

La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres *

Louis Chauvel

Département des études
Cellule de sociologie

Le niveau d'éducation a connu une élévation considérable depuis 50 ans : l'âge moyen de fin d'études est passé de 13 ans et demi en 1948 à 18 ans et demi aujourd'hui. En réalité, la croissance scolaire moyenne de la population active dissimule deux explosions scolaires successives : de la première ont bénéficié ceux nés entre 1937 et 1948 environ (scolarisés pour l'essentiel à la fin des années cinquante et dans les années soixante pour ceux qui firent des études supérieures), de la seconde ceux venus au monde après 1968, qui connaissent aujourd'hui une seconde explosion, dont on ne peut savoir pour l'instant jusqu'où elle ira : l'âge médian de fin d'études des nouveaux sortants de 1997 est de 22 ans, alors qu'il n'était que de 19 ans voilà dix ans.

Aussi le mouvement de croissance des diplômés est-il convulsif, et non régulier, ce qui implique des perturbations importantes et des difficultés à établir une correspondance entre la hiérarchie des titres scolaires et celle des professions, d'autant que, d'année en année, le haut et le bas de la pyramide des niveaux de scolarité varient de façon inégale. Apparemment, cette seconde explosion scolaire risque d'avoir pour conséquence une dévalorisation importante des titres de premiers cycles universitaires pour les cohortes nées à partir de 1970. Il est difficile encore d'en évaluer l'ampleur : l'explosion se prolonge et les cohortes qui la connaissent aujourd'hui sont loin d'être toutes entrées dans le monde du travail.

L'élévation du niveau scolaire apparaît comme une des tendances longues, presque inéluctable, qui parcourt l'ensemble du XX^e siècle. C'est là un phénomène majeur, dont les conséquences pourraient être déterminantes pour les individus comme pour la société en son entier : les chances d'obtenir un emploi de cadre, un revenu élevé, les risques de connaître le chômage, et tant d'autres avantages ou handicaps, sont net-

* Cet article est issu d'un travail approfondi sur la succession des générations et la stratification sociale qui devrait paraître à l'automne 1998 : Louis Chauvel, *Le destin des générations*, Paris, PUF.

tement liés aux succès scolaires. Plus globalement, l'extension de la formation scolaire est, en France tout comme ailleurs (Reich, 1991), au nombre des rares politiques publiques d'investissement rencontrant un large consensus. Celui-ci résulte des bienfaits que l'élévation des niveaux de diplômes laisse augurer : accroître le niveau d'éducation serait la solution pour diminuer l'inadaptation à l'emploi, pour faire reculer le chômage, pour améliorer la mobilité sociale ascendante de la population, pour assurer une meilleure préparation intellectuelle à la complexité de la vie, pour promouvoir, plus généralement, le sens de la citoyenneté, de la participation, de la tolérance, de l'esthétique et de la réflexion autonome.

Cette élévation du niveau scolaire fait l'objet aussi de critiques rémanentes, même si elles restent minoritaires, car elle est accusée de produire des diplômés difficilement employables, voire, selon certains, un « prolétariat académique » marqué par la frustration et l'inutilité ; d'induire aussi une baisse du niveau de connaissance des nouveaux détenteurs de titres naguère sélectifs¹ ; de susciter une altération de la valeur sociale des parchemins qui, parce que plus répandus, perdent leur rente de rareté ; de diffuser ainsi des « assignats universitaires » dont les titulaires ne trouveront pas de place.

L'élévation extraordinaire du niveau scolaire au cours de ce siècle suscite donc un double jugement de valeur, celui, optimiste, de la marche du progrès vers plus de connaissances et d'éducation, et l'autre, pessimiste, de déclin de la qualité des diplômes et des diplômés, de recul des connaissances, de tromperie sur la valeur des titres, voire, plus généralement, de décadence de la civilisation. L'école et l'université, avec ou sans majuscules, font ainsi l'objet d'attentes importantes, relayées par un effort public impressionnant, mais suscitent aussi de nombreux fantasmes, fort difficiles à démêler sans analyser plus avant les faits.

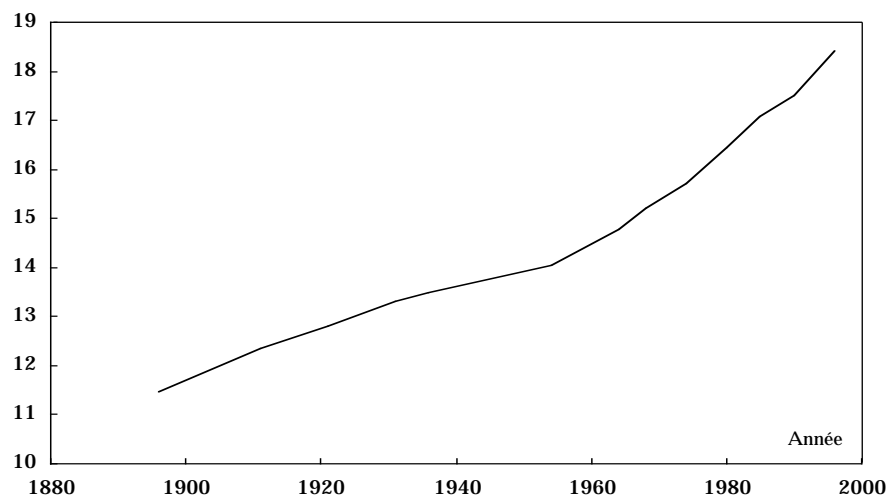
Nous décrirons ici la progression scolaire de la population française au cours des dernières décennies, et analyserons les conséquences de l'élévation de l'offre éducative. Celle-ci pose différents problèmes d'inégalités statiques et dynamiques, consistant en les différences d'accès à l'éducation au sein d'une même génération, mais aussi en des inégalités d'accès à l'école entre générations. Il s'agira ainsi de voir la difficulté de faire correspondre une échelle scolaire et une échelle sociale, celle des professions, au cours du temps et au long des générations qui se succèdent. Ainsi, les deux explosions scolaires du demi-siècle qui vient de s'écouler ont inscrit durablement, dans la structure sociale, des inégalités fondamentales de niveaux de scolarités, dont l'ensemble des conséquences de court et de long terme sont difficiles à évaluer.

1. Voir notamment la recension de Baudelot et Establet (1989, pp. 10-14) des discours depuis plus d'un siècle sur la « baisse du niveau ».

Une tendance longue ...

« Le niveau monte » (Baudelot et Establet, 1989), sans cesse. Fourastié (1947) faisait de l'expansion de la population ayant suivi des études secondaires et supérieures une caractéristique spécifique de la société moderne et un facteur essentiel du changement des genres de vie. Marchand et Thélot (1997, p. 94 ; pp. 225-227) montrent l'intensité de la dynamique au sein de la population active : jusqu'en 1955, le niveau d'études moyen s'élevait au rythme d'un an tous les 25 ans (graphique 1). La moyenne des âges de fin d'étude passe ainsi de moins de 12 ans à la fin du XIX^e siècle à 14 ans dans les années cinquante. Ensuite, le rythme s'accélère vigoureusement, cet âge croissant d'un an tous les dix ans, pour atteindre plus de 18 ans aujourd'hui.

1. Age moyen de fin d'études de la population active (1896-1996)



Sources : Marchand et Thélot (1997).

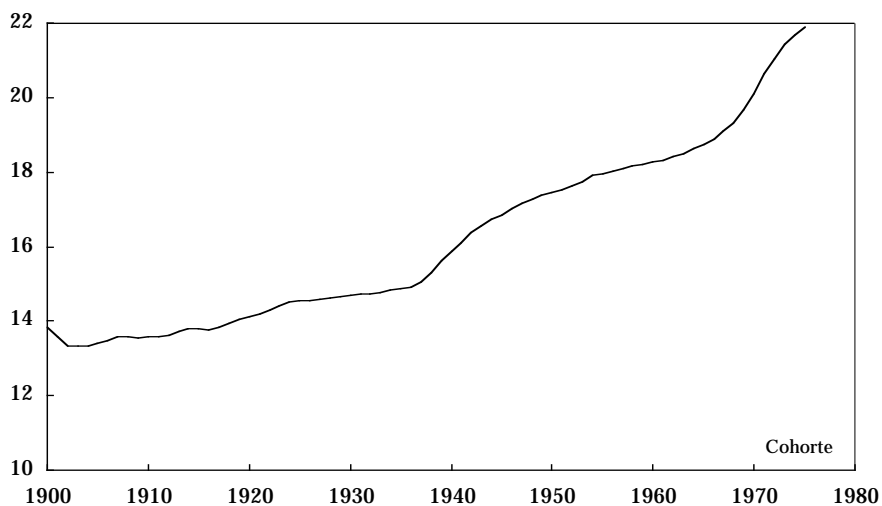
Cette croissance moyenne au sein de la population active, globalement linéaire, avec une rupture de rythme en 1955, dissimule pourtant des fluctuations plus importantes que cet indicateur ne veut bien le laisser croire : d'où peut provenir en effet l'accélération que l'on repère au début des années soixante, sinon de l'apparition de nouvelles générations nettement mieux formées que leurs prédécesseurs ? En effet, la population active inclut des populations fort hétérogènes : des jeunes formés de plus en plus longuement et des âgés qui connurent au temps de leur formation initiale un état nettement moins développé du système scolaire. Pour forcer le trait, lorsque les uns connaissent la banalisation du baccalauréat, les autres sont contemporains de la période où le certificat d'études était un titre envié.

... qui dissimule deux explosions scolaires

En réalité, en analysant de plus près l'évolution, selon la cohorte de naissance ², le niveau monte, certes, mais par vagues successives. Certaines cohortes connaissent ainsi une vive accélération et d'autres un ralentissement. L'âge médian de fin d'études (celui qui sépare la moitié la plus longuement formée de celle dont les études furent les plus courtes) a connu ainsi deux envolées successives : une première pour les cohortes nées au début des années quarante, et une seconde pour celles venues au monde à l'orée des années soixante-dix (graphique 2).

Clairement, contrairement à l'intuition générale, le mouvement par cohorte n'est pas continu et progressif, mais bien convulsif, des périodes d'emballement étant séparées par d'autres, de relative stagnation, liées clairement aux deux « cycles de croissance » du système d'enseignement en ce siècle (Prost, 1998). La rupture de tendance au début des années soixante, que nous repérons sur la moyenne de l'âge de fin de scolarité de la population active, est ainsi la conséquence de l'arrivée sur le marché de l'emploi de ceux nés au début des années quarante, scolarisés au milieu des années cinquante et au début des années soixante, caractérisés par un niveau d'éducation nettement plus élevé.

2. Age médian de fin d'études initiales par année de naissance



Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier. LASMAS/CNRS

2. La cohorte est un groupe d'individus ayant connu un même événement à une même date. Une cohorte de mariage sont ceux dont les épousailles eurent lieu la même année, par exemple. La cohorte de naissance est synonyme de « génération » au sens strictement démographique du terme, mais pour éviter la confusion avec les différents sens sociologiques du mot, le terme de « cohorte » se diffuse progressivement, comme c'est depuis 30 ans le cas dans les sciences sociales anglo-saxonnes.

Pour la cohorte née en 1900, l'âge médian de fin d'études était de moins de 14 ans ³ ; il s'élève alors progressivement et lentement jusqu'à 15 ans pour la cohorte 1937, au rythme de 6 mois par décennie. Il atteint ensuite, au terme d'une brusque accélération, 17 ans pour la cohorte 1947 : une élévation de deux ans en une décennie, soit un rythme quatre fois plus rapide que pour les cohortes précédentes. Pour celle de 1958, il est de 18 ans et de 19 pour la cohorte 1968 : le ralentissement est clair. Il bondit alors à près de 22 ans pour la cohorte 1975, soit trois années de formation en plus en l'espace de sept ans, plus qu'en trente ans du régime de croissance précédent, qu'en soixante ans au rythme des cohortes du début du siècle ; de quoi élever au niveau du 3^e cycle universitaire 50 % des enfants nés en 1990, si la tendance se prolongeait à l'identique.

Pour la population « moyenne », la politique d'éducation de la première partie de la IV^e République semble avoir été restrictive, en formant relativement peu les cohortes nées autour de 1930, qui ont donc 15 ans en 1945. La proposition Langevin-Wallon de 1946 (voir par exemple : Prost 1968), qui émettait l'idée d'une planification de l'extension *progressive* de l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans, faisant ainsi preuve d'une clairvoyance historique de long terme, aurait pu être des plus favorables, si elle avait été adoptée. Comme nous le verrons, l'objectif de 18 ans ne semble atteint pour 90 % de la population que depuis 1993, donc depuis trois ou quatre ans, pour les dernières cohortes sorties de l'école. Or, cet âge minimal est quasiment appliqué aux Etats-Unis depuis près de 30 ans. Quant au caractère progressif de cette élévation, elle apparaît rétrospectivement comme un vœu pieux : la croissance scolaire fut réalisée en deux explosions successives au milieu desquelles se trouve une longue stagnation. C'est ainsi que les cohortes nées entre 1937 et 1947 ont bénéficié d'une accélération extraordinaire, celles nées de 1950 à 1965 ont connu un retour à une croissance lente de l'âge de fin d'études, celles venant ensuite vivent actuellement une seconde expansion, qui ne semble pas achevée aujourd'hui.

Cette croissance convulsive n'est peut-être pas sans poser de lourds problèmes sur le long terme : l'âge de fin d'études initiales marque généralement pour la vie entière le niveau de scolarité d'un individu, puisque la formation au cours de la vie active est relativement peu développée en France. En effet, à peu d'années de distance, certaines cohortes vont ainsi disposer de bons atouts scolaires et d'autres non, simplement parce qu'elles ne sont pas nées la bonne année. Evidemment, il faut se féliciter de l'avancée du savoir, de la meilleure préparation intellectuelle à la complexité de la vie, et de toutes sortes de choses que l'éducation peut apporter tant aux individus qu'à la collectivité. Il est nécessaire inverse-

3. Cette évaluation porte sur l'enquête emploi de 1982, donc sur des personnes âgées d'environ 82 ans. En fait, malgré le différentiel de mortalité selon le sexe ou la catégorie sociale (Desplanques, 1993), qui pourrait laisser craindre des biais importants pour les plus âgés, la confrontation des différentes enquêtes Emploi 1982-1997, à 15 ans d'intervalle, fait voir que les biais sont très faibles.

ment de conserver un minimum d'esprit critique, puisqu'il n'est pas possible non plus de tout en attendre : l'essentiel de l'expansion des Trente glorieuses fut réalisé avec une population de très faible niveau de formation, alors que le ralentissement économique suit de peu l'émergence d'une génération nettement mieux formée... Les générations qui aujourd'hui sortent avec un niveau de scolarité inédit sont aussi confrontées à des niveaux de chômage sans équivalent dans toute l'histoire de la société française : entre quatre et six ans après la fin de leurs études, la proportion de chômeurs parmi les titulaires d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire est passée de 4 à 9,5 % de 1982 à 1997, proportion supérieure donc à celui des bacheliers des filières générales de 1982. Il n'existe donc pas de lien mécanique immédiat entre formation scolaire et ce que l'on aurait pu en attendre.

Surtout, il faut voir que toute accélération immodérée est suivie d'un freinage, dont pâtiront peu ou prou les successeurs, non pas dans l'absolu — les cadets ne subissant certes pas de baisse de niveau par rapport à leurs aînés, mais simplement une pose — mais relativement : à leur entrée dans la vie professionnelle, ceux qui ont connu une pose du développement éducatif n'ont aucun avantage scolaire sur leurs aînés, alors que les aînés, ayant bénéficié d'une explosion scolaire, purent disposer naguère d'avantages considérables sur leurs propres prédécesseurs. Il faut certainement se réjouir pour toutes les cohortes qui se situent sur la crête de l'une de ces vagues montantes du niveau d'éducation, mais toute crête a sa contrepartie : les creux de vague que sont les cohortes nées au milieu des années trente, ou celles venues au monde pendant les années soixante, et, de nouveau, on peut le craindre, les enfants nés lors des années quatre-vingt, qui ne suivront vraisemblablement pas la tendance explosive de leurs aînés immédiats, sauf à amener la moitié de la population au niveau du DEA. La dynamique du niveau d'éducation, depuis la cohorte 1940, est ainsi un jeu d'accordéon où, faute de programmer au long terme le développement de l'enseignement, certaines cohortes ont toutes chances de bénéficier de brusques améliorations, parce qu'elles sont nées la bonne année, alors que d'autres en seront privées, subissant un ralentissement. Celles-ci n'auront donc pas, dans leur jeunesse, d'avantage scolaire sur leurs aînées, qui, elles, sont pourvues de plus d'expérience, et ensuite, parvenues en milieu de carrière, elles connaîtront la concurrence de nouvelles cohortes bénéficiant d'une nouvelle accélération scolaire. Ainsi, par rapport à la tendance linéaire de la cohorte 1920 à celle de 1950, la cohorte 1936 a cessé ses études un an trop tôt. De même, les cohortes 1961 à 1968 ont un an de retard par rapport à ce qu'eût donné une croissance linéaire entre la cohorte 1950 et celle de 1974.

Des cohortes plus inégales ?

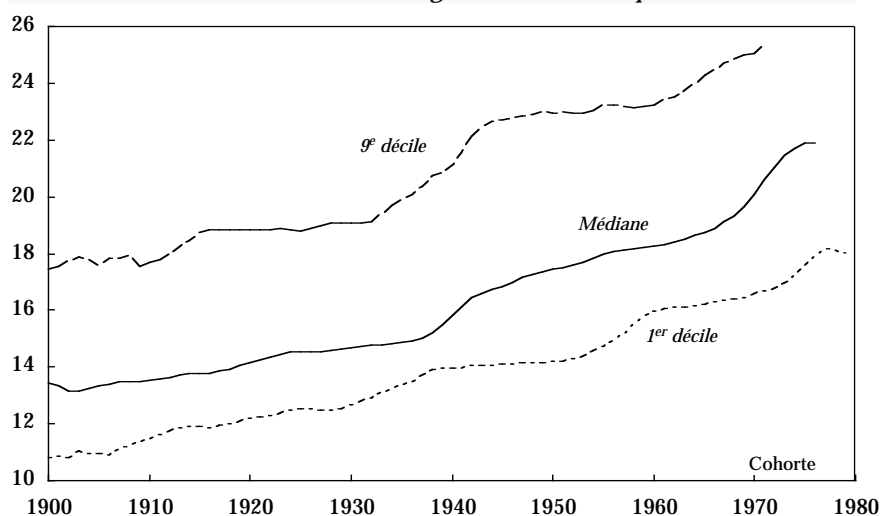
Une autre conséquence de ces sauts peu prévisibles consiste en l'écart très variable entre le sommet et la base des niveaux de scolarité. En effet, au delà de la médiane, il faut voir qu'il existe toute une diversité au sein de la population des sortants de l'école, entre ceux qui devancent de diverses façons l'âge de l'école obligatoire et ceux qui prolongent leurs études indéfiniment. Chacune de ces extrémités de la répartition ayant sa dynamique et ses fluctuations propres, le haut et le bas de la répartition des niveaux de formation initiale ne varient pas de façon proportionnelle, ni même articulée. Evidemment, c'est là un autre champ d'action de la politique éducative : au delà des objectifs d'avenir — l'expansion du savoir —, la répartition des diplômes entre les personnes a des implications essentielles sur la configuration et l'évolution des structures sociales. La répartition du « capital scolaire » entre les membres de la société crée ainsi, relativement tôt dans l'existence d'une cohorte, une hiérarchie suite à laquelle découleront des chances variables de parvenir en différents niveaux dans la hiérarchie des professions et des positions sociales.

Pour la cohorte 1900, le premier et le dernier déciles (graphique 3) étaient séparés de 7 ans, et celui-ci déclinait progressivement à 6 ans pour la cohorte 1932. Ensuite, l'écart s'élève brusquement jusqu'à la cohorte 1944 à près de 9 années d'écart entre le bas et le haut de la hiérarchie des études initiales, où il se stabilise. L'écart se contracte ensuite à 7,5 ans pour la cohorte 1960, puis rebondit pour atteindre 9 ans pour la cohorte 1971 sans que l'on voie une hypothétique stabilisation — il faut en effet que 90 % d'une cohorte aient quitté l'école pour pouvoir mesurer le 9^e décile, qui est maintenant à 26 ans, pour la cohorte 1971. La suite est difficilement prévisible. Les enfants nés dans les années soixante-dix pourraient ainsi être inégaux devant la durée de la scolarité à un degré inédit. Le niveau monte, certes, mais pas pour tous de façon égale. Ainsi, Baudelot et Establet (1989) sont fondés dans leur diagnostic selon lequel : « L'écart se creuse entre un peloton de tête plus étoffé qu'hier, plus performant que jamais, et les autres, moins nombreux qu'hier, mais plus démunis que jamais ».

Comment expliquer ces soubresauts ? Ici se révèle l'insuffisance de la démarche consistant à supposer que la cohorte est un tout homogène : au-delà de la médiane, chaque cohorte porte en elle-même une hiérarchie scolaire qui lui est propre. Ainsi, il semble que chaque cohorte soit caractérisée par une hiérarchie spécifique des capitaux scolaires, mais aussi par une répartition interne des ressources économiques qui lui est propre, mais encore par un degré spécifique d'inégalité du prestige des positions, du revenu, de l'accès à la culture etc. Entre la cime et l'abîme, l'écart peut varier, c'est-à-dire que la « hauteur » de la hiérarchie pourrait être propre à chaque cohorte, et non constituer une donnée universelle. C'est particulièrement vrai pour l'éducation, où, entre les premiers

et les derniers sortis du système d'enseignement, la distance a varié au long de ce siècle, ce dont rend compte l'évolution de l'écart entre les déciles de l'âge de fin d'études selon la cohorte. Les évolutions apparaissent alors comme non-linéaires, mais par palier ou en « marches d'escalier », aussi bien pour le haut que pour le bas de la répartition, à des rythmes variables, et ce pour des raisons différentes.

3. Evolution des déciles de l'âge de fin d'études par cohorte



Note : 1^{er} décile : niveau en deçà duquel se situent les 10 % les moins longuement instruits de leur cohorte ; médiane : niveau séparant les 50 % les moins et les plus instruits ; 9^e décile : niveau au delà duquel se situent les 10 % de la population les plus longuement scolarisés.

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

L'âge minimal de fin d'études, d'abord, correspond depuis plus d'un siècle à une norme légale. Il est donc tout à fait normal qu'une évolution en marche d'escalier soit la conséquence de la modification de la législation. En 1882, la scolarité obligatoire passe de 12 ans à 13 ans, objectif légal qui ne semble atteint réellement que pour la cohorte née en 1920, scolarisée donc dans le courant des années trente. Le passage aux 14 ans est décidé en 1936, norme que ne connaîtront vraiment que les cohortes nées à partir de 1937 — avec donc un retard de 15 ans sur la décision. La réforme Berthoin de 1959⁴, qui prolonge la scolarité obligatoire à 16 ans pour les cohortes nées à partir de 1953 (voir : Prost, 1968, p.440 ; 1981, p.254) est un objectif réellement atteint pour les cohortes nées à partir de 1960, et n'est donc totalement à l'œuvre que pour les sortants

4. La réforme de l'école obligatoire du 6 janvier 1959 — voilà près de 40 ans — qui a reporté cet âge à 16 ans. Les niveaux supérieurs d'éducation s'étaient déjà nettement développés, et la réforme des 16 ans ressemble plus à un tardif rattrapage qu'à une mesure volontariste d'accès minimum à l'éducation. L'analyse de Prost (1968, p.440) est juste lorsqu'il affirme que « l'école ne devance pas le mouvement des mœurs, elle le suit péniblement ».

du système scolaire de 1976, alors même que 1971 fut la date à laquelle l'Éducation nationale décida de son application pleine et entière. Un écart temporel assez considérable sépare donc les objectifs légaux de leur réalisation. En revanche, alors que le législateur ne s'est plus prononcé, depuis longtemps, sur une élévation de l'âge de l'école obligatoire, alors même que les jeunes de moins de vingt ans ont quasiment disparu de la population en emploi (8,5 % de la population âgée de 18 ans travaillaient en 1997, et 2,9 % étaient chômeurs), il semble que l'objectif d'un âge minimal de fin d'études à 18 ans soit effectivement réalisé pour 90 % de la population. Tel est le paradoxe des comportements : ils peuvent suivre avec retard la législation, comme ils peuvent la devancer de loin.

Pour autant, la norme minimale de scolarité semble rester le parent pauvre des préoccupations de la politique éducative, les écarts allant croissant, et le « SMIC culturel » suggéré par Baudelot et Establet (1989, chapitre 15) reste une question entièrement actuelle. Evidemment, il s'agit là d'une population qui concentre les problèmes sociaux les plus aigus, et il reste à concevoir le système d'enseignement en mesure de l'intégrer — le risque étant alors de créer un système « à l'américaine » où l'enseignement secondaire de la fraction la plus démunie de la population serait assimilable à une garderie pour adolescents à problèmes. Pour les cohortes nées entre 1940 et 1955, cesser ses études précocement, entre l'âge de 14 et 15 ans, n'était pas dirimant, au temps de leur jeunesse : les individus concernés trouvaient à se placer dans le système productif sans trop de difficultés, entre les années 1955 et 1970. Plein emploi oblige, ils pouvaient ainsi obtenir rapidement une insertion professionnelle avec le SMIC comme filet de protection minimale⁵ de leur revenu ; en revanche, pour les suivants, même avec une scolarité obligatoire à 16 ans, voire à 18 pour 90 % des sortants de l'école de 1997, la lutte pour les places est vive et fort inégale, et une scolarité courte est un handicap majeur, qui rend peu probable la découverte rapide du monde du travail, sauf lorsque les relations familiales permettent d'entrer dans le système de l'apprentissage ; pour tous ceux qui connaissent le chômage, le SMIC annuel à plein temps comme revenu minimum est tout théorique. Les plus bas niveaux d'éducation commencent en définitive à s'insérer dans le monde professionnel vers l'âge de 24 ans, à peu près au même âge que les sortants de grande école (Chauvel, 1996), ce qui laisse pour beaucoup la perspective de passer cinq ou dix ans dans une situation de hors-jeu social, avant que de connaître la précarité à perpétuité. En définitive, l'enjeu de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat pourrait signifier bien autre chose : que les 20 % les plus prématu-

5. Il peut sembler étrange de parler du SMIC (ou SMIG, jusque dans les années soixante) comme filet de protection, mais telle était pourtant la situation pour les personnes d'âge actif, dans la période où le droit au travail était réalisé dans les faits. Le chômage de masse a profondément remis en cause la capacité du SMIC à réguler les revenus au sein de la population active.

rément sortis de l'école soient laissés à leur sort, ou à la seule solidarité familiale, lorsqu'elle existe, et pour le temps où elle peut encore exister.

Ce type de progression en marche d'escalier s'observe aussi à l'opposé de la répartition pour la tranche supérieure des âges de fin d'études. C'est en tant que tel surprenant, puisque, si le législateur peut changer l'âge minimal, l'âge maximal ne dépend, lui, que de la volonté des individus de prolonger leurs études, et des contraintes auxquelles ils sont confrontés du fait des restrictions formelles ou implicites d'accès à l'université. Si nous supposons que les volontés et les contraintes varient les unes et les autres de façon linéaire dans le temps (élévation continue de l'aspiration à plus d'éducation et croissance progressive des investissements publics), l'âge de fin d'études du décile le plus élevé devrait croître, nécessairement, de façon progressive aussi. Nous observons le contraire. En fait, cet âge reste stable entre 18 et 19 ans, de la cohorte 1900 jusqu'à celle de 1932, puis il bondit à 23 ans pour la cohorte 1944 — une élévation de 4 ans en douze années — où il se stabilise alors de la cohorte 1945 à celle de 1963. Il reprend alors son essor, jusqu'à l'âge de 26 ans pour la cohorte 1971. Le mouvement est en cours aujourd'hui encore, et les données consultées ne permettent pas de voir la fin de cette seconde explosion de l'enseignement. Même si la décision d'un âge maximal de fin d'études échappe au législateur, le fait de débloquer des fonds pour construire de nouvelles universités ou pour les agrandir, d'assurer ainsi l'accueil des étudiants, de multiplier les filières de baccalauréat, ainsi que d'inciter les jurys à limiter les filtrages, de développer la protection sociale et les allocations logement, ou encore les bourses de l'enseignement supérieur, peut être de nature à susciter de brusques ouvertures lorsque l'on en accélère la diffusion. Ne rien faire permet en revanche de geler la situation, voire de refermer l'accès à l'éducation, si le coût de la vie s'élève. Evidemment, une conjoncture économique déprimée peut jouer aussi dans le sens d'une incitation à rester en étude lorsque le chômage s'accroît — d'où le thème des « universités parking », idée dont il est difficile d'évaluer la réelle pertinence. Si elle était seule en jeu, les enfants nés en 1955, qui eurent 20 ans en une période assez néfaste du chômage des jeunes, vers 1985, auraient dû connaître des prolongations scolaires. Or, ce n'est absolument pas le cas, et la demande de scolarité, ici, ne crée certainement pas à elle seule l'offre ; l'inverse, en revanche, pourrait être plus envisageable.

Ainsi, si la demande d'éducation peut varier dans le temps, l'offre publique a des chances d'être tout aussi déterminante, et ses évolutions sont de nature à perturber le jeu social par de rapides à-coups. Moins aisée à repérer que la norme minimale d'éducation — réglementée par un âge de scolarité obligatoire —, elle n'agit pas moins de façon contraignante sur les différentes cohortes désireuses de continuer leurs études. L'expansion brutale de la scolarité des cohortes nées autour de 1940 correspond ainsi à la politique de l'élévation spécifique de l'enseignement

supérieur décrite par Lévy-Garboua (1976, p.54), à l'effort public d'investissement (p.60), aux aides aux étudiants (p.61), qui marquèrent la grandeur de la démocratisation de l'enseignement supérieur des années soixante, puis sa décadence dans les années soixante-dix⁶. Aux deux extrémités de l'échelle des niveaux d'éducation, les mouvements sont donc brutaux, en accordéon, et à quelques années de distance, les destins scolaires bifurquent nettement.

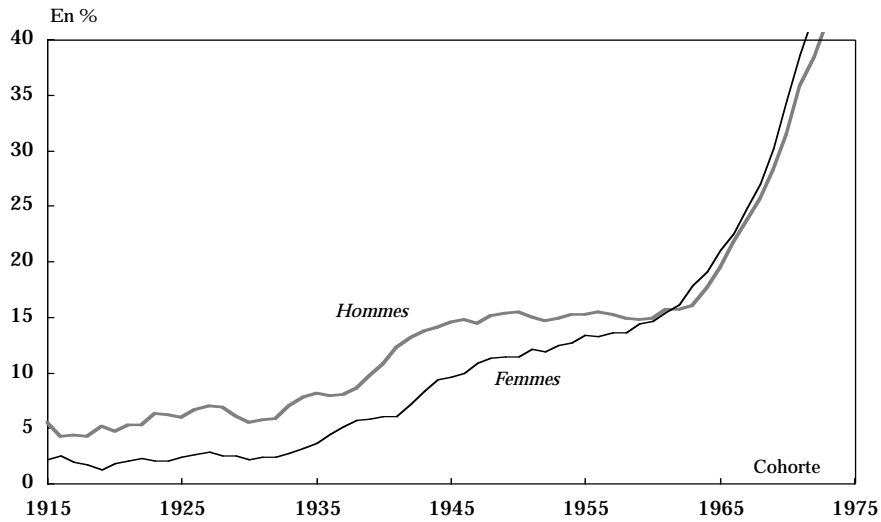
Les deux explosions universitaires

Les conséquences sur la proportion de ceux qui, au sein d'une cohorte, atteignent ou dépassent 22 ans d'âge de fin d'études, mais aussi 25 ans, en sont déterminantes (graphiques 4 et 5). Les cohortes nées autour de 1940 ont effectivement connu une croissance extraordinaire : de la cohorte 1930 à celle de 1945, il y eut un triplement de ceux dont les études se prolongèrent au delà de 22 ans, et une stabilisation s'ensuivit. Il y eut ensuite une longue stagnation de la cohorte 1945 à celle de 1963, qui pourtant est confrontée à son entrée dans le monde du travail au chômage de masse, et qui eût pu, déjà, éprouver le besoin d'une éducation plus complète. Après la cohorte 1963 ou 1964, le mouvement repart : 15 % de cessation des études après 22 ans pour la cohorte 1961, 26 % pour celle de 1968, 49 % pour celle de 1974 ! Lorsque l'on compare les femmes et les hommes, le ralentissement des cohortes 1945-1963 apparaît en définitive comme une stagnation absolue pour les hommes et un rattrapage lent pour les femmes.

Les âges de fin d'études situés à plus de 25 ans connaissent des mouvements semblables, un échelon au dessous, et avec un léger retard. Le phénomène saillant est que les toutes dernières années sont marquées par la seconde explosion scolaire du siècle, qui bénéficie aux cohortes nées à la toute fin des années soixante. Nous ne savons pas où se situera la crête de cette seconde vague, mais il est très vraisemblable, déjà, qu'elle sera suivie, comme la précédente, d'une stagnation. La distinction entre les deux explosions scolaires est pourtant celle-ci : ceux qui bénéficièrent de la première arrivèrent sur la marché de l'emploi dans un environnement économique autrement plus favorable que ceux de la seconde.

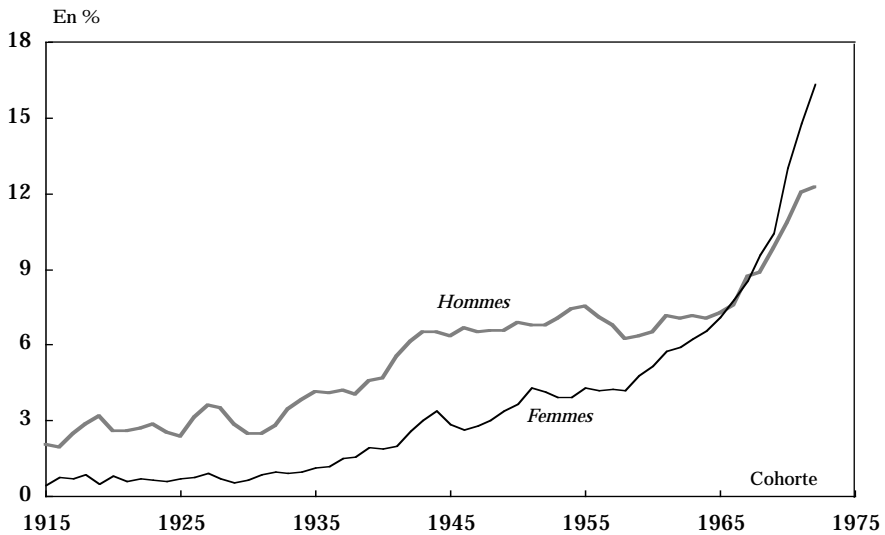
6. Les évaluations ministérielles publiées par Baudelot et Establet (1971, p.26) font apparaître de la même façon une transition importante entre 1960 et 1966 sur les âges élevés de fin d'étude. Grafmeyer (1981) repère de même le choc des années soixante, où la croissance du nombre d'étudiants dépasse très largement l'ampleur du choc démographique du *baby boom*. Elles correspondent aussi à ce que Cherkaoui (1982) appelle l'« arythmie de la croissance scolaire » ; voir tout particulièrement le graphique de l'évolution du nombre des étudiants, qui décolle magistralement de 200 000 en 1962 à 600 000 en 1969 (la taille des cohortes avant et après le *baby boom* passe de 650 000 pour celles d'avant-guerre à 850 000 après), puis reprend une croissance linéaire plus modérée à partir de 1970 (Cherkaoui, 1982, p.47, fig.1.3).

4. Proportion de personnes dont l'âge de fin d'études est supérieur ou égal à 22 ans par cohorte



Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

5. Proportion de personnes dont l'âge de fin d'études est supérieur ou égal à 25 ans par cohorte

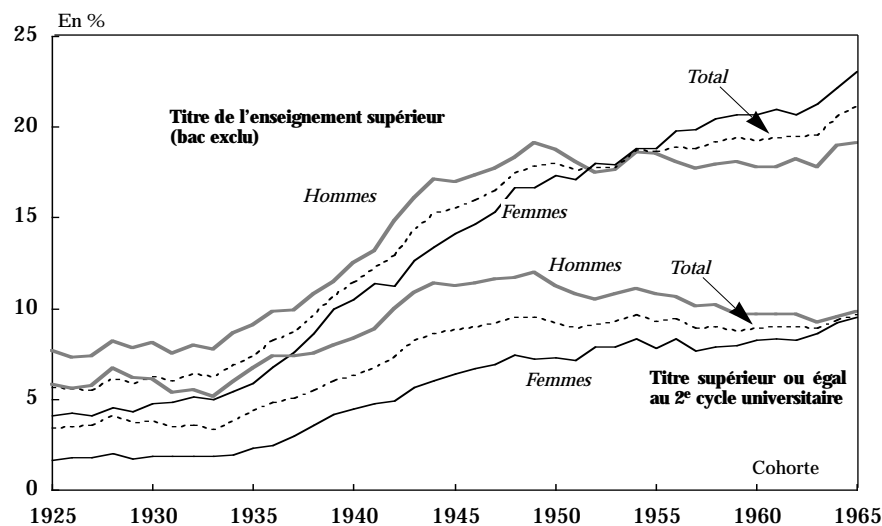


Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

La moindre croissance des titres

Qu'en est-il des titres scolaires accumulés ? L'élévation de la durée des études initiales et la croissance de la proportion de titulaires de titres universitaires ne se correspondent pas à la perfection. La reprise des études après une première expérience professionnelle peut élever le niveau de diplôme d'un individu au cours de son cycle de vie, alors que son âge de fin d'études initiales ne varie pas. Il se peut investir que la multiplication des redoublements, ou des diplômes acquis en plusieurs années pour les étudiants travaillant à temps partiel, induisent une scolarité plus longue pour parvenir au même titre. Certaines réformes, comme la création de la maîtrise au début des années soixante-dix, alors que la licence était l'aboutissement des études pour la plupart des disciplines universitaires, impliquent de la même façon une intensification de la formation et non une diffusion des titres à une population plus large. De plus, il est difficile, dans les enquêtes, d'accorder un crédit total aux dires des répondants. Est-ce par formation continue que, au sein de la cohorte née en 1945, la proportion de titulaires d'un diplôme au moins égal à un titre de premier cycle universitaire passe de 15 à 17 % entre 1989 et 1995, alors qu'ils atteignent la cinquantaine d'années ? En effet, alors que les réponses sur l'âge de fin d'études sont structurellement stables dans le temps, pour le diplôme déclaré, en revanche, comme l'a noté Baudelot (1989), il existe une tendance à l'élévation du niveau :

6. Proportion de diplômés selon l'année de naissance



Note : Passé l'âge de 30 ans, les diplômes sont acquis pour l'essentiel ; on constate ainsi la forte diffusion des titres pour les cohortes nées autour de 1940. La seconde explosion scolaire a lieu au delà de la cohorte 1965.

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1995-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

« l'âge rend-il plus instruit ? » est alors la question que se pose l'observateur. Si « niveau bac » peut devenir « bac » dans la déclaration d'un individu, 18 ans peut rester ce qu'il est, sans révéler d'incohérence de la réponse. Bien au contraire, la précocité de l'obtention d'un diplôme est socialement valorisée. Si on néglige ce genre de dérive progressive, et en constatant que, à quelques détails près, l'essentiel des diplômes sont acquis à partir de l'âge de 30 ans, la proportion d'études supérieures ou égales à un 2e cycle universitaire ont connu, surtout pour les hommes, un palier à partir des cohortes nées en 1950.

Ainsi, le rythme du développement des titres délivrés ne correspond pas exactement à l'explosion des études longues, ni non plus à l'intensité des réformes subies par l'université : la réforme de 1969, qui fut mise en œuvre en 1970-1971, et qui a donné lieu à la formation de nombreux centres universitaires en Province et à l'éclatement de l'Université de Paris, ne précède pas le mouvement, mais le suit. Cette réforme modère plutôt le processus de la diffusion scolaire et des diplômes, puisque la proportion d'individus continuant leurs études au-delà de 21 ans (la réforme touchant donc les cohortes nées à partir de 1950) stagne quasiment après le choc des cohortes des années quarante. Une des composantes de cette réforme fut l'allongement des études avec la création de la maîtrise (Prost, 1981, p.270). Au delà de 1970, la prolongation de la croissance des effectifs des étudiants provenait de l'allongement du séjour dans le deuxième cycle plus que d'une diffusion à une population plus large de l'enseignement supérieur. Ce furent des politiques intensives d'allongement des séjours des étudiants dans les cycles universitaires, et non une politique extensive de démocratisation de cet enseignement. Elles furent ainsi nettement restrictives vis-à-vis des effectifs de diplômés.

Il est clair, donc, que le « capital scolaire » reconnu par un diplôme ne fut pas linéairement croissant, mais bien animé d'évolutions convulsives de cohorte en cohorte. Celles nées dans le courant des années quarante ressortent ainsi nettement, en ayant bénéficié, par rapport à leurs prédécesseurs et leurs successeurs immédiats, d'une accélération exceptionnelle de l'enseignement comme des diplômés (graphique 6). Puisqu'en outre, elles ont rencontré, à leur entrée sur le marché du travail, entre 1965 et 1975, une situation économique d'expansion prodigieuse — doublement de la proportion des cadres à l'embauche, élévation de plus de moitié des professions intermédiaires —, leur chances de mobilité ascendante furent historiquement privilégiées. En revanche, les bénéficiaires de la seconde explosion universitaire pourraient trouver à leur entrée sur le marché du travail une configuration nettement moins enviable.

Titres et destins

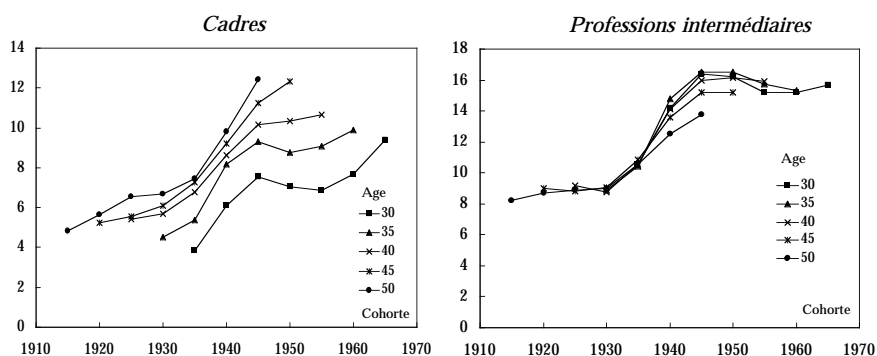
Ainsi, au cours de la « décade dorée »⁷, autrement dit la période 1965-1975, la plus brillante du point de vue de la croissance économique et du développement social des Trente glorieuses (même si le chômage augmentait déjà, mais à partir d'un niveau spécifiquement modeste), des jeunes nés dans le courant des années quarante, chez qui les diplômés de l'université étaient en proportion double, se présentèrent sur le marché du travail, en plein développement économique profilé selon les 5 % de croissance qu'augurait le prolongement des deux premières décennies écoulées depuis la Libération. Les cohortes en question ont bénéficié d'une expansion scolaire sans précédent, mais aussi d'un marché de l'emploi spécifiquement favorable. Les précédentes bénéficiaient d'un marché de l'emploi peut-être aussi propice, mais avec des conditions plus restrictives d'accès à l'éducation, pesant ainsi sur leurs chances d'accès à des fonctions élevées. Les suivantes, nées au moins jusque dans les années soixante, subissent le ralentissement de l'expansion des diplômes, et leur accès au marché du travail est moins favorable. L'un dans l'autre, comment a fonctionné l'équilibre entre acquis scolaire et position professionnelle de chacun de ces ensembles de cohortes ?

Pour le comprendre, il faut prendre la mesure du changement de la structure sociale et du développement du salariat moyen et supérieur au sein des différentes cohortes pour un âge donné. En effet, l'expansion des cadres et des professions intermédiaires est étroitement liée à la cohorte de naissance (Chauvel, 1997). De la cohorte 1935 à celle de 1950, la proportion des cadres au même âge a doublé, et celle des professions intermédiaires s'est accrue de plus de 50 %, mais pour les suivantes, les proportions stagnent, voire régressent (graphique 7). Pour les cadres, on note une reprise pour la cohorte née en 1965, mais un examen approfondi montre que les cohortes nées entre 1963 et 1966, environ, ont bénéficié de la reprise économique de la fin des années quatre-vingt : en 1990, elles avaient de 24 à 27 ans, et étaient en une période de leur cycle de vie où la conjoncture du marché de l'emploi est déterminante pour le reste de la carrière. Qu'à cet âge les portes s'ouvrent ou non, dépendent toutes les chances d'acquérir une première expérience valorisante, qui conditionne largement l'avenir. Les suivantes connaissent un recul au même âge de la proportion des cadres. Pour les professions intermédiaires, la croissance est inexistante, même pour la cohorte 1965. Ce qui pose question sur la capacité du système productif à créer des positions sociales conçues comme intermédiaires.

7. Le Grévisse autorise l'usage de « décade » au sens de « décennie », contesté mais pas impropre, l'étymologie latine *decadies* « dix jours » oubliant celle, hellénique, de *dekados* « groupe de dix ». Ce n'est pas non plus un anglicisme, et son usage était courant chez des auteurs des plus estimables, notamment Halbwachs et Simiand.

7. Proportion de différents groupes sociaux en emploi, par âge, selon l'année de naissance

En % (au sein de la population totale, femmes et hommes compris)



Note : A 30 ans, la proportion de cadres au sein de la cohorte 1935 était de 4 % ; au sein de la cohorte 1945, elle fut de 8 %, proportion où elle a stagné pendant 15 ans. A des âges plus élevés, ce même développement en « marches d'escalier » se retrouve : le développement des cadres est typiquement lié à la cohorte de naissance. Ces graphiques (diagrammes de progression cohortale) permettent ainsi de suivre pour tout âge (30 ans, 35, etc.) la proportion des cadres et des professions intermédiaires selon l'année de naissance, et de mettre en évidence des changements typiquement liés à la cohorte. On constate ainsi le développement extraordinaire du salariat moyen et supérieur au sein des cohortes nées autour de 1940.

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 et enquêtes Formation-qualification-professionnelle 1964-1970-1977 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

En définitive, le destin vers l'âge de 30 ans est déterminant pour la proportion ultérieure, tout au long du cycle de vie, de cadres et de professions intermédiaires dans une cohorte donnée : un début de carrière plus favorable ou plus difficile laisse en effet des traces durables. Autrement dit, le destin d'une cohorte se fixe relativement tôt dans l'existence professionnelle. En réalité, la progression en marche d'escalier, que l'on repère pour les diplômés par cohorte, liée à la forte expansion connue par celles nées dans les années quarante, se retrouve dans ses grandes lignes pour les chances d'accès à la catégorie des cadres et des professions intermédiaires. Ainsi, le système productif semble donc avoir assimilé le surcroît de diplômés de la première explosion scolaire. Mais *quid* des suivantes, nées après 1950, et, plus encore, que pouvons-nous prévoir pour celles qui connaissent aujourd'hui la seconde explosion scolaire ?

L'équilibre entre acquis scolaire et position professionnelle se fait essentiellement au cours de l'installation des jeunes dans la vie professionnelle, lorsque, dans un jeu concurrentiel, s'ajustent, d'une part, des candidats disposant de titres scolaires et de compétences professionnelles reconnues et, d'autre part, des emplois proposés à différents niveaux de la hiérarchie professionnelle : il en résulte une position dans la hiérarchie des professions qui, sans devenir définitive, fixe pourtant

assez nettement l'éventail des carrières possibles, généralement avant l'âge de 30 ans. Dans cet ajustement, il est possible de voir le diplôme comme un filtre de présélection : les candidats étant trop nombreux pour les mettre tous à l'épreuve, le titre scolaire est utilisé comme un « signal » des compétences potentielles d'un individu (Spence, 1973 ; Albrecht, 1981). Lorsque les emplois de jeunes cadres se multiplient, alors que la scolarité des nouveaux sortants de l'école ne suit pas le rythme, les employeurs sont obligés de se montrer moins exigeants sur les titres accumulés. En revanche, lorsque le nombre des places de jeunes cadres est plus restreint, alors que les diplômés qui hier pouvaient encore correspondre à ces emplois se multiplient, les chances d'y accéder pour un candidat dont le diplôme eût été tangent dans des conditions plus favorables, pourraient alors s'effondrer, en raison d'une concurrence accrue.

La dévalorisation des titres

Le bon sens pose que « ce qui est rare, et désiré par tous, est cher ». Il est évident, certes, au long terme, qu'un titre scolaire banalisé comme le baccalauréat n'a pas la même valeur lorsqu'il est attribué à moins de 4 000 personnes par an, comme au milieu du XIX^e siècle, ou à la moitié d'une classe d'âge, comme aujourd'hui. De la même façon, un premier cycle de l'enseignement supérieur ne correspond plus aujourd'hui au même rang, ni donc aux mêmes chances de réussite professionnelle que naguère : c'est le vingtième supérieur de la cohorte 1920, et le quart de celle de 1965. Seuls les systèmes de titres régulés par un *numerus clausus* ou différentes formes de concours — qui permettent le cas échéant, c'est-à-dire le plus souvent, une gestion malthusienne — sont en mesure de conserver la valeur de leur titre, tout particulièrement lorsqu'ils ont une fonction de monopole sur le recrutement d'une profession protégée ; le même emploi est alors nécessairement au bout du chemin. C'est l'un des avantages des études de médecine, et d'autres encore, qui fixent dès l'âge de vingt ans un destin. Pour les autres, quand le titre est plus répandu, les concurrents sont plus nombreux, et la lutte est soit plus âpre, soit rejetée à plus tard, à un niveau de scolarité plus élevé, lorsqu'il est nécessaire d'avoir un diplôme d'études approfondies là où naguère une licence suffisait. Ce phénomène de déclin de la valeur d'un titre scolaire donné, qui se diffuse à des couches plus larges de la population, est couramment appelé dévalorisation, dévaluation, ou encore inflation du diplôme, et fut particulièrement étudié du point de vue du rendement salarial par Baudelot et Glaude (1989), mais, ici, nous nous intéresserons à la valorisation des titres scolaires en termes de chances d'accès à un emploi correspondant aux catégories moyennes et supérieures du salariat.

Qu'en est-il des explosions scolaires ? Cette diminution de la valeur de la scolarité est-elle une donnée continue, ou bien est-elle spécifique à

certaines cohortes seulement ? Est-elle uniquement et mécaniquement liée à l'allongement des études d'une cohorte et à une accumulation croissante de titres, ou à des phénomènes plus complexes ? Ces questions sont centrales, puisqu'elles pourraient avoir de fortes implications pour la « valorisation » des différentes cohortes qui se succèdent, ce que nous entendrons comme le fait qu'à diplôme donné, certaines d'entre elles verront leur investissement scolaire mieux reconnu que celui d'autres, en termes de chances d'accès aux différentes catégories sociales.

Pour prendre un exemple précis, de cohorte en cohorte, les chances d'avoir trouvé entre 35 et 39 ans sa place au sein de la catégorie des cadres et professions intermédiaires pour ceux qui cessèrent leurs études entre l'âge de 18 et 19 ans déclinent effectivement. De 1964 à 1977, ils avaient respectivement 40 et 41 % de chances d'être situés dans le salariat moyen ou supérieur, 36 % en 1983, 30 % en 1989 et 24 % en 1995. De plus en plus, les individus concernés devront trouver place dans d'autres situations, généralement moins enviables — employés ou ouvriers. Evidemment, les 35 à 39 ans de ces différentes périodes ne sont pas les mêmes : ils appartiennent à des cohortes différentes. En 1977, ce sont ceux nés entre 1938 et 1942 ; en 1983, ils vinrent au monde entre 1944 et 1948 ; en 1995, ce sont les cohortes 1956-1960. Pour ceux nés entre les deux guerres, cesser ses études autour de 19 ans assure une position élevée dans la hiérarchie scolaire : ils s'approchaient du dixième le mieux formé de leur cohorte. Pour ceux venus au monde à la fin des années cinquante, il sont situés un peu plus bas dans la hiérarchie de leur génération, autour du tiers supérieur ; un peu plus tard, pour les cohortes nées au début des années soixante-dix, cesser ses études entre 18 et 19 ans correspond sinon aux « bas niveaux de qualification », en tout cas au tiers inférieur de la hiérarchie scolaire, pour qui l'accès au salariat moyen ou supérieur est clairement compromis. Sauf à imaginer une explosion semblable des échelons moyens et élevés de la hiérarchie sociale, une partie devra trouver place au sein des catégories populaires.

Réfléchir en termes d'âges de fin d'études est néanmoins problématique et risque de susciter différents paradoxes, comme on l'a vu : des études prolongées peuvent ne pas correspondre à des niveaux de diplômes plus élevés mais simplement à une multiplication des redoublements ou des changements de filière universitaire sans équivalence de titre, ou encore à l'accumulation de titres de même niveau dans différentes disciplines. Il est possible de s'en réjouir, puisque cela va dans le sens d'un moindre cloisonnement des spécialités. Inversement, l'interprétation peut en être moins favorable, puisqu'elle peut signifier la fin du modèle des années soixante, où l'obtention d'une licence — le plus haut titre du 2^e cycle universitaire de l'époque — suffisait à obtenir un poste de cadre. Ainsi, le titulaire d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire de la cohorte 1947, avait obtenu son titre en arrêtant ses études à 24 ans, et son cadet de vingt ans, né en 1967, a fini ses études à 26 ans.

Bifurcations des destins

Considérons alors les niveaux de diplôme. On a vu que les changements considérables de l'âge de fin d'études se retrouvent moins intensément pour les titres. C'est tout particulièrement vrai pour les diplômes inférieurs au baccalauréat, sauf pour la toute dernière période. En effet, 35 % des cohortes nées avant 1935 sortaient de l'école sans diplôme, 20 % pour la cohorte de la fin des années quarante, tout comme pour celle de la fin des années soixante. Pendant vingt ans, rien ne fut fait pour les titres scolaires les plus modestes. Les diplômes les moins élevés (Certificat d'étude primaire — CEP, Certificat d'aptitude professionnelle — CAP, Brevet d'études du premier cycle — BEPC) concernent une moitié de la population, 48 % pour la cohorte 1915, 55 % de celles de 1920 à 1950, 42 % pour celle de 1965. Ainsi, au milieu de la pyramide des diplômes, qui correspondent pour l'essentiel à cette grande masse qui s'arrête avant le baccalauréat, il y eut peu de mouvement (Chauvel, 1995). Il semble ainsi que la certification par un titre des niveaux d'étude en deçà du baccalauréat a longtemps rencontré peu d'intérêt. Le phénomène le plus remarquable est en revanche l'explosion des bacheliers et plus — dont la filière professionnelle, technique, sociale et santé bénéficie de la dynamique la plus forte — qui passent de 11 à 37 % de la population de la cohorte 1920 à celle de 1965, et bientôt, selon toute vraisemblance, à plus de 50 % à partir de la cohorte 1972, mouvement extraordinaire résultant d'une explosion en deux temps dont on a vu le principe.

Cette diffusion va de pair avec une baisse du rendement social du diplôme, en termes de chances d'accès aux catégories les plus élevées de la société. Ainsi entre 25 et 27 ans inclus, ceux qui, parmi les titulaires d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire ayant cessé leurs études, sont devenus cadres passent de 50 % en 1983 (cohortes 1956-1958) à 32 % en 1997 (cohortes 1970-1972) ; les autres doivent se contenter de positions plus modestes. Les employés voient ainsi passer leur part au sein de cette population de 10 % à 16 %. Pour la même tranche d'âge, pour les titulaires d'un premier cycle universitaire « classique » (hors instituts de technologie ou autre formation professionnelle du supérieur court), les chances d'accès aux professions intermédiaires passent de 75 % à 42 %, et celles de se situer parmi les employés de 9 à 38 % ; pour eux, les promotions précoces en cadres sont rares. Pour les filières technologiques, sociales et paramédicales de l'enseignement supérieur, la proportion des employés passe de 18 à 30 %, et celle des ouvriers (dont contremaîtres) de 5 à 8 %. Parmi les bacheliers des filières générales qui ne prolongent pas leurs études, on passe de 35 % de professions intermédiaires à 22 %, alors que c'était le destin à cet âge pour trois quarts des bacheliers en 1970 (cohortes 1943-1945). Le même niveau de diplôme vaut clairement moins pour la cohorte 1970 que pour celle de 1958, voire avant.

Comme l'échelle scolaire s'est déplacée vers le haut à une vitesse plus rapide que la hiérarchie socioprofessionnelle ne s'est élevée, ceux qui ne s'attendent pas à la dévalorisation de leur diplôme pourraient être confrontés à de dures déconvenues. Jusqu'où ira cette dévalorisation reste une question sans réponse, puisqu'elle dépend des titres qu'accumuleront les nouveaux bacheliers d'aujourd'hui et de demain ; il en résulte une incertitude majeure. Evidemment, si les places de cadres et professions intermédiaires connaissaient la même expansion numérique que les diplômés, la scolarité connaîtrait un rendement invariable, et les nouvelles cohortes, au rythme de cette seconde explosion, seraient appelées à ne quasiment plus compter ni employés ni ouvriers. Mais comme la hiérarchie sociale se modifie trop lentement, il faut sans cesse des études plus longues pour accéder à la même position dans la hiérarchie professionnelle, pour résister à la concurrence des titres accumulés par les contemporains.

Sur le long terme, nous ne pouvons voir là qu'un effet fort logique, et même mécanique. Mais cela est-il aussi clair dans le court terme ? Les cohortes qui connaissent une subite expansion de la scolarité ne peuvent-elles pas bénéficier temporairement d'un jeu favorable ? Ce peut être le cas lorsque la conjoncture socio-économique est particulièrement dynamique, lors de la décennie dorée ou des trois années de reprise de la fin des années quatre-vingt, par exemple. Ce peut être le cas aussi tant que les employeurs subissent un effet de surprise, n'ayant pas anticipé l'explosion scolaire. Par exemple, aux yeux d'un employeur potentiel à qui se présentent des jeunes porteurs d'acquis scolaires rares selon une échelle de valeur encore récente — alors qu'en réalité ce niveau se diffuse à des couches plus larges — il pourrait sembler urgent de profiter de l'aubaine dès qu'un jeune se présente à lui. Il peut même succomber à l'effet de mode qui pourrait s'ensuivre : si tous ses confrères embauchent des cadres — ce qu'ils ne pouvaient faire avant, faute de diplômés —, c'est certainement pour de bonnes raisons, qui peuvent en partie échapper à cet employeur ; celui-ci participe à son tour au jeu de spéculation qui peut en résulter et qui continue de s'engendrer lui-même pendant un certain temps, mais dont le retournement finit par advenir inéluctablement, et dont les puînés seront les victimes.

Il se peut donc que la baisse de la valeur socialement accordée à un titre ne suive pas immédiatement sa banalisation, mais advienne un peu plus tard. Autrement dit, il se peut que la dévalorisation liée à l'expansion scolaire connue par des prédécesseurs soit subie par leurs successeurs, qui, eux, ne connaissent plus une croissance scolaire aussi rapide. Ainsi, ceux qui bénéficient d'une croissance des titres scolaires peuvent profiter quelque temps de la rente de rareté de leurs prédécesseurs, chez qui les titres sont plus rares, voire même d'un effet de mode ; les successeurs, même plus fortement sélectionnés, peuvent très bien subir une érosion de leur titres, les aînés ayant bénéficié avant eux des nouvelles

places disponibles, qui sont ensuite occupées pour un temps assez long. C'est un peu ce qui arrive aux jeunes médecins d'aujourd'hui, lors de leur installation : bien que deux fois moins nombreux par promotion que leurs aînés de vingt ans, ils ne bénéficient pourtant d'aucune rente de rareté. Dit d'une autre façon, il se peut fort bien que ce qui est rare ne soit pas si cher, et que ce qui se banalise ne perde pas sa valeur, immédiatement, c'est-à-dire que les avantages de la rareté puissent bénéficier à d'autres, et que les inconvénients de la banalisation ne soient pas subis par ceux qui la connaissent, mais par les successeurs. Ce serait là une double aubaine pour les cohortes qui se situent sur la crête d'une vague d'expansion de la scolarité, et une double peine pour celles qui sont au creux. C'est un peu l'histoire qui s'est jouée pour les cohortes nées de 1930 à 1960.

La dévalorisation : une dynamique contingente

Comment la valeur sociale de ces titres scolaires a-t-elle varié selon les cohortes ? Autrement posée, la question est : comment les titulaires des différents parchemins parviennent-ils à les rentabiliser en acquérant une position sociale ? Pour en faire une évaluation globale, il faut comprendre que les chances d'accéder aux positions moyennes ou élevées dépendent avant tout de deux paramètres : d'une part, du titre scolaire, dont les plus élevés permettent d'envisager l'accès précoce à une catégorie sociale élevée ; d'autre part, de l'âge ou de l'ancienneté ou encore de l'expérience, par le jeu des promotions au cours de la carrière. Evidemment, sauf à attendre trente ans avant de connaître la position finale, en fin de carrière, à laquelle sont parvenues les cohortes les plus récentes, il faut mesurer aujourd'hui le point auquel les plus récentes sont parvenues et les comparer à leurs devancières. Il faut en outre faire l'hypothèse de la stabilité des carrières et de la nature du déroulement du cycle de vie, ce que le graphique 7 corrobore largement. Ainsi, une partie de ceux dont les titres sont en deçà de la norme pour accéder à une position moyenne ou élevée dès leur entrée dans le monde du travail vont se voir ouvrir des places, progressivement, par promotion.

De cette façon, le diplôme agit en quelque sorte comme un coupe-file, permettant à son titulaire de se voir accorder un avancement sur la carrière de moins diplômés que lui, qui attendent plus longtemps. Evidemment, un troisième paramètre peut jouer dans l'accès : l'année de naissance, puisque certaines cohortes, par rapport aux autres, bénéficient d'une meilleure efficacité du coupe-file que représente leur diplôme. Certaines cohortes, pour un niveau de diplôme donné, feront moins longtemps la queue et d'autres plus longtemps, c'est-à-dire qu'au même âge, certains auront eu leur promotion, et non d'autres ; il est possible de comprendre alors la variation de la valeur des diplômes en regardant le degré auquel, au même âge, pour une structure de diplômes identique, le

coupe-file fut efficace. Très concrètement, on peut exprimer la qualité de ce coupe-file en analysant, à structure de diplômes identique et pour un même âge, l'avance ou le retard de la cohorte par rapport à l'ensemble des autres (voir encadré).

Une mesure de la dévalorisation des titres

Pour évaluer globalement la baisse de cohorte en cohorte du rendement d'un même niveau de scolarité, il faut pouvoir estimer la variation des positions auxquelles auraient accédé des cohortes successives dotées par hypothèse des mêmes structures de diplômes. Autrement dit, il s'agit d'évaluer les chances d'accès aux différentes catégories sociales, au même âge, de cohortes successives, dotées artificiellement d'une même structure de diplôme invariable sur la période. Pour ce faire, il est possible d'avoir recours à une modélisation logistique des chances d'accès aux catégories élevées (d'une part à la catégorie des cadres seulement, d'autre part à celle des cadres et des professions intermédiaires ensemble) en fonction de l'âge, du diplôme, et de la cohorte. Elle consiste à exprimer la proportion P_C de cadres (respectivement, P_{CPI} de cadres et professions intermédiaires) pour un diplôme i donné ($DIPL_i$), pour un âge j donné (AGE_j), et selon une année k de naissance ($NAIA_k$) donnée, comme la relation :

$$\ln(p_C / (1-p_C)) = DIPL_i + AGE_j + NAIA_k + \text{constante.}$$

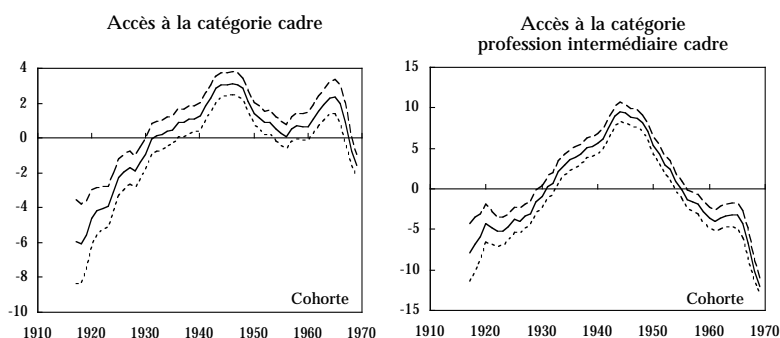
Si, une fois contrôlés le niveau de scolarité et l'âge, la cohorte (coefficients $NAIA$) ne conditionne pas de façon autonome et significative (selon les tests statistiques standards) les chances d'accès à la catégorie des cadres, cela signifie qu'il n'existe globalement ni dévalorisation, ni réévaluation, ni aucune variation, de la valeur des niveaux de scolarité. Donc, si les coefficients estimés pour $NAIA$ sont nuls, ou peu significativement différents de zéro, la conclusion sera donc que, pour toutes les cohortes, les niveaux de diplômes correspondent globalement, au même âge, à des chances égales de devenir cadre. Si, en revanche, les coefficients de $NAIA$ sont significativement décroissants, la conclusion serait qu'il existe une dévalorisation globale des diplômes. Toute autre forme de changement de la valorisation est possible. Cette modélisation permet de comprendre que cette dévalorisation n'est pas un phénomène systématique et linéaire, et surtout qu'elle ne correspond pas mécaniquement au rythme de la diffusion des titres.

Ce modèle est estimé sur les enquêtes Emploi de 1982 à 1997, pour les cohortes nées de 1917 à 1969. La catégorie des retraités est ici leur dernière profession exercée. Il faut être prudent pour l'interprétation des cohortes les plus anciennes : la cohorte 1917 avait 65 ans en 1982, et la mortalité des différents milieux sociaux peut rendre fragile les coefficients. Par ailleurs, puisque les titulaires d'un titre de grande école ont plus de chances d'accéder en fin de carrière à la direction d'entreprise, il est plus prudent de ne réaliser le modèle que sur l'ensemble des cadres, professions intermédiaires, employés ou ouvriers : l'interprétation du modèle est compatible avec une idée d'accès à des catégories hiérarchi-

sées, lorsque sont retirés les indépendants, dont la position dans la hiérarchie sociale peut être nettement plus ambiguë que celle des populations salariées.

Les coefficients que la régression fournit ne sont malheureusement pas directement lisibles, mais ils sont positifs lorsque les chances s'accroissent de devenir cadre, et négatifs dans le cas inverse ; pour donner une équivalence concrète, nous proposerons de les traduire en « équivalent nombre d'années d'avance ou de retard sur la carrière ». En effet, les coefficients estimés de l'âge permet de constater que de 25 à 45 ans, la proportion de cadres augmente progressivement et régulièrement au long du cycle de vie : ceux dont le diplôme est tangent pour être cadre immédiatement le deviennent progressivement au cours de leur carrière. Ainsi, la valorisation de la structure des diplômes d'une cohorte consistant en l'efficacité du « coupe-file » que sont les diplômes, peut s'exprimer alors en nombre équivalent d'années d'avance ou de retard par rapport à la carrière au même âge des autres cohortes en présence. Concrètement, à structure de diplômes égale, il faut ainsi trois années de carrière supplémentaires pour la cohorte 1955 par rapport à celle de 1945 pour parvenir à des proportions identiques de cadres.

Valorisation sociale des titres : année d'avance ou de retard de carrière des cohortes par rapport à la moyenne de la population



Note : les pointillés sont les limites de l'incertitude statistique au seuil de 95 %. Voir le texte pour l'interprétation de l'indicateur. Rapporté à une même structure de diplôme, la cohorte 1945 a bénéficié d'une dizaine d'années d'avance de carrière sur la moyenne des autres cohortes pour parvenir aux positions moyennes et supérieures du salariat.

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

Le modèle concernant la population des cadres et professions intermédiaires — pris ensemble — est nettement plus radical. Ce modèle est donc celui qui sépare le salariat moyen et supérieur des catégories populaires. Il fait apparaître un pic de la valorisation des titres jusqu'aux cohortes des années quarante puis une chute de la rentabilité de la scolarité linéaire, impressionnante et sans rémission. Cela signifie surtout que, pour l'instant, les études qui naguère correspondaient typiquement à l'accès aux professions intermédiaires, ont subi la plus forte dévaluation. Lorsqu'on analyse dans les détails, cette dévaluation correspond aux titres compris entre le baccalauréat et le premier cycle universitaire.

Ainsi, à structure de diplômes inchangée et pour un âge donné, les cohortes nées au début du siècle eurent moins de chances d'accéder aux

positions moyennes et supérieures du salariat, qui se sont progressivement développées jusqu'aux cohortes nées dans le courant des années quarante. Alors que les diplômes se diffusaient, il n'y avait pas de diminution des chances d'accès à la catégorie des cadres au même âge, au contraire. La dévalorisation n'apparaît qu'après la cohorte 1947 et n'est vraiment intense qu'à partir de celles nées dans les années cinquante. Pour les cadres, les cohortes du milieu des années soixante ont connu une embellie temporaire — vraisemblablement liée à la reprise économique de la fin des années quatre-vingt —, mais les niveaux de diplômes correspondant aux professions intermédiaires connurent une dégradation continue de leur valeur.

Il est clair que la dévalorisation des diplômes ne suit pas exactement le rythme de la diffusion des titres scolaires. Pour l'accès à l'ensemble des positions du salariat moyen et supérieur, le rendement du diplôme s'est accru jusqu'aux cohortes nées dans le courant des années quarante, pour ne décroître qu'ensuite. Autrement dit, les cohortes des années quarante ont connu une diffusion intense des diplômes mais n'ont pas subi leur dévalorisation, qui fut supportée en fait par leurs successeurs : par rapport à un individu né en 1945 et pourvu d'un diplôme tangent pour accéder au salariat moyen ou supérieur, celui né en 1955 devra patienter en moyenne 10 ans de plus pour avoir les mêmes chances d'accéder à la catégorie des professions intermédiaires. C'est souligner ainsi un autre élément de la « crise des classes moyennes » : les positions moyennes dans la hiérarchie sociale ont cessé de devenir plus nombreuses, alors que les diplômes qui naguère permettaient d'y accéder sont le plus fortement diffusés. Les mouvements sont moins importants pour les cadres, ce qui peut être lié à une moindre expansion des diplômes les plus élevés — grandes écoles et 2^e cycles universitaires, ou plus — que de ceux de niveau baccalauréat ou premier cycle universitaire, au moins jusqu'à la cohorte 1965. Ainsi, pour ceux nés dans l'entre-deux guerres, et jusqu'à la cohorte 1945, il y eut progressivement plus de chances de devenir cadre. Ensuite, on repère des fluctuations connues : retrait pour les cohortes nées autour des années cinquante, retour pour celle de 1965 — expansion qui est liée à la croissance retrouvée de la fin des années quatre-vingt — puis de nouveau un retrait.

La dévalorisation des diplômes ne correspond donc pas à une véritable « inflation du diplôme » résultant mécaniquement de la diffusion des titres : un diplôme dont les titulaires sont plus nombreux peut, dans un terme assez court, de l'ordre de la décennie, conserver sa valeur sociale en termes de chances d'accès à une catégorie donnée, et se dévaluer pour une série de cohortes suivantes, qui connaissent une moindre diffusion des titres. La valeur sociale des diplômes des cohortes nées dans les années quarante culmine alors qu'ils se diffusent à une vitesse inédite, et la dévalorisation n'apparaît qu'ensuite, pour ceux qui arrivent

après la première explosion scolaire, lorsque la progression scolaire se ralentit. Les cohortes qui connaissent l'expansion de la scolarité et celles qui en subissent les conséquences, c'est-à-dire la dévalorisation, ne coïncident pas. C'est une profonde ironie de l'histoire de la structure sociale.

La dévalorisation des cohortes soixante-dix

La dévalorisation de la scolarité n'est donc pas un équilibre immédiat de cohorte en cohorte correspondant exactement au développement dans le court terme de la scolarisation, sans quoi la rupture n'eût pas été celle de la cohorte 1950, mais bien de 1940 : celle située au centre de la première explosion scolaire. Pour autant, cela ne signifie pas nécessairement que la seconde explosion scolaire, celle que connaissent actuellement les sortants les plus récents de l'école, puisse avoir le même résultat que la première.

La situation favorable des cohortes 1940-1948 fut d'avoir 25 ans entre 1965 et 1973, en pleine période de la « décennie dorée ». Ceux nés en 1970-1975 ont 25 ans dans une période de probable « reprise » économique 1995-2000, à 2,5 % de croissance, selon les estimations optimistes. Cela sera-t-il suffisant pour assurer le maintien de la valeur des titres en termes d'accès au salariat moyen et élevé ? Nous pouvons supposer en effet que la croissance est un facteur propice à l'élévation de la proportion des cadres, ainsi qu'à la multiplication des embauches de jeunes cadres, multiplication sans laquelle les jeunes diplômés de l'université, en proportion double dans les cohortes des années soixante-dix, ne trouveront pas le nombre de places suffisant pour conserver la valeur de leur diplôme.

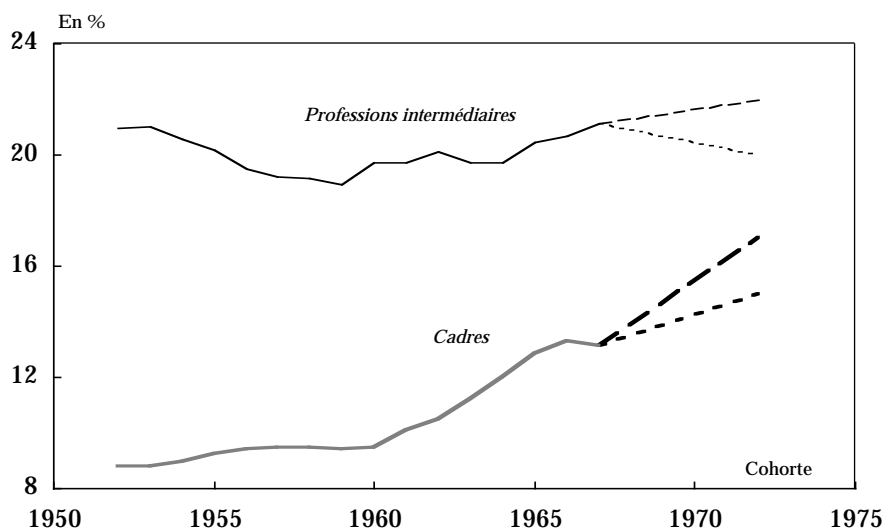
La question est alors celle de la croissance des proportions de cadres et de professions intermédiaires pour ces nouvelles cohortes, lorsqu'elles auront, par exemple, l'âge de 30 ans. Pour la cohorte 1972, ce sera en 2002, c'est-à-dire dans un très court terme.

Nous devons nous attendre en fait, vraisemblablement, à une dévalorisation importante des diplômes. Alors que la proportion des titulaires d'un diplôme de 2^e cycle ou plus, ou d'une grande école, ont toutes chances de connaître une expansion sans précédent, il est peu probable que la structure sociale connaisse une expansion aussi intense que celle dont bénéficièrent les cohortes des années quarante, avec un doublement des places en position moyenne ou élevée. Il n'est donc guère possible de croire que l'explosion scolaire actuelle se fera sans implosion concomitante de la valeur des titres. Pour le comprendre, nous nous réduisons aux seules catégories salariées, en emploi ou à la recherche d'un emploi.

Du côté des niveaux scolaires, une prolongation de la tendance engagée pour la cohorte 1972⁸ laisse envisager que, lorsque ses membres auront 30 ans, la proportion de diplômés de grande école et de 2^e cycle ou plus pourrait être de l'ordre de 20 % : ils n'étaient que 7,7 % au sein de la cohorte 1957, 11,8 % pour celle de 1967. Les titulaires d'un diplôme du supérieur, court comme long, devraient représenter 36 % de la cohorte 1972, alors qu'ils n'étaient que 24 % au sein de la cohorte 1967 et 16 % au sein de celle de 1957. Le rythme de changement est ici d'une intensité rare. La cohorte de 1975, qui a 22 ans en 1997, et dont la croissance des diplômés se prolonge encore vigoureusement par rapport à celle de 1972, pourrait connaître des changements plus cruciaux encore.

En face de ces proportions de diplômés, nous pouvons envisager ce que pourrait être la structure sociale : au sein de ces catégories salariées, 17 % de cadres à l'âge de 30 ans paraît optimiste pour la cohorte 1972, même une fois tenu compte du fait qu'il s'agit de « générations creuses » par rapport aux 9,7 % de la cohorte 1955 et aux 13,6 % de 1967 ; nous supposons aussi 22 % de professions intermédiaires — ce qui serait une fois encore une hypothèse de reprise par rapport à une proportion qui stagne à partir de la cohorte 1945 — et 30,5 % d'employés comme d'ouvriers.

8. Proportion de cadres et de professions intermédiaires à 30 ans par cohorte : 1952-1967 et hypothèses pour 1972



Optimiste en tirets longs ; pessimiste en tirets courts

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

8. dont les niveaux de diplômés sont connus en 1997 lorsqu'elle a 25 ans. L'hypothèse est ici celle d'un glissement des niveaux (acquisition tardive de diplômés) parallèle à celui connu par les cohortes 1964-1967, entre l'âge de 25 et 30 ans, repérable par les enquêtes Emploi.

En cas de conservation du lien ⁹ entre diplôme et catégorie sociale à 30 ans, les titulaires d'un diplôme compris entre le baccalauréat et le premier cycle universitaire, technique ou non, verront fléchir assez nettement leurs chances d'accès au salariat moyen et supérieur (tableau 1). Les cycles universitaires longs continueraient d'être cadres dans plus de la moitié des cas, mais les chances d'accéder aux catégories du salariat moyen et supérieur des cycles courts continueraient de se fermer : alors que pour la cohorte 1967, le baccalauréat général est situé à la frontière exacte entre catégories populaires et professions intermédiaires (à peu près autant de chances de se retrouver au sein des catégories employés et ouvriers qu'au sein du salariat moyen ou supérieur), cette limite se rapprocherait nettement des premiers cycles du supérieur (les diplômes techniques un peu au dessus, les diplômes généraux un peu en dessous). Les bacheliers ne continuant pas leurs études verraient ainsi passer de 54 % à 64 % les risques de trouver un emploi correspondant aux catégories populaires, les premiers cycles universitaires de 29 % à 41 %.

Pourtant, il faut rappeler les limites de ce scénario, qui suppose une reprise très sensible de la proportion de cadres. De plus, il ne concerne que la cohorte 1972, alors que celle de 1975, caractérisée par une année supplémentaire d'études, par rapport à ses aînées de trois ans, pourrait connaître un destin scolaire encore plus impressionnant. Un second scénario pour la cohorte 1972, avec, par hypothèse, de moindres changements de structure sociale (15 % de cadres, 20 % de professions

*1. Devenir à 30 ans des cohortes 1967 et 1972 (projections)
au sein des catégories salariées : cadres, professions intermédiaires (PI),
et employés-ouvriers (O/E)*

	1967			1972 optimiste			1972 pessimiste		
	Cadres	PI	E/O	Cadres	PI	E/O	Cadres	PI	E/O
Aucun diplôme	1,4	4,7	93,9	0,7	2,9	96,4	0,5	2,2	97,3
CEP, BEPC, BEP, CAP	1,4	9,6	89,1	0,7	6,1	93,1	0,5	4,7	94,8
Bac. tech. et brevets	6,2	39,2	54,6	4,0	30,8	65,1	2,9	25,8	71,3
Bac. général	11,1	35,9	53,1	7,4	28,8	63,8	5,4	24,4	70,2
1 ^e cycle supérieur tech.	14,6	61,6	23,9	11,0	55,9	33,1	8,7	51,4	39,9
1 ^e cycle universitaire	17,5	53,1	29,4	12,6	46,1	41,4	9,7	41,2	49,1
2-3 ^e cycle universitaire	64,1	25,3	10,5	56,8	27,0	16,3	50,5	27,8	21,7
Grande école	87,4	6,3	6,2	82,0	7,1	10,9	76,8	7,7	15,5
Total	13,6	20,5	65,9	17,0	22,0	61,0	15,0	20,0	65,0

Note : Alors que les titulaires d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire étaient 64 % à accéder à la catégorie cadre dans la cohorte 1967, la proportion pour la cohorte 1972 pourrait être comprise entre 57 et 50,5 %.

Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS.

9. Au sens du ratio des chances ; voir Forsé et Chauvel (1995).

intermédiaires, 32,5 % d'employés comme d'ouvriers) paraît plus réaliste (il est noté « pessimiste », sur le tableau correspondant). En ce cas, la limite entre le salariat moyen et supérieur et les catégories plus modestes serait repoussée aux premiers cycles universitaires. Les cycles universitaires longs verraient alors décroître leur chances d'accès à la catégorie cadre de 64 à 50 %.

Evidemment, cette situation moins enviable à 30 ans pourrait s'améliorer ensuite, ultérieurement, plus tard. Pour autant, le suivi par cohorte de la structure sociale permet de constater que, jusqu'à présent, sur les trente dernières années, la situation professionnelle tend à se cristalliser autour de l'âge de 30 ans, et la suite de la carrière d'une cohorte dépend nettement des opportunités rencontrées à cet âge : celles qui furent caractérisées par un accroissement de cadres jeunes sont marquées ensuite par des proportions encore plus importantes à des âges plus élevés (graphique 7). Les autres qui, à leur entrée sur le marché du travail, n'ont pas bénéficié d'une proportion importante de cadres, subissent un retard de carrière qui semble peu réversible : le destin d'une cohorte à trente ans semble conditionner toute la suite.

Les enquêtes « Génération », de suivi sur les cinq premières années des jeunes sortis du système scolaire en 1992, réalisée par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), dont l'édition 1992 devrait être prochainement publiée (CEREQ, 1997), et plus encore son équivalent « 1997 », réalisée à l'horizon 2002, permettront de situer la pertinence des prévisions faites ici, mais aussi de mieux mesurer, évaluer et comprendre les débuts dans la vie professionnelle de ces cohortes nouvelles avec la plus grande finesse.

Cinquante années sans maîtrise du long terme

L'impact des choix publics sur le développement de l'éducation apparaît ici au grand jour, tant pour ce qui concerne les inégalités d'éducation internes à chaque cohorte, que pour celles entre les différentes cohortes. Evidemment, ce peut être un équilibre complexe, fait d'essais et d'erreurs, et dont les conséquences pleines et entières, qui ne peuvent se ressentir qu'au long terme, échappent à la conscience de ceux qui participent à la décision. Evidemment, l'accroissement des études peut avoir de nombreuses conséquences sur l'ensemble des configurations économiques et sociales d'un pays. Evidemment, il faudra attendre pour évaluer l'ensemble des conséquences de la diffusion des titres et des qualifications dans la société. Pour autant, il est important de rappeler les difficultés auxquelles la société risque de se confronter en développant son système éducatif par une série d'explosions et de stagnations, mais aussi de s'interroger sur les risques qu'implique un différentiel croissant entre les mieux formés et les autres.

Si le prolongement de l'école obligatoire jusqu'à 14 ans a homogénéisé le niveau de scolarité des cohortes nées dans le courant des années trente, l'explosion scolaire de celles des années quarante a remis en cause le processus d'égalisation. De même, les cohortes nées autour de 1960 ont connu un retour vers plus d'égalité avec l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, mais toutes les suivantes ont été marquées par une réouverture de l'écart. Il est difficile de situer exactement, pour l'instant, les conséquences de ces coups d'accordéon d'amplitude croissante. Certaines cohortes seront-elles plus inégales, économiquement, que d'autres ? Quelles devraient être les conséquences à terme de l'ouverture de l'éventail des inégalités scolaires des dernières cohortes ? Il est trop tôt pour répondre, mais ces soubresauts soulignent comment le service public de l'éducation, théoriquement destiné à assurer la formation scolaire de tous, produit une hiérarchie mobile, où, tantôt les uns, tantôt les autres, tirent les bénéfices d'une élévation de la durée de leur scolarité.

La dynamique de ce système est visiblement mal maîtrisée, et les objectifs de son développement de long terme semblent mal posés : ces chocs, ces rattrapages, les stagnations qui s'ensuivent, apportent des avantages et des handicaps qui marqueront pour le restant de leurs jours certaines cohortes et non d'autres, sans que rien ne permette vraiment de concevoir le projet à la source de ces convulsions. Nous pouvons concevoir que, si on avait fixé une meilleure programmation de l'investissement public sur les quarante dernières années, il eût été possible de parvenir exactement au même niveau de développement scolaire qu'aujourd'hui, mais de façon plus régulière, sans ces deux explosions scolaires dont les conséquences sont nombreuses et difficiles à évaluer, sans les stagnations qu'elles impliquent à peu près mécaniquement, sans le passif provenant des sous et sur-ajustements qui résultent des gels et des accélérations brutales qui restent inscrits pour le restant de leur existence sur les différentes cohortes : à quelques années de distance, les unes ont bénéficié d'un surcroît d'éducation qui fait défaut aux autres, impliquant des inégalités fortes entre les cohortes. Evidemment, cette absence de programmation passée est aujourd'hui irrémédiable pour celles qui ont quitté le système d'enseignement ; en revanche, ce fait doit nous rappeler que nous avons certainement quelque chose à gagner, en termes d'équilibre entre les cohortes qui se succéderont à l'avenir, à programmer, au long terme, ce que doit être le développement scolaire de demain, pour n'impliquer ni stagnation brutale, ni expansion immodérée.

Sans explosion scolaire, mais avec un glissement plus progressif des niveaux d'éducation, un phénomène tel que la dévalorisation des diplômes apparaîtrait avec moins d'évidence, parce qu'il serait dilué dans le temps. Le phénomène de dévalorisation des titres, que les arrivants les plus récents sur le marché du travail expérimentent, ne fait en définitive que commencer, puisque les cohortes nées en 1975 n'ont encore que 23 ans en 1998. Lorsqu'elles viendront sur le marché de l'emploi dans les

prochaines années pour trouver une position dans la structure sociale, il est à craindre que, faute de créer deux fois plus de places de cadres et de professions intermédiaires, la frustration soit intense de ne pas voir leurs titres reconnus à leur valeur antérieure. Pour l'instant, les conséquences sociales en sont difficilement prévisibles. Ce mouvement, conséquence de la seconde explosion scolaire, se jouera essentiellement lors des cinq à dix prochaines années, et ce n'est qu'alors que la mesure des conséquences pleines et entières sera possible. La grande chance des toutes prochaines cohortes pourrait consister en la reprise conjoncturelle, qui détend quelque peu le marché du travail et qui pourrait contribuer à amoindrir la dévalorisation des titres scolaires, en suscitant une reprise de la création des postes de cadre. Il est vraisemblable néanmoins que ce ne soit là qu'un palliatif très temporaire. A plus long terme, on pourrait espérer, à l'horizon 2005, que le départ en retraite des générations nombreuses des années quarante contribue à créer plus de places encore. Inversement, il faut songer aux risques que, d'ici là, fait peser un retournement de la conjoncture économique, dont les cohortes de jeunes à la recherche de premières expériences professionnelles subiraient tout particulièrement les conséquences. Nous concevons bien l'incertitude profonde de la configuration actuelle.

Pour un plus long terme, il convient aussi de songer à la programmation du développement de l'enseignement des cohortes scolarisées au XXI^e siècle, qui risquent de connaître de nouveau un fort ralentissement de leur scolarisation, puisque toute explosion scolaire, comme celle que nous connaissons aujourd'hui, ne peut être que suivie d'un tassement, sauf à penser que les enfants qui naissent aujourd'hui sont destinés à acquérir pour la plupart un titre de 3^e cycle universitaire.

Cette non-linéarité du changement pourrait avoir des conséquences imprévisibles sur les échelles de valeur tant des étudiants que des employeurs ; ils éprouvent en effet de grandes difficultés à concevoir, à quelques années de distance, la correspondance entre la rareté relative d'un niveau d'éducation et celle d'un poste de travail, faute de vraiment bien connaître l'état et l'évolution simultanée du système scolaire et de la hiérarchie sociale, rendus peu lisibles par ces à-coups. Les sous- et surajustements des recrutements de cadres sont en quelque sorte inscrits dans cette évolution convulsive de l'âge de fin d'études. A peu d'années de distance, les destins scolaires bifurquent nettement et l'état de la concurrence entre les différentes cohortes — qui est fixé par un rapport entre l'ancienneté des plus âgés et le niveau de diplôme croissant des plus jeunes — ne cesse d'être perturbé. Une évolution programmée sur le long terme, de façon à éviter les à-coups de la croissance scolaire offrirait en revanche une meilleure lisibilité des destins, et une meilleure calculabilité des chances des différentes cohortes et des différents niveaux de diplômes.

Ainsi, pour les gens d'une quarantaine d'années d'aujourd'hui, en milieu de vie active, issus des cohortes situées entre les deux explosions scolaires, nés à la charnière des années cinquante et soixante, la situation pourrait n'être guère confortable. Ils sortirent ainsi du système éducatif à la fin des années soixante-dix avec à peu près autant de titres que leurs aînés de dix ans (16 % de diplômes du supérieur dans les deux cas). A leur entrée dans le monde du travail, ils étaient dénués d'avantage scolaire sur leurs aînés, qui, eux, avaient l'expérience en plus. Maintenant qu'ils ont généralement l'expérience professionnelle, ils se trouvent de façon inattendue — et le seront de plus en plus — en concurrence avec de nouvelles générations nées dans le courant des années soixante-dix bénéficiant de titres scolaires nettement plus élevés (36 % de diplômes supérieurs au baccalauréat au sein de la cohorte 1972). Le restant de la carrière de ces quadragénaires d'aujourd'hui, on peut le craindre, risque d'être confrontée à une nouvelle concurrence, inattendue ; leur situation difficile à l'entrée dans la vie risque fort de se prolonger pour la fin de leur carrière professionnelle. Il y aurait eu ainsi un avantage certain à éviter les implosions et les explosions scolaires, et à prévoir sur un terme nettement plus long le régime de croissance du système éducatif, sans quoi les fluctuations du destin des générations, les unes par rapport aux autres, continueront de susciter de fortes incertitudes pour le développement de la société.

Références bibliographiques

- ALBRECHT J.W., 1981 : « A Procedure for Testing the Signalling Hypothesis », *Journal of Public Economics*, 12, pp. 123-132.
- BAUDELLOT C., 1989 : « L'âge rend-il plus savant ? Un exemple de biais de réponse dans les enquêtes », pp. 159-173, dans INSEE, *Les ménages. Mélanges en l'honneur de Jacques Desabie*, Paris, INSEE.
- BAUDELLOT C. et R. ESTABLET, 1971 : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BAUDELLOT C. et R. ESTABLET, 1989 : *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT C. et M. GLAUDE, 1989 : « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et statistique*, 225, pp. 3-16.
- CEREQ, 1997 : « Génération 92 », *Brèves*, 137, décembre, pp. 5-7.
- CHAUVEL L., 1995 : « L'élévation de l'âge de fin d'études depuis trente ans », dans L. Dirn, « *Tendances de la Société Française* », *Revue de l'OFCE* n° 54, pp. 152-157.

- CHAUVEL L., 1996 : « La frontière entre jeunesse et âge adulte s'estompe », dans L. Dirn, « Tendances de la Société Française », *Revue de l'OFCE*, n° 58, pp. 178-188.
- CHAUVEL L., 1997 : « Cadres et générations », dans L. Dirn, « Tendances de la Société Française », *Revue de l'OFCE* n° 62, pp. 207-216.
- CHERKAOUI M. : 1982, *Les changements du système éducatif en France 1950-1980*, Paris, PUF.
- DESPLANQUES G. : 1993, « L'inégalité sociale devant la mort », pp. 251-258, dans INSEE, *Données sociales 1993*, Paris, INSEE.
- FORSÉ M. et L. CHAUVEL, 1995 : « L'évolution de l'homogamie en France », *Revue française de sociologie*, XXXVI, pp. 123-142.
- FOURASTIÉ J., 1947 : *La civilisation de 1960*, PUF, Paris.
- GRAFMEYER Y., 1981 : « Un enseignement supérieur en quête d'universités », pp. 421-434, dans J.D. RAYNAUD et Y. GRAFMEYER (dir.), *Français, qui êtes-vous ?*, Paris, La documentation française.
- LÉVY-GARBOUA L., 1976 : « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XVII, pp. 53-80.
- MARCHAND O. et C. THÉLOT, 1991 : *Deux siècles de travail en France 1800-2000*, Paris, INSEE.
- PROST A., 1968 : *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST A., 1981 : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Vol 4. L'école et la famille dans une société en mutation, Paris, Nouvelle librairie de France.
- PROST A., 1998 : « L'Éducation nationale depuis la Libération », *Les Cahiers français, dossier : Le système éducatif*, n° 285, pp. 1-12.
- REICH R.B., 1991 : *The work of nations : preparing ourselves for 21st-century capitalism*, New York, Knopf.
- SPENCE M., 1973 : « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.