales à l'école se transforment aisément en inégalités sociales légitimes, via le sceau du diplôme, une forme de consensus social émerge pourtant pour faire de l'École le cœur de l'idéal méritocratique. Et ce n'est pas la formation tout au long de la vie qui permet d'offrir une seconde chance aux individus. Peu d'adultes reprennent des études longues et la formation continue est depuis trente ans fixée sur une [tendance à la réduction](#) de la longueur des formations et sur des inégalités très fortes selon le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle : en moyenne, un·e non-diplômé·e fait 9 heures de formation par an quand un·e diplômé·e du supérieur long en fait 26 ; de même, un·e employé·e suit 14 heures de formation quand un·e cadre en suit en moyenne 282.