

L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile

Gabriel Langouët

Depuis les années soixante, la fréquentation scolaire s'est profondément transformée et accrue. Les recherches macrosociologiques se sont d'abord multipliées, puis on s'est attaché à observer l'école de l'intérieur : effet-maître, rôle des innovations, effet-établissement ou effet-secteur, etc. Grâce aux réformes successives, « le niveau monte », mais la démocratisation scolaire progresse plus lentement. Les avancées réalisées au plan scolaire ont-elles engendré les mêmes avancées au plan social ? Les élévations des niveaux d'études et des diplômes, notamment en période de chômage, entraînent de fréquents déclassements « verticaux » ou « horizontaux » au moment de l'entrée sur le marché du travail.

Mots-clés : démographisation, démocratisation, insertion professionnelle, déclassement « vertical », déclassement « horizontal ».

Tout système éducatif a pour visées principales l'amélioration de sa propre efficacité et celle d'une meilleure insertion sociale des jeunes que la société a pour charge de former. Cette recherche d'une meilleure efficacité, d'un meilleur « rendement », peut prendre des formes diverses, selon les finalités assignées, qui peuvent elles-mêmes varier d'une période à une autre, et varier selon les niveaux d'enseignement : par exemple, en France, les lois Ferry rendant obligatoire l'enseignement primaire, attribuaient à ce niveau de scolarisation des objectifs de démocratisation (tous les Français devant savoir lire, écrire et compter), tout en conservant au secteur secon-

daire des objectifs profondément élitistes : 95 % des jeunes Français ne suivaient que l'enseignement primaire, 5 % fréquentaient le lycée.

Depuis les années soixante, les nouveaux objectifs assignés à l'école française, et notamment à son enseignement secondaire, sont des objectifs de démocratisation et d'adaptation aux évolutions sociales et socioprofessionnelles nécessitant de plus hauts niveaux de qualification : dès les années soixante, la scolarité obligatoire est prolongée à 16 ans et l'entrée au collège tend à se généraliser ; on observe à ce niveau une forte explosion scolaire (mais dans des filières

différenciées qui ne disparaîtront que bien plus tard), on assiste à une massification de l'enseignement en premier cycle, mais aussi à la mise en évidence d'un échec scolaire qui, eu égard à la prolongation de la scolarité, devient plus visible. Vingt-cinq ans plus tard, on accroît l'accès au lycée et la poursuite des études au niveau des baccalauréats (objectif de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau), mais aussi l'accès aux enseignements supérieurs : de nombreux élèves ont été scolarisés, et scolarisés plus longtemps qu'ils ne l'auraient été antérieurement. Incontestablement, ce que de nombreux auteurs nomment une « démocratisation quantitative », mais que nous préférons nommer « démographisation », s'est effectuée. Pour autant, la « démocratisation qualitative », qui suppose non seulement l'accroissement des chances de tous, mais aussi le rapprochement des chances entre catégories différentes, et que nous nommerons plus simplement « démocratisation » (1), a-t-elle suivi ? Notamment durant la période de plein emploi et jusqu'à la fin des années soixante, démocratisation scolaire et démocratisation socioprofessionnelle ou sociale marchaient sensiblement du même pas. En est-il de même aujourd'hui ?

L'ÉCOLE OBSERVÉE DE L'INTÉRIEUR. EXEMPLES D'« EFFETS »

Après plusieurs décennies de recherches macrosociologiques ayant montré, en référence à des cadres théoriques différents (Girard, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Boudon), que les inégalités scolaires résultent pour une part importante des inégalités sociales, de nombreux travaux, nationaux ou internationaux, rendent compte des variations des « rendements » et mettent en évidence des causes diverses constituant en quelque sorte la qualité (ou les qualités) d'un bon enseignement (2). Par exemple, à un niveau microscopique, on portera attention à l'action du maître dans la classe, au type de relation qu'il instaure avec ses élèves ou aux méthodes pédagogiques qu'il utilise : effet-maître, effet-classe. Par exemple, de manière plus générale et indépendamment de l'effet-maître, on s'intéressera aux effets de modifications pédagogiques plus vastes : introduction des nouvelles technologies ou d'innovations pédagogiques, mise en place de pédagogies compensatoires, etc. Ainsi, dès les

premières mises en places de scolarisations massives, notamment en secondaire, aux États-Unis tout d'abord, puis dans d'autres pays, s'est développé un discours tendant à affirmer que l'amélioration de la qualité de fonctionnement des systèmes reposait sur l'utilisation des technologies nouvelles, qu'il s'agisse de l'audiovisuel ou, quelques années plus tard, de l'informatique, voire de systèmes interactifs, mais aussi sur la nécessité d'innover, que ce soit au niveau des méthodes, de la relation enseignant-élève, des contenus d'enseignement ou de leurs conjonctions. L'idée forte était que le modernisme ne pouvait, en matière d'éducation, qu'être synonyme de progrès, voire que ces changements de pratiques constituaient la panacée.

Rien n'est moins sûr. Dès la fin des années soixante-dix, nous avons eu à examiner près d'un millier d'expériences d'introduction de l'audiovisuel dans l'enseignement supérieur (3) et à comparer leurs effets à ceux d'un enseignement « traditionnel ». En fait, moins d'un tiers des expériences analysées mettaient en évidence une plus grande efficacité globale des pratiques pédagogiques prenant appui sur un média et moins d'un tiers un effet opposé ; pour les autres, les résultats étaient équivalents. Une analyse plus qualitative avait cependant mis en évidence l'efficacité globale de l'audiovisuel lorsqu'il remplissait des fonctions spécifiques, plus difficiles à faire remplir par un enseignement plus traditionnel : en géographie par exemple.

En 1978, nous avons conduit une recherche portant sur l'analyse des effets sociaux des pratiques pédagogiques utilisant l'audiovisuel dans l'enseignement des langues vivantes (4). Choissant les méthodes audio-orales d'enseignement de l'anglais, nous avons pu montrer que la technologie mise en œuvre, loin de réduire les écarts de réussite, entre « favorisés » et « défavorisés », les accroissait encore davantage : elle tendait à desservir les enfants des catégories populaires. En 1983, dans une autre recherche, nous avons visé à répondre de manière plus large à la question suivante : face à l'échec scolaire, aux retards et à la sélection qui en résulte, à l'inégalité des chances qu'ils engendrent, les innovations pédagogiques constituent-elles, à elles seules, le remède à tous ces maux ? Prenant exemple d'innovations introduites dans les collèges d'enseignement secondaire français (5) sous l'égide de l'INRP depuis 1967 (pédagogie différenciée, groupes de niveaux...) et comparant

les effets sociaux de pratiques pédagogiques différentes dans des collèges expérimentaux et des collèges témoins, nous avons pu montrer que la sélection est, certes, moins forte dans les premiers que dans les seconds, mais que ce sont surtout les élèves les plus jeunes et de milieux sociaux plus favorisés qui tirent le plus grand bénéfice des innovations proposées.

Depuis, de nombreuses études, et notamment celles qui ont tenté d'évaluer les effets sociaux de l'introduction de l'informatique, ont le plus souvent confirmé les résultats évoqués ci-dessus : certes, au moins dans certains cas, mais pas dans tous, les innovations permettent d'améliorer les performances globales des apprenants, mais elles tendent bien davantage à creuser les écarts de réussite qu'à les réduire. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, dans une recherche comparant les effets de pédagogies novatrices selon l'implication des enseignants dans la recherche d'une meilleure égalisation des chances, Viviane Isambert-Jamati a pu vérifier une meilleure réussite à l'épreuve de français du baccalauréat lorsque l'enseignement avait été assuré par des enseignants plus « démocratisants » (6). C'est là une belle illustration de l'effet-maître et du fait que l'échec n'est pas fatal.

Par ailleurs, de nombreuses recherches se sont donné pour objet l'évaluation des différences de réussite entre établissements, c'est-à-dire une mesure des effets des politiques de ces établissements. La première précaution méthodologique consiste bien évidemment à comparer du comparable : par exemple, on comparera des établissements de même composition sociale ou bien on tiendra compte des différences de composition pour tenter d'isoler ce qui peut être attribué à l'établissement (« toutes choses égales par ailleurs »). Parmi les travaux conséquents dans ce champ, il faut notamment citer ceux de l'IREDU (7), qui mettent en évidence des chances d'orientation très différentes, pour un même groupe social, selon le collège dans lequel il est scolarisé ; dans notre propre travail sur les innovations, nous avons montré que, selon les collèges, les chances d'accès en seconde des enfants d'ouvriers pouvaient varier du simple au triple (8). Certes, à l'intérieur d'un même établissement, la hiérarchie des réussites reste fortement corrélée à la hiérarchie sociale mais les variations inter-établissements sont telles qu'un groupe social donné, fut-il « défavorisé » peut, dans un collège

par exemple, obtenir une réussite supérieure à celle d'un groupe social plus « favorisé », mais scolarisé dans un collège voisin.

Effet-maître, effets des technologies et des innovations pédagogiques, effet-établissement, il existe aussi des « effets-secteur » que nous avons cherché à étudier depuis dix ans en plaçant le thème des rapports entre l'État et l'école au centre de nos préoccupations, en cherchant à mieux analyser les rapports plus spécifiques entre l'enseignement public et l'enseignement privé français (9). Les deux secteurs, même s'ils conservent pour une part importante leurs populations spécifiques, nous paraissent fonctionner de plus en plus souvent en complémentarité, nombre de parents recourant tantôt à l'un d'eux, tantôt à l'autre, en particulier lorsque leurs enfants sont en difficulté.

Le recours à ces transferts est lié à des difficultés scolaires marquées notamment par un retard par rapport à la norme. Il est inégalement réparti selon les classes sociales. En particulier en ce qui concerne l'enseignement secondaire, les transferts sont davantage le fait des catégories sociales élevées, fort peu celui des enfants d'ouvriers ; en même temps qu'il constitue une seconde chance, mais une seconde chance inégalement répartie, ce recours contribue donc bien à l'accentuation des inégalités devant l'école. Au cours des dernières années, nous avons constaté que, par rapport au public, l'enseignement privé a davantage réduit en son sein les écarts de réussite selon l'origine sociale : moins démocratique par son recrutement, il apparaît plus démocratique par son fonctionnement. À l'exception des enfants d'agriculteurs qui semblent pâtir d'une scolarisation dans le privé, les enfants des classes populaires y réussissent mieux. Dans la perspective de nos travaux ici très rapidement résumés, l'explication de « l'effet-secteur » nécessiterait sans aucun doute des observations plus fines des établissements, de leurs structures et de leurs pratiques pédagogiques spécifiques.

LES RÉFORMES SCOLAIRES : DÉMOGRAPHISATION ET DÉMOCRATISATION

Pour importante qu'elle soit, l'analyse des effets engendrés par des actions locales, évoquée ci-

dessus, ne dispense pas d'une analyse plus générale des évolutions des systèmes, des effets des politiques d'éducation mises en place, et de ces effets à la fois en termes de démographisation et de démocratisation. Au cours des dernières décennies, l'accès d'un plus grand nombre des élèves aux divers niveaux de l'enseignement français s'est, sans aucun doute, accéléré. Mais l'accroissement de la démographie scolaire ne s'est pas constamment accompagné de sa démocratisation (10).

À l'école, dans l'ensemble, « le niveau monte »

Depuis le début des années 60, l'augmentation générale des chances de scolarisation perdure, même si elle s'effectue à des rythmes différents selon les périodes. La décennie 60-70 reste celle de l'effort le plus massif vis-à-vis de la démographisation scolaire, en particulier au niveau des enseignements préélémentaires, des premier et second cycles de l'enseignement secondaire, mais aussi des enseignements post-baccalauréat. Les mouvements observés durant la décennie 70-80, marquée pourtant par la baisse du nombre des scolarisables mais aussi par les débuts de la crise économique, sont plus ralentis. Durant la décennie 80-90, et plus particulièrement au cours de sa seconde moitié, la démographisation reprend ampleur, notamment en ce qui concerne les enseignements secondaires de second cycle et les enseignements post-baccalauréat : le taux des scolarisés de 2 à 22 ans, estimé à moins de 80 % en 1980, atteint 86 % dix ans plus tard, la scolarisation des 11-17 ans devient quasi totale ; en 10 ans, les effectifs du second cycle général progressent de plus de 42 %, les enseignements post-baccalauréat de 44 % et parmi eux, les effectifs universitaires de 36 %. Le mouvement se poursuit actuellement : le taux de scolarisation des 2-22 ans dépasse 91 % en 1995-96.

La volonté d'accroître la formation des jeunes et de conduire à la fin du siècle 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (11) a été maintenue, le système d'enseignement dans son ensemble est donc loin d'avoir échoué quant à ces objectifs, car les chances des élèves se sont globalement accrues au cours des dernières années, tant en termes de maintien dans l'école qu'en termes de niveaux atteints ou de diplômes obtenus au moment des sorties. Par exemple, les chances d'accès en seconde, qui n'atteignaient

que 45 % en 1980, s'élèvent à 55 % en 1995 ; celles d'entrer en terminale, qui n'étaient que de 43,6 % en 1980, sont de 54,5 % en 1995 (notons cependant une assez nette stabilisation depuis 1990). En début de premier cycle, l'âge moyen des élèves décroît (en sixième, 54 % étaient « à l'heure » en 80, près de 68 % en 95), notamment par suite de l'accélération des cursus à l'école élémentaire.

Surtout, le nombre des diplômés et les niveaux de qualification s'élèvent. Par exemple, le nombre de baccalauréats généraux, qui avait crû de 134 % entre 1960 et 1970, mais seulement de 15 % entre 1970 et 1980, croît de 55 % entre 1980 et 1990 et de 14 % entre 1990 et 1995 (plus de 280 000 bacs généraux en 1995 ; moins de 160 000 en 1980). Mais dans le même temps (1980-1995), les baccalauréats technologiques sont plus de deux fois plus nombreux (près de 135 000 en 1995). Au total, tous baccalauréats confondus, on compte près de 480 000 bacheliers en 1995, soit un quasi-doublement en 10 ans (plus de 60 % d'une classe d'âge). Les chances d'entrer à l'Université ou dans d'autres sections post-baccalauréat progressent, ainsi que les chances de s'y maintenir. Les niveaux de sortie s'élèvent : moins de 10 % de jeunes quittaient le système éducatif avec un niveau I ou II (12) en 1980, 20 % en 1995 ; de même, moins de 10 % avec un niveau III (13) en 80, le double en 95. Les diplômes délivrés sont nettement plus nombreux : entre 1980 et 1995, le nombre des BEP est plus que doublé, celui des diplômes professionnels de niveau IV (14) ou III également. En 1995, 32 % des élèves sortent du système sans avoir atteint le niveau du baccalauréat (1980 : 63 % ; 1990 : 45 %) : l'objectif de 80 % d'une classe d'âge atteignant ce niveau semble bien à portée aujourd'hui. Certes, la part des élèves quittant le système sans formation (niveaux VI et Vbis (15)) décroît également : 15,8 % en 1980 ; 8 % en 1995 ; mais cette baisse tient aussi à une prolongation de scolarisation différant les sorties ; par exemple, selon l'INSEE et la DEP (16) on estime, pour 1995, à 14 % le nombre de jeunes sortant sans diplôme ou avec un CEP ; comme nous le soulignons déjà voilà quelques années, c'est sans doute là que se situe le problème essentiel : après de longues prolongations d'études (une quinzaine d'années si l'on inclut la période de préscolarisation), ces élèves quittent l'école avec un niveau très faible et inférieur à celui de la fin

de l'école élémentaire, devenant souvent illettrés quelques années plus tard.

De très forte amplitude entre 1960 et 1970, plus atténué entre 1970 et 1980, le mouvement de démographisation scolaire a repris sa progression entre 1980 et 1995, notamment au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire et au niveau des enseignements post-baccalauréat. Et il se poursuit aujourd'hui. La démographisation a été effective, parce qu'elle répondait à un besoin d'élévation générale des niveaux de qualification, d'alignement des formations sur celles des autres pays industrialisés, de réponse à la crise et au chômage, etc., et parce que des moyens conséquents ont été attribués, en termes de budget, de créations de postes d'enseignants, d'établissements et de classes. Certes, elle n'est pas indépendante de l'accroissement de la demande sociale d'éducation, mais elle est davantage le résultat de l'accroissement de l'offre réellement faite, et de la qualité de cette offre : par exemple, si la proportion des baccalauréats de série C s'est davantage accrue au cours de la dernière décennie, c'est pour une large part parce que les portes d'accès à cette série se sont plus largement ouvertes ; par exemple, si certains secteurs de l'enseignement privé, tels les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles et les Sections de Techniciens Supérieurs, ont connu de rapides développements qu'il serait d'ailleurs intéressant de suivre, c'est parce qu'ils ont su offrir de nouvelles voies elles-mêmes génératrices d'un nouveau développement des demandes des familles. Mais c'est sans doute aussi pourquoi, l'offre tendant à se porter en premier vers ceux qui sont les plus prêts à la recevoir, l'élévation générale des niveaux de formation observée au cours de la dernière décennie s'est accompagnée d'une moindre élévation ou de la relative stagnation des niveaux les plus faibles : le problème de la prochaine décennie ne sera-t-il pas d'abord celui des actuels « laissés pour compte » ?

Quelle démocratisation scolaire ?

Cette augmentation sensible des chances de scolarisation, des niveaux de sortie et du nombre des diplômes délivrés s'est-elle accompagnée d'une démocratisation du système, autrement dit, et pour chacun des niveaux observés, de la diminution des écarts entre groupes sociaux diffé-

rents. Les résultats sont relativement nuancés même s'ils sont plutôt positifs.

Dans l'enseignement secondaire et en premier cycle, où la démographisation est assez forte dès le début de la décennie 1980-1990 et où régressent les orientations vers l'enseignement court dès la fin de Cinquième, la démocratisation mesurée au moment de l'entrée en Quatrième est un peu moins forte en public qu'en privé, ce secteur accentuant quelque peu ses recrutements parmi les couches populaires ; les garçons, mais surtout ceux dont les parents appartiennent à la catégorie « employés et personnels de service » accroissent leurs chances de poursuivre leur scolarité secondaire.

Mesurées à 7 ans d'écart (17) et au niveau de l'entrée en Seconde, les chances de tous se sont accrues, passant d'un peu plus de 41 % à près de 46 %. Les garçons ont réduit une part du retard considérable qu'ils avaient antérieurement sur les filles : moins de 35 % des garçons et plus de 47 % des filles du panel 72-73-74 entraient en Seconde : près de 41 % des garçons et près de 51 % des filles y entrent 7 ans plus tard. Les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, et notamment les garçons, bénéficient en premier des chances accrues d'accès en Seconde, beaucoup plus nettement que ceux des employés ou des « professions intermédiaires » dont les chances se rapprochent cependant de celles des enfants de cadres supérieurs. Ainsi assiste-t-on, de façon générale et même si l'ampleur en est beaucoup plus faible pour les catégories moyennes que pour les catégories dont les chances étaient les plus faibles, à un double resserrement des écarts, entre les catégories sociales d'une part, entre garçons et filles d'autre part.

Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, où la démographisation est également forte, la première moitié de la décennie 80-90, lorsqu'on en mesure l'évolution à partir de la comparaison des compositions sociales des élèves de Seconde, c'est-à-dire à l'entrée, met à nouveau en évidence une diminution globale des inégalités entre garçons et filles et une réduction sensible des inégalités sociales en privé, mais une plus forte stagnation en public.

Mesurées à partir de la comparaison des deux panels cités plus haut, les orientations vers les classes de Terminale ont progressé : un peu plus de 34 % des élèves entrés en Sixième en 1972-

1973-1974 accédaient à ce niveau, près de 48 % de ceux qui sont entrés en Sixième en 1980 y accèdent. Et le nombre de bacheliers (Panel 72-73-74 : 27,4 % ; panel 80 : 38,6 %) progresse dans des proportions sensiblement équivalentes. Mais les écarts quant aux chances des filles et des garçons, s'ils se réduisent quelque peu vis-à-vis de l'entrée en Terminale, restent quasi constants, et de l'ordre de 10 points, quant à l'obtention du baccalauréat. Les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants maintiennent leur avantage par rapport à la quasi-totalité des enfants des autres catégories, et notamment par rapport aux enfants d'employés ou d'ouvriers, qui progressent certes, mais sans combler réellement leur retard. Seuls les enfants d'agriculteurs – filles et garçons – réduisent de façon significative l'écart qui les sépareit des enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants ; les chances de tous les autres ont progressé à des rythmes sensiblement équivalents et l'amplitude de la démocratisation est donc, au total, et surtout lorsqu'elle est évaluée au niveau du baccalauréat, assez mince, même si, à l'intérieur de certaines catégories sociales, se dessinent des mouvements de diminution des inégalités entre filles et garçons. En définitive, s'il y a bien eu démocratisation en ce qui concerne l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, la démocratisation au sein de ce cycle et, surtout, en sortie, est encore restée très modeste.

Dans l'Université, où, durant la décennie 80-90, les effectifs croissent chaque année d'un peu plus de 3 %, un incontestable mouvement de démocratisation apparaît, notamment si l'on compare les populations d'étudiants toutes disciplines confondues : à des degrés divers, les chances des enfants de toutes les catégories sociales se sont rapprochées de celles des enfants de cadres supérieurs et s'en sont d'autant plus rapprochées, même si les écarts restent considérables, qu'elles en étaient éloignées : par exemple, celles des enfants d'ouvriers, qui leur étaient encore 8,6 fois inférieures en 1982-1983, sont 5 fois inférieures en 1990-1991 ; celles des enfants d'agriculteurs, qui leur étaient 5,5 fois inférieures, ne sont plus que 4 fois moindres ; et celles des enfants d'employés, qui étaient 2,8 fois plus faibles, ne le sont plus que 1,8 fois. L'écart se resserre modestement ; mais il se resserre incontestablement.

Cependant, nous avons observé combien ces inégalités – et les réductions de ces inégalités –

varient selon les disciplines. Rappelons quelques résultats concernant les catégories sociales aux chances les plus faibles : certes, comparées à celles des enfants de cadres supérieurs, les chances des enfants d'ouvriers progressent dans toutes les disciplines, mais encore plus fortement dans les disciplines à plus faibles débouchés professionnels (Lettres notamment) et, au contraire, moins fortement dans d'autres (disciplines scientifiques et IUT par exemple) ; de même, les enfants d'employés accroissent surtout leurs chances relatives dans certains secteurs à faibles débouchés (Lettres), mais ils voient ces chances décroître dans les IUT ; les chances des enfants d'agriculteurs décroissent nettement en IUT, mais croissent dans la quasi-totalité des secteurs disciplinaires et surtout en Lettres, Pharmacie et Odontologie. Au premier plan des disciplines dont l'accès se démocratise figurent celles pour lesquels les débouchés sont faibles et notamment les disciplines littéraires, mais aussi le Droit, les Sciences économiques où se développent les sections d'administration économique et sociale, et, dans une certaine mesure, les disciplines médicales ; l'accès aux disciplines scientifiques se démocratise de façon moins accentuée et les IUT, vers lesquels s'orientent davantage d'enfants de cadres supérieurs, inscrivent aussi, proportionnellement, un plus grand nombre d'enfants d'ouvriers, mais un moins grand nombre d'enfants de toutes les autres catégories.

La démocratisation de l'enseignement a, certes, enregistré quelques progrès. Tout d'abord dans le premier cycle de l'enseignement secondaire où, comme l'ont notamment montré les travaux d'A. Prost (18), elle stagnait depuis le milieu des années 60 : sans doute faut-il y voir le poids de la démographisation antérieurement réalisée, les couches sociales les plus aisées fréquentant quasi totalement ce segment du système et les autres ne pouvant plus que s'en rapprocher ; mais aussi le rôle des politiques volontaristes menées notamment en faveur des Zones d'Éducation Prioritaires et relayées par l'action des enseignants. Elle a été beaucoup plus lente au niveau du second cycle, et presque inexistante en fin de parcours : même forte, la démographisation, parce qu'elle touche encore, à des degrés certes divers, toutes les catégories sociales, engendre des comportements d'acteurs fort différents, les uns choisissant les chemins les plus prestigieux à partir de stratégies méticuleusement élaborées

(choix de l'établissement, du secteur, des options, etc.), les autres devant se satisfaire de ceux qui ont été délaissés par les premiers. Enfin, si elle a été nette au niveau des enseignements universitaires considérés dans leur ensemble, elle a été plus inégale selon les secteurs disciplinaires offerts : là encore, les stratégies élaborées par les uns ont largement contribué à restreindre de fait les chances relatives des autres.

Le chemin parcouru au cours des dernières années est cependant loin d'être négligeable. Et la nécessaire élévation du niveau du plus grand nombre suppose la poursuite de ce mouvement de démocratisation que d'aucuns voudraient au-jour d'hui ne considérer que comme une chimère.

DU SCOLAIRE AU SOCIAL

Les avancées réalisées au plan scolaire sont-elles suivies des mêmes avancées au plan social ? En d'autres termes, l'élévation des niveaux scolaires s'accompagne-t-elle d'une insertion sociale facilitée ; et la démocratisation scolaire au moins partiellement réalisée s'accompagne-t-elle, à son tour, d'une diminution des inégalités vis-à-vis de l'accession aux diverses positions sociales ? Pour dire très rapidement les choses, indiquons que nous considérons que l'une des conditions essentielles de l'insertion sociale est l'insertion socioprofessionnelle, mais que, si nous considérons que la réussite scolaire est sans doute condition généralement nécessaire de la réussite sociale, elle n'en est certes pas la condition suffisante ; en d'autres termes, des situations en quelque sorte paradoxales, voire des effets pervers, peuvent entraîner que la réussite scolaire devienne facteur d'aggravation des inégalités sociales et socioprofessionnelles.

Dans son rapport au ministre (19) publié en 1988, J. Lesourne, pour répondre aux divers problèmes rencontrés par la société française (montée de l'internationalisation, transformation des structures productives, contraintes macro-économiques, transformations de la société et évolution de la famille, problèmes de l'immigration, etc.) et s'appuyant sur une analyse critique du système éducatif que nous ne reprendrons pas ici, en propose une réforme profonde marquée notamment par l'accès, avant l'an 2000, de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (filières professionnelles comprises). Son analyse globale repose sur l'hypothèse d'un bouleversement de la démographie des emplois dans l'industrie et reprend les conclusions du Bureau d'information et de prévision économique (20) : à une distribution triangulaire de ces emplois (distribution réelle 1982 : 17 % d'ingénieurs et techniciens, 38 % de contremaîtres et ouvriers qualifiés, 45 % d'ouvriers non qualifiés) devrait, dès l'an 2000, se substituer une distribution hexagonale (30 % d'ingénieurs et techniciens, 45 % de contremaîtres et ouvriers qualifiés, 25 % d'ouvriers non qualifiés).

Concernant les baccalauréats, ces propositions chiffrées ont en grande partie été atteintes, voire d'ores et déjà dépassées, si ce n'est en ce qui concerne les baccalauréats professionnels : le rapport prévoyait en 2000 un total de 450 000 bacheliers toutes sections confondues (dès 1995, nous en sommes à près de 480 000) répartis ainsi : 230 000 baccalauréats généraux (281 000 en 1995), 120 000 baccalauréats technologiques (plus de 134 000 en 1995) et 100 000 baccalauréats professionnels (près de 64 000 en 1995, mais il faut noter qu'il s'agit de diplômes très récents).

Concernant les conséquences des nouvelles distributions des qualifications professionnelles requises en l'an 2000, le rapport concluait que, par rapport à 1982, les sorties du système éducatif devraient être modifiées ainsi :

	1982 Observation	2000 Prévision	1995 Observation
Bac + 3 et au-delà (I et II)	10 %	25 %	20,0 %
Bac + 2 (III)	10 %	20 %	19,3 %
Niveau Bac (IV)	20 %	30 %	29,0 %
CAP, BEP, 2 ^{nde} , 1 ^{re} (V)	45 %	20 %	24,5 %
Sans qualification (V bis et VI)	15 %	5 %	8,0 %

L'observation 1982 est bien évidemment vérifiable. Elle est d'ailleurs très proche de celle de l'année 1980 que nous avons utilisée ici. Concernant les prévisions de l'an 2000, l'observation de l'année 1995 permet à la fois de mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir : « niveau bac » et « bac + 2 » sont sensiblement au niveau attendu ; « niveau bac + 3 et au delà » est au-dessous de 5 points, tandis que « sans qualification » et « CAP, BEP... » restent globalement au-dessus de 7, 5 points. Là encore, globalement, le système a fonctionné dans le sens des objectifs qui lui étaient fixés.

Mais il reste à savoir comment peut s'effectuer l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes sortant du système éducatif eu égard au marché du travail. Chacun sait l'ampleur du chômage et ses liens, à la fois avec l'âge (il est beaucoup plus élevé chez les jeunes) et les qualifications professionnelles acquises (le chômage diminue avec l'élévation des compétences). Rappelons que, en 1995 selon l'INSEE, le taux de chômage des débutants était en moyenne de l'ordre de 38 %, alors qu'il n'était que de l'ordre de 27 % en 1991, marquant ainsi, en 4 ans, un accroissement de plus de 11 %. En 1995, il variait de 26 % pour ceux qui sortaient d'un troisième cycle à 63 % pour ceux qui sortaient sans qualification ; en 1991, si l'on peut dire, il ne variait, pour les mêmes catégories, que de 18 % à 44 %. En d'autres termes, et de plus en plus fortement, le marché du travail ne peut absorber les flux de sortie du système éducatif et peut d'autant moins les absorber qu'il s'agit de jeunes non qualifiés dont les espaces socioprofessionnels sont d'autant plus restreints qu'ils sont bien évidemment en bout de chaîne. Il en résulte un déclassement

à la fois « vertical » (on constate de plus en plus un décalage entre les niveaux de sortie ou les diplômes acquis et les emplois de début de carrière professionnelle) et « horizontal » (pour un même diplôme ou niveau de scolarisation, l'accès au métier dépend toujours fortement de l'origine sociale, donc de moins en moins du facteur « méritocratique »).

Le déclassement « vertical »

D'un bout à l'autre de la hiérarchie construite par les niveaux scolaires atteints lors de la sortie du système éducatif, de plus en plus de jeunes sont conduits à revendiquer des emplois pour lesquels ils sont « surqualifiés ».

Une première manière d'analyser les possibilités d'entrée sur le marché du travail est de comparer au même moment les estimations de l'offre et de la demande d'insertion professionnelle. L'offre peut être estimée à partir de la répartition des jeunes sur le marché du travail : par exemple, ici, nous considérerons la répartition des positions professionnelles des jeunes de 16 à 29 ans salariés en 1995. La demande concerne les jeunes sortant du système éducatif la même année (21).

Même s'il s'agit d'approximations, on observera que l'offre d'accès aux emplois de cadres est très inférieure à la prévision de demande : une part importante de jeunes de niveaux I et II, même si c'est provisoire, est conduite à postuler sur des emplois de niveau moindre, et notamment de professions intermédiaires, réduisant ainsi les possibilités d'accès à ce niveau professionnel des sortants de niveau IV. Un reliquat de ces sortants, assez faible il est vrai (3 %) doit à son tour se

1995	Répartition des emplois des 16-25 ans	% cumulé	1995	Sortants selon les niveaux	% cumulé
Cadres	11,1	11,1	I et II	20,0	20,0
Professions intermédiaires	25,2	36,3	III	19,3	39,3
Employés administratifs	19,3	55,6	IV	29,0	68,3
Ouv. qualifiés	11,5	67,1			
Commerce et services	14,2	81,3	V	24,5	92,8
Ouvriers non qualifiés	15,7	100	V bis et VI	24,0	100
Ensemble	100 %		Ensemble	100 %	

reporter principalement sur les emplois administratifs pour lesquels l'offre est très inférieure à la demande (écart de 10 points) : c'est donc environ 13 % des sortants de niveau IV qui vont postuler sur des emplois de niveau V. À leur tour, les sortants de niveau V, pour une large part, se reportent sur des emplois sans qualification (ouvriers non qualifiés et une partie de commerce et service).

Peut-on espérer ainsi l'insertion des jeunes sans qualification, et peut-on s'étonner que ce

groupe social connaisse, en 1995, un taux de chômage de 63 % ?

Une autre manière de rendre compte de la situation des jeunes entrant sur le marché du travail est de mesurer, pour chaque niveau atteint, la part de ceux qui sont conduits à exercer des professions correspondant à un déclassement. Le tableau suivant (22) résume ce que l'on peut définir comme « sur-diplômés » (sur D) ou « sous-diplômés » (sous D).

Sorties \ Emplois	Cadre	Prof. interm.	Techn.	Emp. qual.	Ouv. qual.	Emp. non qual.	Ouv. non qual.
Gr. École - 3 ^e cycle		sur D	sur D	sur D	sur D	sur D	sur D
2 ^e cycle	sous D		sur D	sur D	sur D	sur D	sur D
Sup. court	sous D			sur D	sur D	sur D	sur D
Bac gén. et br. de techn.	sous D				sur D	sur D	sur D
Bac techn. et prof.	sous D					sur D	sur D
CAP, BEP	sous D	sous D	sous D			sur D	sur D
BEPC	sous D	sous D	sous D				
CE, sans diplôme	sous D	sous D	sous D	sous D			

Selon Gérard Forgeot et Jérôme Gautié, qui appuient leur analyse sur la succession des enquêtes Emploi réalisées régulièrement par l'INSEE, le déclassement moyen, qui était de

15,2 % en 1986, a cru constamment depuis et atteint 20,8 % en 1995. Observons un extrait de leur tableau de déclassement.

Diplôme	1986 Part constatée	1995	
		Part constatée	Part corrigée (23)
Gr. École - 3 ^e cycle	18,8	30,1	39,2
2 ^e cycle	6,6	18,7	18,9
Sup. court	31,5	39,5	47,8
Bac gén. et brevet de techn.	15,5	24,0	27,1
Bac techn. et prof.	9,4	17,8	22,1
CAP, BEP	29,3	26,5	31,5
Population totale	15,2	20,8	21,5

Les variations sont différentes selon les diplômes. On remarquera notamment les difficultés croissantes des étudiants les plus qualifiés. **Si l'on considère les valeurs corrigées**, le nombre de déclassés fait plus que doubler en ce qui

concerne les Grandes Écoles et le troisième cycle, triple pratiquement en ce qui concerne le second cycle et approche la moitié pour le supérieur court longtemps considéré comme particulièrement sûr quant à l'insertion professionnelle.

Les baccalauréats conduisent également à des déclassements plus fréquents : environ un jeune sur quatre pour les titulaires d'un baccalauréat général ou d'un brevet de technicien ; un sur cinq pour ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel. Ce n'est que pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP qu'on relève une certaine stabilité, mais environ 3 sur dix d'entre eux sont déclassés, occupant d'autant les places qu'auraient pu viser ceux qui sortent sans qualification, et par conséquent ne peuvent être déclassés.

Le déclassement « horizontal »

Au déclassement « vertical » décrit ci-dessus s'ajoute un déclassement « horizontal », lui-même persistant sinon croissant. Rappelons que, concernant l'obtention d'un diplôme ou l'atteinte d'un niveau, les inégalités sociales restent fortes : par exemple, les chances d'accès en terminale restent environ trois fois plus faibles pour les enfants d'ouvriers qu'elles ne le sont pour les enfants de cadres ; les chances d'entrer à l'université, en 1990-1991, étaient encore 5 fois moindres, toutes disciplines confondues, pour les premiers que pour les seconds, l'écart croissant encore lorsqu'il s'agit de disciplines à plus forts débouchés professionnels. Mais, de surcroît, à diplômes ou niveaux équivalents, l'insertion professionnelle dépend de l'appartenance sociale du débutant ; en d'autres termes, le facteur méritocratique diminue d'autant plus qu'il aurait pu être le moteur de la promotion sociale. Par exemple, Pascale Poulet (24), prenant appui sur les enquêtes Emploi 1993, 1994, et 1995, étudie les chances d'être cadre ou technicien selon le diplôme obtenu et la profession du père : lorsque le diplôme obtenu se situe au moins au niveau bac+3, les chances d'être cadre ou technicien varient peu selon l'origine sociale (91 % pour les enfants de cadres ; 89 % pour les enfants d'ouvriers), mais l'écart se creuse déjà si le diplôme est de niveau bac+2 (respectivement 78 et 72 %) ; et il se creuse bien davantage s'il s'agit d'un baccalauréat (48 % pour les enfants de cadres ; 28 % pour les enfants d'ouvriers).

Dans un article un peu plus récent, Dominique Goux et Éric Maurin (25), prenant appui sur les mêmes enquêtes, mettent d'abord en évidence que la société française n'est ni plus ni moins « méritocratique » qu'il y a quelques décennies,

autrement dit que le diplôme et l'élévation des niveaux ne constituent pas un gage accru de mobilité sociale : ils insistent sur le fait que « les destinées sociales entre personnes ne se forment pas qu'à l'école », mais « se construisent également tout au long de la vie professionnelle ». À partir d'un coefficient de reproduction, qui mesure la probabilité de conserver le statut social de son père contre la probabilité d'effectuer une mobilité ascendante, ils montrent que, quelles que soient les générations, l'âge ou le niveau de formation, la reproduction l'emporte largement sur la mobilité. Par exemple, ils montrent que 2 hommes ayant entre 25 et 32 ans en 1993, étant l'un et l'autre titulaires du baccalauréat, mais le premier fils de cadre et le second fils d'employé ou de profession intermédiaire, ont l'un et l'autre plus de 8 fois plus de chances de reproduire le statut de leur père que de l'inverser s'ils sont sans diplôme, mais encore plus de deux fois plus de chances s'ils sont au moins titulaires du baccalauréat. Certes nécessaire aux enfants de milieu populaire, l'obtention d'un certain niveau scolaire est loin d'être condition suffisante de la mobilité sociale.

Dans un autre article publié dans la même revue (26), prenant à nouveau appui sur les enquêtes FQP de l'INSEE, ils précisent, d'une part que l'expansion scolaire ne s'accompagne pas d'une réduction notable de l'inégalité des chances (« la démocratisation est uniforme », ce qui revient à dire qu'elle est quasi inexistante), d'autre part que cette inégalité est de plus en plus d'origine culturelle. À beaucoup d'égards, cet article nous semble essentiel, dans le sens où il renforce l'idée selon laquelle le système éducatif « semble privilégier les familles qui en ont bonne connaissance ». Le résumé de la conclusion des auteurs est parfaitement clair : « les inégalités devant l'école semblent avoir de plus en plus une origine culturelle et de moins en moins socio-économique » ; « la persistance des inégalités au cours du temps serait la résultante d'un léger renforcement des inégalités culturelles et d'un petit recul des inégalités d'origine socio-économique ».

POUR CONCLURE

En matière de scolarisation, le chemin parcouru au cours des dernières années est loin d'être négligeable : le système scolaire n'a pas globale-

ment échoué quant à la demande qui lui était faite d'une élévation des niveaux de formation et de l'augmentation du nombre de diplômés. Et la nécessaire élévation du niveau du plus grand nombre suppose la poursuite de ce mouvement de démographisation. Sans doute, comme nous l'avons vu, cette poursuite suppose-t-elle une volonté politique, et sans doute a-t-elle un coût social élevé. Mais l'échec n'a-t-il pas un coût encore plus élevé ? La démocratisation scolaire n'avance que lentement, mais plus rapidement lorsque se conjuguent une volonté politique soutenue et une forte mobilisation des enseignants. Ce fut, au moins dans certains établissements ou dans certains quartiers, le résultat des politiques volontaristes telles que les zones d'éducation prioritaires (donner plus de moyens à ceux qui ont les plus grandes difficultés) ou celle de la rénovation des collèges. Mais cette mobilisation et cette volonté sont toujours à reprendre, tant il est plus facile d'instruire ceux qui ont le moins besoin d'école, plus difficile d'instruire ceux qui en ont davantage besoin.

Au total, l'insertion socioprofessionnelle n'a pas suivi, eu égard à la persistance de la crise et au chômage. Aujourd'hui, les problèmes qui se posent concernent certes d'abord les 10 % d'élèves sortant du système éducatif après un

temps de scolarisation de 12 à 15 ans, mais avec un niveau très faible et le risque de sombrer dans l'illettrisme dans les années suivant la sortie ; mais ils concernent aussi tous ceux qui, en définitive, sortent du système avec un niveau élevé, et souvent trop élevé par rapport aux possibilités d'entrée sur le marché du travail. D'abord, nous l'avons vu, la fragilisation du corps social, et notamment de ceux dont le niveau scolaire est le plus faible, est certes renforcée par le chômage, mais aussi, plus paradoxalement, par l'élévation des niveaux d'un plus grand nombre de jeunes, qui engendre un déclassement de nombre d'entre eux et l'absence de chances d'accès au travail pour les plus démunis. Enfin, des travaux évoqués ici, il ressort notamment l'idée selon laquelle le poids de l'origine culturelle croît et est encore plus important qu'il ne l'était lorsque P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont mené leurs travaux et énoncé la théorie de la reproduction. À l'inverse, le facteur méritocratique prend de moins en moins d'importance par rapport au facteur de dominance (pour reprendre la terminologie qu'utilisait R. Boudon), au fur et à mesure que croît le nombre de diplômés : en d'autres termes, l'ascenseur social est en panne.

Gabriel Langouët
CERLIS/CNRS – Paris V/Sorbonne

NOTES

- (1) Nous emploierions aussi l'expression « égalisation des chances ». L'une et l'autre expriment un mouvement. Nous les préférons à d'autres telles « équité » ou « justice », qui supposent qu'on donne à tous la même chose. Au contraire, la démocratisation ou l'égalisation des chances supposent sans doute de donner plus à certains, pour compenser les inégalités.
- (2) Les qualités attendues (nous préférons le pluriel) sont très différentes selon les niveaux d'évaluation. Le pédagogue, le planificateur ou le chef d'entreprise peuvent-ils attendre la même chose de l'enseignement ? La mesure de « la qualité » suppose la définition de critères précis, et variables selon les niveaux d'analyse.
- (3) Voir notamment : Langouët G., Tertrais-Delpierre J., Audiovisuel et enseignement supérieur. Des constats de différence à l'étude des fonctions, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, n° 4, 1981, pp. 47-88.
- (4) Langouët G. (préface : Isambert-Jamati, V.) – *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement, Méthodes pédagogiques et classes sociales*, Paris, PUF, 1982, 192 p.
- (5) Langouët G. – *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985, 280 p.
- (6) Consulter notamment : Isambert-Jamati V., Langouët G., Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français, *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, 97 p.
- (7) Duru-Bellat M., Mingat A. – Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, n° 29, pp. 649-666.
- (8) Langouët G. – Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1988, pp. 33-52.
- (9) Langouët G., Léger A. (Postface de C. Lelievre) – *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994, 186 p.
- (10) Langouët G., Léger A. – *Le choix des familles. École publique ou école privée*, Paris, Éditions Fabert, 1997, 222 p.
- (11) Consulter le rapport Lesourne 1988. Au niveau du baccalauréat, toutes sections confondues, et non à son obtention ; rappelons-le, car la confusion est trop souvent faite aujourd'hui encore.
- (12) Niveaux I et II : sorties avec diplômes de 2^e et 3^e cycle des Universités ou des Grandes Écoles.
- (13) Niveau III : sorties avec diplômes bac + 2 (DUT, BTS, DEUG, etc.)
- (14) Brevets de techniciens, baccalauréats technologiques et professionnels.
- (15) Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6^e à 4^e, CPPN) et des formations professionnelles en un an (CEP) ; niveau Vbis : sorties de 3^e et des classes de second cycle court professionnel avant l'année terminale.

- (16) DEP, *Repères et références statistiques*, 1997, p. 198.
- (17) Panel 1972-1973-1974 : élèves entrés en 6^e à ces dates ; ils entrent en 4^e vers 1975, en 2nde vers 1977. Panel 1980 : élèves entrés en 6^e à cette date ; ils entrent en 4^e vers 1982, en 2nde vers 1984.
- (18) Prost A – *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 2^e éd., 1992.
- (19) Extraits publiés sous forme d'un supplément : *Le Monde de l'éducation*, janvier 1988.
- (20) BIPE. Rapport du Haut Comité éducation-économie : une autre approche de l'avenir, octobre 1987.
- (21) Ces données sont empruntées aux enquêtes emploi INSEE et aux statistiques des sorties du système éducatif publiées par la DEP-MEN 1997.
- (22) Ce tableau et les données qui suivront sont empruntés à : Forgeot G., Gautié J., Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, *Économie et statistique*, 304-305, 1997.
- (23) La part corrigée est celle qu'on aurait observée si la structure par profession détaillée était restée la même qu'en 1986.
- (24) Poulet P. – Allongement de la scolarité et insertion des jeunes : une liaison délicate, *Économie et statistique*, 300, 1996.
- (25) Goux D., Maurin E. – Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Économie et statistique*, 306, 1997.
- (26) Goux D., Maurin E. – Démocratisation de l'école et persistance des inégalités, *Économie et statistique*, 306, 1997.