

Marie Duru-Bellat

Plus d'éducation, pour qui, pour quoi ?

Version augmentée et corrigée de l'article publié dans le numéro précédent (« Trop d'école »)

La question des « moyens » semble résumer les revendications syndicales des enseignants. Or l'élévation des niveaux de diplôme ne réduit pas les égalités sociales et scolaires entre les élèves, ni le taux de chômage des jeunes. C'est qu'il faut autrement, et de façon plus politique, poser la question de l'allocation des ressources et de leur évaluation : qui doit bénéficier de plus d'école ?

La question « pourquoi toujours plus d'éducation ? » risque d'être perçue comme incongrue, voire sacrilège ; ce serait comme s'interroger sur un « plus de croissance » ou un « plus d'Europe » : le seul fait de poser la question du « toujours plus » révélerait qu'on est « contre »... Pourtant, il est trivial de noter que ce n'est pas parce que quelque chose a une valeur qu'il en faut nécessairement toujours plus, et que parfois, au-delà d'un certain seuil, le bienfait se retourne en problème... Ce texte entend se démarquer de cette logique linéaire du « toujours plus » en matière d'éducation, en se posant par ailleurs deux questions, tout aussi incongrues¹. Tout d'abord celle des « effets de l'éducation » : il s'agit de se demander « ce que fait » l'éducation, quelles traces elle laisse chez les formés. Ceci peut paraître une question élémentaire et évidente, mais le seul fait de la poser est parfois considéré comme révélant une logique économique de la « production », dénoncée comme managériale et libérale, alors que les effets de l'éducation seraient par nature ineffables, évidemment et forcément positifs, à tel enseigne qu'on ne saurait, sans être terriblement réducteur, se

¹Ces interrogations forment la trame d'un ouvrage à paraître : *Diplômes et entrée dans la vie. Les ambivalences de la méritocratie* (titre provisoire), Seuil/La république des idées.

hasarder à les évaluer. Cette question des « effets » doit de plus être spécifiée en un « pour qui ? ». La question devient alors « qui profite de l'éducation et de son développement ? ».

Autre interrogation, à quel niveau faut-il poser la question des effets, au niveau des personnes ou au niveau de la société ? On sous-entend souvent que parce que l'éducation a des effets positifs au niveau des individus, elle est forcément bénéfique au niveau de la société : il y aurait une continuité entre effets « micro » et effets « macro », comme le postulent volontiers les économistes. Qu'en est-il de fait, sachant que cette question n'est pas sans importance d'un point de vue politique ?

Des individus plus instruits, une reproduction sociale peu ébranlée...

Partons du constat de générations de plus en plus instruites, qui ne s'insèrent pas mieux pour autant. En vingt cinq ans (depuis 1980), le pourcentage de jeunes quittant l'école avec un diplôme de l'enseignement supérieur a fortement cru, passant de 15 % à près de 40 %, tandis que dans le même temps, le pourcentage de jeunes dotés seulement du brevet ou dépourvus de tout diplôme régressait de 39 à 20 %. Cela n'a pas empêché le taux de chômage des jeunes (de moins de 25 ans) de croître, passant d'environ 14 % à 19 %, avec de brusques variations conjoncturelles produisant des « pics » de 24 % en 1995 ou 1998 par exemple². Bien sûr, le chômage frappe d'autant moins que l'on est diplômé mais si les jeunes non diplômés ont été les plus touchés par la crise de l'emploi (avec des taux de chômage passant de 15 à 40 %), les diplômés du supérieur « paient » aujourd'hui de plus en plus leur insertion par un déclassement important, accédant à des emplois moins bien classés sur l'échelle sociale que par le passé.

² Le chômage des jeunes est très sensible à la conjoncture, avec du même coup de sensibles inégalités entre générations ; ceci souligne que l'insertion n'est pas régie par le seul diplôme.

³ Contrairement à l'idée répandue de la « moyennisation » de la société, le poids des ouvriers et employés est resté stable chez les jeunes actifs de 20-24 ans, depuis 1982 ; il a un peu baissé (au profit des professions intermédiaires et des cadres) chez les 25-29 ans (cf. les « enquêtes Emploi » successives de l'INSEE).

Aujourd'hui, seuls les diplômés des grandes écoles ont de très fortes chances d'accéder rapidement à un emploi de cadre, alors que les titulaires d'un diplôme de second cycle universitaire ont presque autant de chances d'être employés (ou ouvriers) que cadre, la probabilité d'être cadre étant quasiment nulle chez les bacheliers. De fait, la majorité des jeunes (plus de 60 % d'après les enquêtes du Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ) s'insèrent comme ouvrier ou employé, et ce, le marché du travail restant ce qu'il est³, quel que soit le niveau de diplôme des générations successives. Car les emplois ne sont pas créés par l'école et les flux qu'elle

produit, mais résultent d'un marché où une demande de travail rencontre une offre. Si l'« offre » est mieux formée, alors on recrutera, pour des postes identiques, des jeunes mieux formés, ce qui ne changera rien à leur salaire et au contenu de leur emploi. C'est ainsi que les bacheliers professionnels deviennent pour près des deux tiers ouvriers qualifiés; et s'ils se placent plus facilement que les jeunes dotés seulement d'un CAP ou d'un BEP, cela n'est pas suffisant pour « prouver » que leur formation plus élevée correspond à un réel besoin (auquel cas on s'attendrait à ce que les salaires s'élèvent en fonction de ces compétences plus élevées qui seraient nécessaires), mais simplement qu'ils sont mieux placés dans la file d'attente pour des emplois rares. Il est donc illusoire de penser que parce que, au niveau individuel, les jeunes plus instruits chôment moins, il va suffire, au niveau de la société, de développer le niveau d'instruction pour réduire le chômage. On ajoute souvent que ce plus d'éducation sera utile... un jour. Mais en attendant, les jeunes qui se retrouvent déclassés, même s'ils expriment avec réalisme leur satisfaction d'avoir trouvé un emploi, se montrent néanmoins fort déçus. Ainsi, 30 % des jeunes ouvriers s'estiment employés au dessous de leur niveau de compétence⁴, ce qui n'est pas une manière très valorisante d'entrer dans la vie. De plus, les jeunes perçoivent parfaitement qu'ils sont contraints d'entrer dans la course aux diplômes. Car tout diplôme, même s'il permet d'obtenir moins que ce qui était espéré, permet néanmoins d'obtenir plus que le diplôme « du dessous ». Les jeunes sont alors embarqués dans une compétition pour se classer au mieux. Ceci produit des flux de diplômés toujours plus nombreux qui viennent se heurter à des structures professionnelles qui évoluent nettement moins vite, avec à la clef un déclassé en cascade des diplômes (que prévoyait Boudon dans ses analyses du début des années 1970), des plus diplômés jusqu'aux non diplômés qui se retrouvent quasiment exclus du marché du travail.

Les analyses statistiques de ces phénomènes de « déclassé » en révèlent la fréquence croissante: selon les indicateurs utilisés, on pourrait ainsi considérer comme déclassés entre 40 % et 17 % des diplômés au moins bacheliers, sortis de l'école depuis moins de cinq ans⁵. Ce phénomène est inégalement répandu: la probabilité d'être déclassé varie selon le sexe et l'origine sociale (elle est plus faible pour les hommes et les enfants de cadres). Tout comme l'inflation monétaire, une « inflation des

⁴Voir M. Arliaud et H. Eckert (eds), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi* Paris, La Dispute, 2002.

⁵Voir E. Nauze-Fichet, M. Tomasi M., « Diplômes et insertion sur le marché du travail: approches socioprofessionnelle et salariale du déclassé », *Économie et Statistique*, n° 354, 2002, p. 21-43. Le pourcentage de « déclassés » varie sensiblement selon les techniques utilisées, ce qui révèle la difficulté à délimiter ce phénomène.

diplômes » débouchant sur leur perte de valeur tendrait donc à accroître les inégalités sociales. Ceci vient pour une part du fait que ce n'est jamais un pur diplômé qui s'insère, mais une personne qui a (plus ou moins) d'autres atouts à mobiliser : une polytechnicienne n'en est pas moins femme et donc handicapée par l'ombre de la mère en puissance, ou encore un fils de cadre trouvera à mobiliser qualités extrascolaires ou réseaux sociaux quand il a échoué dans sa scolarité. Contrairement à ce que l'école croit volontiers, le diplôme n'est pas tout puissant.

Mais les inégalités sociales sont aussi la résultante de la compétition scolaire. Dès lors qu'il y a compétition, il y a production d'inégalités, certes théoriquement dans un cadre d'égalité des chances, mais on sait que cela reste un mythe plus qu'une réalité dans une société elle-même inégalitaire⁶. On connaît la résultante de cette compétition : on compte plus de 80 % d'enfants de cadres et d'enseignants (tous niveaux) dans les plus grandes écoles du pays, et notamment plus de 50 % d'enfants d'enseignants parmi les admis dans des écoles telles que Polytechnique, les Écoles Normales Supérieures, Centrale et HEC. À l'autre bout de l'échelle scolaire, parmi les jeunes sans diplôme ou dotés du seul Brevet, on compte moins de 6 % de ces catégories privilégiées contre environ 60 % d'enfants d'ouvriers ou de personnels de service. La course aux diplômes ne peut qu'accentuer ces inégalités. Car dès lors qu'il faut aller toujours plus loin, il va falloir dénicher les « bonnes affaires » en matière d'orientation et de débouchés, détecter les filières les moins dévaluées, avoir du temps devant soi pour se maintenir dans la course, et bien sûr aussi optimiser ses résultats... Tout ceci exige des ressources culturelles et matérielles. Les jeunes les plus favorisés, qui étaient déjà en tête du classement, vont avoir davantage les moyens de prolonger leurs études que ceux, moins bien lotis, qui étaient à la traîne. Si, ces dernières années, ces 10 % de jeunes qui faisaient les études les

⁶ Voir F. Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil/La République des idées, 2004 ; cf. aussi F. Dubet, M. Duru-Bellat, 2004, « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°146, 105-115.

⁷ Voir P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.

⁸ Le système du LMD, dit aussi 3-5-8, pousse les jeunes qui s'arrêtaient à « bac + 2 » à aller

plus courtes enregistrant une stagnation voire une légère réduction de leur durée d'études, les 10 % les plus favorisés continuent à rester de plus en plus longtemps dans le système⁷. Cette évolution vers des écarts accrus est aujourd'hui entretenue, avec d'un côté un appel au développement de l'apprentissage, et de l'autre le LMD⁸... Quand on se réjouit *a priori* d'un allongement des études et d'une expansion du budget de l'éducation, il ne faut pas se cacher que cela bénéficie pour l'heure à ceux qui ont les moyens de profiter de cette ouverture...

De plus, ces études plus longues sont aussi de plus en plus finement diversifiées, et au total, c'est à une « démocratisation ségrégative » que l'on assiste, avec une ouverture de certains niveaux d'études, notamment l'enseignement supérieur, mais avec maintien de différenciations sociales dans les filières suivies. Ces filières sont inégalement coûteuses (on sait qu'un étudiant de classes préparatoires coûte trois fois plus cher qu'un étudiant de DEUG) et inégalement porteuses de débouchés (les débouchés des classes préparatoires scientifiques, filière au recrutement social très favorisé, n'ont rien à voir avec ceux de la filière « STAPS » — sciences et techniques des activités physiques et sportives —, au recrutement très populaire).

Des diplômes dont la valeur marchande tend à la baisse, des diplômes qui restent inégalement accessibles selon les milieux sociaux, voilà qui explique que, globalement, l'élévation du niveau d'instruction ne se soit pas traduite par davantage de mobilité sociale. Bien que cette question soit controversée, il semble bien que sur les cinquante dernières années, la société française se soit très peu assouplie, et que, au total, l'adage du « tel père, tel fils » reste de mise. Ainsi, dans les dernières enquêtes du CEREQ, on observe que parmi les enfants d'ouvriers, près de deux garçons sur trois le deviennent à leur tour (c'est moins vrai pour les filles du fait des structures de l'emploi féminin). Certes, un sur trois est « mobile », et en l'occurrence, le diplôme possédé a sans doute joué un rôle, mais moins que les changements dans la structure des professions (la baisse, légère, des emplois d'ouvriers fait que tous les enfants d'ouvriers ne peuvent rester dans cette catégorie). Pourtant, un des espoirs qui était mis dans le développement de l'éducation était ce qu'on a parfois exprimé par la métaphore de l'« ascenseur social », soit une société où grâce à l'éducation chacun pouvait espérer atteindre les places les plus enviables de la société, celle-ci devenant du même coup plus fluide, « ouverte aux talents » selon l'expression couramment utilisée chez les spécialistes de la mobilité sociale. Cet espoir s'avère déçu. Et il faut admettre que le développement des scolarités affecte nécessairement les relations entre formation et emploi dans le sens d'un déclasserment continu — puisqu'on ne saurait s'attendre à ce que le bac, par exemple, ait la même valeur marchande aujourd'hui, quand plus de 60 % d'une classe d'âge le possède, comme en 1950 où c'était seulement 5 % —. Mais le développement de l'éducation n'avait-il pas, après tout, d'autres fonctions ?

jusqu'à « bac + 3 » puisque c'est maintenant le premier grade; de même, les jeunes qui s'arrêtaient à « bac + 4 » vont être incités à poursuivre une année de plus pour obtenir un mastère.

Plus d'individus instruits, pour quels effets sociaux ?

On peut lire le phénomène du déclassement comme la contrepartie d'une démocratisation de l'accès à la culture. Comme le disait Passeron⁹ en 1982: « on peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu que la « démocratisation de la culture » serait réalisée « lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte » se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec »...

Évidemment, il est difficile d'évaluer ce qu'apporte, aux individus et à la société, l'élévation spectaculaire du niveau d'instruction. Qui se risquerait à dire que les jeunes générations sont plus curieuses intellectuellement, plus « cultivées », mieux intégrées dans la société¹⁰? De plus, on perçoit aisément que les effets de l'éducation ne seront pas les mêmes selon qu'on fait partie du clans des « vainqueurs » ou du clan des « vaincus ». Une première chose est que très tôt, les enfants apprennent, à l'école, à juger normal d'être sans arrêt comparés et classés; ils apprennent donc qu'ils sont, « quelque part », inégaux. De plus, l'école se montre fort cruelle envers les « vaincus » (voir les analyses de Dubet): n'ayant pas satisfait aux critères de la réussite scolaire, ils sont étiquetés comme « sans qualités », et se jugent souvent comme tels, à moins de tenter de sauver la face en jouant la carte de la déviance. On sait aussi que les vainqueurs ont tendance à expliquer leur réussite par leurs seules qualités personnelles, ce qui dote de légitimité tous les avantages sociaux que ne manque pas de leur procurer leur réussite scolaire.

⁹Cf. J.-C. Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, 23, n°4, p.551-584.

¹⁰A fortiori plus heureuses... Sans doute, comme le montre le cas de ce jeune « beur » dialoguant avec S. Beaud: instruit et curieux, il en est d'autant plus lucide, mais pas plus heureux, sans doute plutôt moins...; cf. Y. Amrani et S. Beaud, *Pays de malheur!*, Paris, La découverte, 2004.

¹¹Voir A. Barrère, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

¹²Voir G. Felouzis, *La condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.

Mais pour eux aussi, la compétition scolaire a un prix. Elle se paie par une tension précoce et constante à la réussite, quels qu'en soient les critères: l'essentiel est moins de se former que de se classer au mieux, et les analyses du travail quotidien des lycéens¹¹ illustrent cet instrumentalisme des jeunes, qui mine toute motivation forte et authentique au travail scolaire. De même, dans le supérieur, les étudiants apprennent avant tout à déchiffrer ce qu'on attend d'eux pour obtenir leurs examens, qui seuls dotent de sens leurs études¹². On a donc le sentiment que plus d'études n'est pas nécessairement source d'enrichissement personnel mais génère avant tout une tension prolongée, vécue douloureusement parfois, qui vient perturber le plaisir

gratuit de l'expérimentation et de la découverte : la moindre erreur pénalise, tous les choix deviennent tactiques, et la logique stratégique s'entraîne avec la logique de la subjectivité et de l'authenticité...¹³ De plus, certaines contradictions entre effets « micro » et effets « macro » interrogent. « Ouvrez une école, vous fermerez une prison », disait Victor Hugo... De fait, on ne constate pas une moindre criminalité dans les pays où le niveau d'instruction est le plus élevé ; pourtant, au sein des pays, il y a bien une relation entre niveau d'instruction et fréquence de la déviance (ce sont bien les moins instruits qui y sont le plus exposés). Ce schéma s'observe également sur le plan du civisme, il y a bien une relation au niveau « micro » (avec moins d'abstention chez les personnes les plus éduquées), mais aucune au niveau « macro », l'élévation du niveau d'instruction ne se traduisant pas (aux États-Unis comme en France) par une élévation de l'intérêt ou de la participation politique, notamment dans les jeunes générations¹⁴. Tout se passe donc comme si l'effet de l'éducation était en l'occurrence (et de manière analogue à ce qui est observé sur le marché du travail) avant tout « positionnel » : les personnes instruites se distinguent de celles qui le sont moins, par nombre de comportements, mais si l'éducation est source de distinction inter-individuelle, sa diffusion affecte peu, au niveau de la société, le niveau moyen du civisme ou la déviance, ce qui est décevant, à nouveau, eu égard aux espoirs qui étaient mis dans son développement.

Certes, les effets de l'éducation sont plus univoques sur des phénomènes comme la santé (améliorée) ou la fécondité (réduite), ce qui sert encore aujourd'hui de justification pour développer l'éducation primaire dans les pays pauvres. Mais ceci ne peut plus guère être invoqué dans des pays comme le nôtre pour défendre une élévation supplémentaire du niveau d'instruction. Ce qu'il faut souligner, c'est qu'en matière d'éducation comme de croissance ou de développement, les relations ne sont pas toujours linéaires, et qu'il peut en particulier y avoir des effets de plafond, l'éducation n'étant plus bénéfique au-delà d'un certain seuil.

Ce raisonnement vaut tout particulièrement quand on considère les relations entre éducation et croissance économique. L'éducation comme « facteur de croissance » a été un leitmotiv pendant les trente glorieuses et encore aujourd'hui par rapport aux pays les plus pauvres. Et l'« économie de l'éducation » s'est fondé sur ce leitmotiv, tellement qu'elle rechigne aujourd'hui à reconnaître que cette relation n'est plus aussi nette au stade économique et de développement des systèmes

¹³ Cf. F. Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

¹⁴ Sur ces questions, voir C. Baudelot et F. Leclercq, *Les effets de l'éducation*, Paris, La documentation française, 2005.

éducatifs auquel nous sommes parvenus. Traditionnellement, l'analyse se fonde sur le calcul de corrélations entre niveau de développement économique (ou croissance économique) et diffusion de l'éducation, sur des échantillons de pays dont à la fois le développement économique et le développement de l'éducation sont inégaux. Il existe, globalement une corrélation positive, qui reste évidemment à interpréter: une corrélation ne signifie pas une relation causale, et en l'occurrence, s'enrichit-on parce qu'on est instruit ou s'instruit-on parce qu'on s'enrichit? Mais globalement, il semble avéré que l'expansion des scolarisations est un facteur de développement dans les pays pauvres, et qu'il est important pour le développement de rendre universelle la scolarisation primaire et les savoirs élémentaires qu'elle permet d'acquérir; la scolarisation de base diffuserait également des capacités accrues à traiter l'information et à réagir au changement, ainsi que des attitudes plus ouvertes et plus volontaristes sur l'avenir. D'où des « effets » aussi variés que la baisse de la fécondité, une meilleure santé, une plus grande productivité du travail agricole...

Mais les économistes sont plus incertains dès lors que sont prises en compte des économies développées, quand il s'agit d'évaluer l'impact d'un développement plus ou moins marqué des niveaux d'enseignement secondaire ou supérieur. Les résultats sont alors souvent non significatifs et diffèrent selon les pays. Comme s'il existait des effets de seuil et que, pour un pays, passer de 60 % de jeunes au niveau bac à 80 %, n'apportait rien de significatif d'un strict point de vue économique. Certains mettent en avant la possibilité d'effets diffus et positifs sur la créativité ou les capacités d'innovation. Mais sur cette question d'importance, il n'existe aujourd'hui aucun consensus scientifique¹⁵.

D'un strict point de vue économique, il n'est donc pas certain que si plus d'éducation est bénéfique au niveau individuel, il en aille de même au niveau collectif. Car dès lors que les ressources publiques sont limitées (et elles le sont toujours, à des degrés divers), il faut se poser la question de l'allocation de ces ressources rares: faut-il laisser se développer l'éducation, de fait l'éducation de ceux qui sont déjà le plus instruits, alors que dans le même temps subsiste un noyau dur d'élèves en grand échec scolaire, envers lesquels il faudrait sans doute, outre des politiques scolaires précoces et ciblées, mobiliser des politiques extrascolaires (d'habitat, d'emploi pour les parents, etc.) forcément coûteuses. Mais derrière ces arbitrages, il y a ce qu'on appelait jadis des

¹⁵ Voir par exemple les conclusions prudentes de M. Gurgand, *L'économie de l'éducation*, Paris, La Découverte (Repères), 2005.

conflits de classe; car ce ne sont pas les mêmes élèves qui sont concernés: ouvrir le système et laisser s'allonger les études, c'est, puisque le « gâteau » grossit, donner aux classes

moyennes et aisées la possibilité de rester en tête, tout en donnant aux moins favorisés l'impression d'un progrès social, puisqu'ils reçoivent un peu plus d'éducation (même si ce « plus » est plus ténu et qualitativement moins intéressant).

En outre, se polariser sur l'expansion du système, c'est privilégier des objectifs purement quantitatifs (50 % de jeunes au niveau du supérieur dit la dernière loi Fillon), dont la justification est délicate et qui amène à négliger des aspects plus qualitatifs, sans doute pourtant plus importants : au stade où nous en sommes, la qualité des études au-delà de la scolarité obligatoire importe sans doute plus que leur « quantité ». Mais comme dans d'autres domaines, une justification de ces objectifs chiffrés relève de la diffusion du *benchmarking* : il faut faire aussi bien que les pays voisins, voire mieux (avec tel pourcentage de jeunes à tel niveau), selon la logique du palmarès et du « plus égale mieux », où la croissance devient une fin en soi. Si la justification de certains de ces objectifs peut apparaître évidente (réduire le pourcentage de jeunes sans qualification), d'autres sont posés comme des objectifs finaux alors qu'ils pourraient tout aussi bien être considérés comme des objectifs intermédiaires (avoir tel pourcentage de diplômés du supérieur pour augmenter le niveau d'emploi des jeunes) ; mais là encore, comme dans nombre de politiques économiques, certains objectifs intermédiaires (réduire l'inflation) tendent à être présentés comme des objectifs finaux en oubliant qu'ils étaient censés n'être qu'une voie vers l'emploi ou la croissance...

Évaluer explicitement et sans tabou le « toujours plus » d'éducation formelle

Résumons-nous. Plus d'éducation profite à ceux qui peuvent le faire, à ceux que l'école n'a pas prématurément écartés ; cela leur apporte des bénéfices personnels en termes économiques, et sans doute sous d'autres aspects, cette rente à vie étant d'autant plus précieuse que la formation en cours de vie active est peu répandue dans notre pays. Quant aux autres, ils sont définitivement barrés des positions et des carrières les plus intéressantes, ce qui n'est ni juste ni efficace. Comme le dénonçait en 1985 un rapport du Collège de France¹⁶, « un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démunis sont séparés à vie tel le noble et le roturier », avec également, à la clef, des vécus et des visions du monde fort contrastés. La scolarisation (et plus de scolarisation) a sans conteste des aspects « déséducatifs », et donc, dans certains cas, il serait éducatif de moins scolariser.

¹⁶ Cf. « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », Paris, Collège de France, 1985.

Il reste que développer l'éducation est une politique très consensuelle : les enseignants y voient une manière d'étendre leur emprise sur la société et leur marché du travail (tout en préservant leurs enfants, grâce à leur bonne connaissance du système, de toute dévaluation des diplômes choisis). Les entreprises voient dans ces jeunes plus instruits (sans qu'il ne leur en coûte rien) une réserve de main d'œuvre censée mieux faire face aux incertitudes de l'emploi de demain (même si on n'est pas sûr qu'un licencié du supérieur soit vraiment mieux armé qu'une jeune bachelier technologique à cet égard). Les familles et les jeunes aussi espèrent une protection contre un avenir flou. L'État, enfin, y voit une manière immédiate et sûre de masquer un peu le chômage des jeunes. Comme dans d'autres domaines, on assiste donc à une fuite en avant, où le « toujours plus » dispense de s'interroger sur les buts poursuivis, où les jeunes générations paieront plus tard... Il y a aussi là une peur de casser une dynamique que l'on voit fonctionner sans en payer le coût (il n'est nul pour personne mais ce sont les formés eux-mêmes qui en supportent l'essentiel); peur, ou cynisme économique, alors que des jeunes de plus en plus formés (ce qui, dira-t-on, ne peut pas leur faire de mal) sont embauchées à des tarifs relativement stables (là, personne n'est responsable, si ce n'est la mondialisation)... Mais cette peur devant des dynamiques qu'on maîtrise mal, et les fuites en avant corollaires, ne concernent pas seulement le monde de l'école... Une chose est sûre, il ne faut pas compter sur l'expansion de l'éducation pour *ipso facto* rendre la société plus juste, pour réduire le chômage ou rendre la société plus civique. Certes, on peut décider de développer l'éducation mais il faut se demander quelle éducation, pour qui et pour quoi : ce n'est sûrement pas la même éducation qu'il faut développer pour tendre vers une société mieux intégrée ou plus compétitive; de manière jointe, il faut expliciter ce qui est garanti à tous et ce qui ne sera donné qu'à certains ou laissé au « choix » de chacun, pour tout de suite ou pour plus tard.

Enfin, il faut se garder, par un ethnocentrisme de proximité avec le monde enseignant, de donner à l'éducation des pouvoirs qu'elle n'a pas : réaliser une école juste est difficile dès lors que les jeunes évoluent dans des familles inégales; ils utilisent l'école en fonction de stratégies qui n'appartiennent qu'à eux, ils relativisent ce que leur offre l'école en fonction des multiples autres occasions de se former, dans la « vraie vie », ils apprennent à composer dans la vie professionnelle à partir d'une formation qui n'est qu'un point de départ... Face aux jeunes générations, il serait sans aucun doute plus juste, plus efficace, plus imaginaire et plus responsable aussi, de compter un peu moins sur l'école et de se préoccuper un peu plus de la qualité des « chances dans la vie » qu'on leur propose, en mobilisant une variété de politiques autres que scolaires.