

# Valorisation et dévalorisation sociale des titres : une comparaison France – Etats-Unis

Louis Chauvel

Si nous ne considérons que la perspective sociohistorique de l'expansion scolaire, il serait plus naturel parler de « dévalorisation des titres scolaires » que de leur valorisation. Le mouvement semble inéluctable : entre 1910 où 7 216 diplômes du baccalauréat furent délivrés, soit 1 % de la génération concernée (Fourastié, 1979, p.111), et 1999 où le titre est conquis par 62 % d'une classe d'âge, le parchemin de même nom, hier ticket d'entrée dans l'élite sociale, suffit à peine aujourd'hui pour échapper aux emplois d'exécution routinière. La flèche du temps indiquerait donc une direction irréversible : « d'année en année, plus les titres scolaires — naguère sélectifs — se banalisent, et plus leur valeur décline, en terme de chances d'accès aux emplois et aux catégories sociales les plus prisées ». Pour autant, au-delà de cette intuition sociohistorique, la valeur du diplôme se juge aussi, au sein même d'une classe d'âge, aux chances qu'ont ses titulaires de connaître un sort meilleur que celui des non-diplômés. Dans cette perspective, la société semble bien valoriser les plus diplômés, et peut-être de plus en plus, en raréfiant les voies de succès pour ceux qui ne peuvent se prévaloir d'un titre académique.

Valorisation et dévalorisation des diplômes renvoient donc à une question complexe, éminemment relative dans le temps et de bas en haut de la pyramide sociale. L'analyse des évolutions de part et d'autre de l'Atlantique permet de situer des parallélismes intéressants dans la concordance entre succès scolaire et destin social (l'accès aux professions les plus valorisées).

## Valorisation de la scolarité

### *L'école, fabrique de la valeur sociale ?*

A l'école semblent être assignées trois missions principales : (1) la diffusion du savoir ; (2) l'apprentissage de la citoyenneté et de la vie en commun ; (3) le rangement de tous les individus sur une échelle de qualifications scolaires dans l'intention de les positionner ultérieurement dans la structure sociale. Le troisième aspect tend à supplanter les deux premiers, en France comme ailleurs (Chauvel, 1999a). Le fait est flagrant en Anglais, où le mot *grade* a un double sens qui subsume le fait d'attribuer un diplôme et de classer la population : le verbe *to grade* signifie à la fois « noter » et « ranger », et le substantif, aussi bien « diplôme scolaire » que « niveau », à tous les sens du terme. La « valeur des titres », telle qu'elle est analysée ici, met en jeu la troisième mission de l'école, pour en faire la dimension unique de la valeur scolaire.

Autrement dit, la valeur des études serait susceptible d'être estimée aux conséquences sociales vécues par les diplômés, en termes de chances d'accès aux emplois les plus prisés. Poser ce principe d'évaluation ne revient pas à prendre position dans le débat éternel sur la source-même de la valeur des titres. Est-elle intrinsèque aux diplômés, ceux-ci étant plus productifs, donc mieux rétribués, comme le modèle économique standard nous inviterait à le croire (Becker, 1964) ? Est-elle extrinsèque et révélatrice de processus et de rapports sociaux indépendants de la notion de productivité ? C'est ce que, sous différentes présentations, les hypothèses critiques nous suggèrent : dans un contexte social complexe où l'information est imparfaite, le diplôme pourrait être utilisé par les employeurs comme le simple « signal » d'une meilleure qualité potentielle des candidats (Spence, 1973), signal qui a tendance à s'autonomiser par rapport ce dont il est censé rendre compte (chacun y croit parce que tout le monde y croit) ; il peut aussi être la pièce maîtresse d'un jeu de légitimation de la domination et de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), par la naturalisation d'inégalités fondées sur les origines sociales, pour en faire le résultat d'une épreuve de « pure intelligence » ; le diplôme pourrait même être un instrument d'exploitation, comme Wright (1985) le définit : une ressource rare, nécessaire au *process* de production (un *capital*), inégalement répartie, offrant aux mieux lotis la possibilité de peser dans les négociations et de

contraindre les autres à leur céder une part plus importante des résultats de l'activité collective.

Il demeure que les futurs salariés s'attendent à ce que les chances de promotion et les niveaux de rétribution dépendent du titre scolaire, et que leurs employeurs préféreront en général pour les postes les plus élevés les candidats dont les performances scolaires ont été meilleures. De cette façon, la valeur des titres pourrait se juger à l'aune du destin social des diplômés : à leur *Lebenschancen* — comme l'aurait dit Weber — ou à leurs probabilités d'accession aux catégories les plus prisées. Une analyse en terme de « rendement » des diplômes et donc de valorisation économique (faite en France par Baudelot et Glaude, 1989) est aussi envisageable, mais elle ne sera pas présentée ici.

### *L'expansion de la scolarité et les difficultés de la valorisation des études*

La valeur, en matière de titres scolaires, est toujours relative. Il existe ainsi deux façons de juger de la valeur d'un titre : au sein même d'une classe d'âge, en s'interrogeant sur le devenir relatif des différents types de diplômés les uns par rapport aux autres (valeur intracohorte) ; d'autre part, dans le temps, en s'interrogeant sur l'évolution des chances d'accès aux emplois les plus prisés des titulaires d'un diplôme donné, classe d'âge après classe d'âge (valeur intercohortes). Le déclin de la valeur intracohorte correspond à l'affaiblissement du surcroît de chances dont disposent les diplômés dans l'accès aux emplois valorisés par rapport aux sans-diplômes : c'est l'angoisse classique selon laquelle l'effort scolaire ne serait pas récompensé, des gens sans formation ni éducation supplantant les plus instruits sur la voie de la réussite sociale. Le déclin intercohortes de la valeur des titres correspond quant à lui à ce que d'autres appelleraient l'« inflation » des diplômes, les titulaires de titres banalisés voyant ainsi décliner leurs chances d'accès aux emplois les plus valorisés ; évidemment, le sort des individus ne disposant même pas de ce titre peut être plus défavorable encore (Baudelot et Establet, 2000, chapitre 7). Les comparaisons internationales portant sur la valeur scolaire des titres (Brauns, Müller et Steinmann, 1997 ; Shavit et Müller, 1998), confrontent éternellement la double question de l'intra et de l'intercohortes.

Cette dernière forme de la dévalorisation des titres est peut-être la plus fréquente. A chaque expansion scolaire, elle est largement perçue comme une menace, parfois avec raison. En effet, il est possible de

changer le système scolaire de façon à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et même de fournir les moyens d'y parvenir ; en revanche, il n'est guère envisageable de disposer que 80 % des postes de travail proposés aux jeunes débutants seront des emplois tertiaire stables de décision ou d'expertise. De là viennent de nombreuses incertitudes résultant des expansions scolaires : rien n'assure que le système de stratification sociale (la répartition entre les emplois les plus qualifiés et les autres, notamment) connaîtra des mouvements aussi intenses que ceux connus par le système de certification des performances scolaires. Si les diplômes correspondant traditionnellement aux emplois de cadre doublent en proportion d'une classe d'âge, alors que la croissance des postes de cadre ne suit pas le même rythme, une partie des nouveaux diplômés devra se contenter d'emplois moins valorisés, induisant ainsi une baisse de la valeur des diplômes par rapport à ce que les générations précédentes avaient connu. Notons que nous utilisons ici le terme se « génération » au sens démographique de cohorte de naissance : les générations 1960 sont les cohortes nées autour de 1960. Le constat d'une telle « dévalorisation intercohorte » sert, souvent, aux tenants d'une idéologie réactionnaire pour démontrer l'inanité des politiques scolaires, mais c'est là une interprétation parmi d'autres. D'autres reprocheront au système son malthusianisme, qui ne bénéficie qu'aux rares élus.

Cette évolution n'empêche pas, en effet, que les titres scolaires conservent, avec le temps, la même valeur les uns par rapport aux autres, les bacheliers restant en meilleure position que les non-bacheliers, les titulaires d'une maîtrise que ceux ayant cessé leurs études en licence, etc. Autrement dit, la valeur intracohorte peut se conserver, alors que la valeur intercohorte décline. C'est un peu ce qu'exprime l'affirmation selon laquelle « le diplôme est de plus en plus une condition nécessaire, et de moins en moins suffisante ». C'est ce que nous allons analyser pour deux systèmes scolaires, en France et aux Etats-Unis qui, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, ont connu des phases tranchées de croissance et de stagnation ; la mobilisation d'enquêtes annuelles de grande taille est seule en mesure de faire comprendre ce qui s'est passé par cohorte.

## Deux systèmes spécifiques aux dynamiques tranchées

Avant de comparer, il faut concevoir la nature des différents systèmes. Néanmoins, au-delà du rappel de la genèse des systèmes

français et étasunien, il faut prendre conscience de ce que l'histoire a consisté souvent à trahir la philosophie des origines.

*France : la massification d'un système élitiste*

Aux origines du système scolaire français moderne se trouve la nécessité de pourvoir les postes de la haute fonction publique centralisée et d'ingénieurs d'Etat qualifiés, sélectionnés selon des concours fortement valorisés et sélectifs en vue desquels les élèves les plus brillants d'une classe d'âge se préparent dès l'adolescence. Voilà un siècle, l'opposition était claire entre le certificat d'études primaires, dont l'obtention ouvrait la possibilité d'une promotion au sein des petites classes moyennes d'Etat, et le baccalauréat, qui marquait, pour la crème des lycéens, la possibilité de se hisser dans l'élite à condition de prolonger son cursus, en particulier au sein des grandes écoles. Tout était fait pour apporter les lumières de la civilisation à une fraction infime et privilégiée, de la nation et une instruction de base (lecture et quatre opérations) au reste. Le système français, élitiste, est orienté par les grandes écoles, l'université étant dévalorisée partout où elle est en concurrence avec des institutions sélectives, l'objectif, pour le reste de la population, étant fondé sur une norme minimale peu volontariste.

Dans les années soixante, puis à la fin des années quatre-vingt, deux explosions scolaires et universitaires ont totalement modifié le système : le baccalauréat s'est ouvert et les effectifs des étudiants ont été multipliés bien au-delà du simple effet démographique du baby-boom. Le premier courant de massification a totalement modifié les contours et la structure du système scolaire antérieur : toujours élitiste, il est certainement plus ouvert aux masses depuis que l'âge de fin d'études n'est plus de 13 ans mais de 16 ans, impliquant une scolarisation de toute une classe d'âge jusqu'au collège. Les universités, toujours dévaluées par rapport aux grandes écoles, concernent dorénavant le tiers d'une classe d'âge, et non plus le vingtième. Avec la seconde explosion, trop récente pour que toutes les conséquences en soient visibles, l'âge de fin d'études est au-delà de 18 ans pour neuf enfants sur dix, et l'âge moyen de fin d'études à 21 ans. Près de la moitié d'une classe d'âge passera dorénavant sur les bancs de l'université, ne serait-ce que quelques mois. Le système français d'aujourd'hui se trouve maintenant confronté aux contradictions de la massification : tenter d'offrir à beaucoup ce qui était naguère conçu pour peu ; continuer de choisir les élites vers l'âge de 19 ans ou 20 ans

(les grandes écoles), à un âge où plus de 50 % de la population est encore scolarisée, gelant relativement tôt dans la carrière des étudiants les probabilités d'accès à l'élite.

### *Etats-Unis : un système populaire marchandisé*

La structure du système états-unien est bien différente. Avec des différences infranationales fortes, mais du même ordre de grandeur que ce que l'on observe en France (un écart de 1 à 2 entre les Etats du Sud-Est et la Nouvelle Angleterre dans les chances d'accès au *Bachelor's degree*), le système scolaire américain repose sur un minimum scolaire élevé, un enseignement secondaire généraliste et unifié et une tradition d'université de masse. Dès les générations nées au début du XX<sup>e</sup> siècle, scolarisées dans le courant des années vingt, le taux d'obtention d'un *Bachelor's degree* (certification 4 ans d'études universitaires, donc au niveau de notre maîtrise) atteignait déjà 10 % ; aujourd'hui, le titre est conquis par le quart d'une classe d'âge. En France, la première génération atteignant 10 % de titulaires d'au moins une licence est celle née en 1965, avec donc plus d'un demi siècle de retard. En dehors de 13 % de rejetés du système scolaire secondaire (*drop outs*), l'immense majorité des américains est scolarisée jusqu'à sa majorité, à l'issue de la *High school* (homologue de notre secondaire) et ce, depuis les générations 1950. Pour les dernières générations, en France, le taux d'obtention du baccalauréat est de l'ordre de deux tiers ; dès les générations 1925, deux tiers des américains complétaient leur dernière année de *High School*, avec 75 ans d'avance sur la dynamique française.

L'ensemble des indicateurs d'alphabétisation et de scolarisation montre que les Etats-Unis des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles disposaient sur l'ensemble de l'Europe d'une avance considérable, à l'exception des pays scandinaves. Populaire à l'origine, fondé sur une volonté d'élévation morale et religieuse, d'alphabétisation et de progrès, le système américain a bénéficié d'un interventionnisme public massif. Néanmoins, cet effort séculaire d'élévation volontariste a connu une pause importante au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, au travers d'une marchandisation accrue du système universitaire, c'est-à-dire d'un déclin des financements publics et d'un recours accru à l'effort financier de la population scolarisée et de leur famille, avec les effets régressifs qui devaient en résulter (NCES, 1997, chapitre 3). Ce n'est que récemment, avec le premier gouvernement Clinton et la prise de

conscience des retards accumulés (Reich, 1992), qu'une politique fédérale active de développement universitaire est de nouveau à l'ordre du jour.

## Développement séculaire des diplômes et transformations du marché du travail qualifié

Pour la France, une lecture générationnelle du changement des chances d'accès à l'enseignement ainsi qu'aux emplois qualifiés a déjà fait l'objet d'une analyse systématique dans *Le destin des générations* (Chauvel, 1998b). Ce travail montre que les premières générations du baby-boom (naissance entre 1945 et 1950) ont bénéficié à plein de la première explosion scolaire (dans les années soixante) et sont entrés dans le marché du travail dans une conjoncture économique propice au développement des emplois qualifiés grâce à quoi leurs diplômes n'ont pas connu de dévalorisation.

En revanche, les générations suivantes, nées dans le courant des années cinquante et soixante, ont connu cette dévalorisation, *alors même que leurs chances d'obtenir des titres universitaires avaient cessé leur croissance rapide* : la dévalorisation n'est pas le résultat de la seule diffusion des diplômes, mais le fait d'un décalage entre le rythme de progression des diplômes et celui de la croissance des postes qualifiés. La comparaison des situations américaines et françaises montre la diversité des dynamiques générationnelles au cours des vingt dernières années.

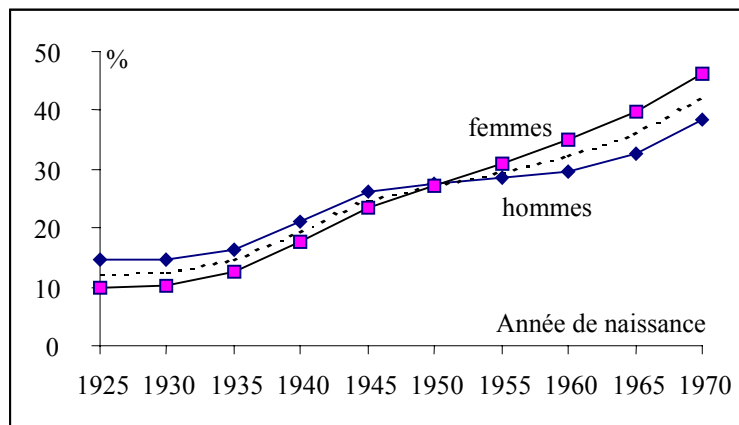
### *Développement scolaire séculaire et scolarisation des générations*

On ne forme pas une nation, mais une génération : décider du progrès de la scolarité ou accepter le déclin du système ne vise pas la totalité de la population d'un pays, mais essentiellement la jeune génération encore scolarisée. Il est vrai qu'une politique active de formation continue pourrait pallier les manques de la formation initiale, mais il semble qu'en dehors des pays scandinaves (sur 8 millions de Suédois, 2 millions sont inscrits en cours du soir), aucun système ne le permet vraiment. C'est pourquoi les générations conservent jusqu'à la fin de leur vie l'empreinte du système d'enseignement qui était en vigueur lors de leur adolescence

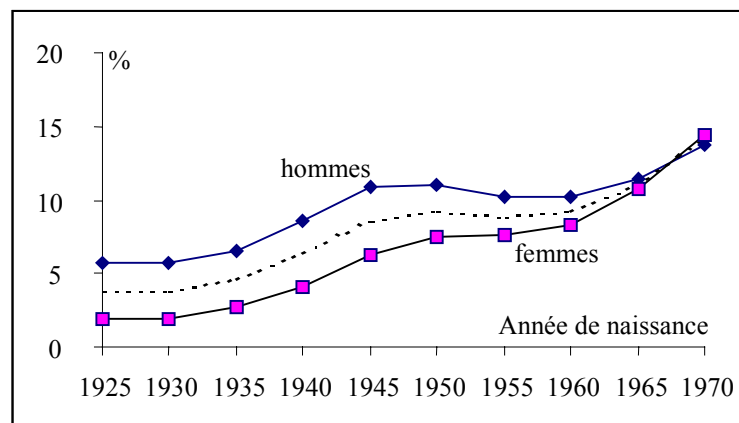
(Chauvel, 1998b). L'analyse historique de l'évolution du système scolaire en est grandement simplifiée : le passé est ici conservé par les anciens, puisque, une fois passé l'âge de 30 ans, et souvent bien avant, les individus n'acquièrent quasiment plus de diplômes.

C'est ainsi que la part d'une classe d'âge atteignant ou dépassant le baccalauréat (dont les anciens brevets et les actuels bacs professionnels, graphique 1) a connu une forte croissance pour les générations nées autour de 1945, avec un bon de 10 % à 25 % d'une classe d'âge ; il s'ensuit une stabilisation pour les générations nées de 1950 à 1960, avant une seconde expansion qui va mener les cohortes nées autour de 1975 (non encore présentes sur le graphique, beaucoup étant encore en cours d'études) à 63 % de titulaires du baccalauréat.

Graphique 1 : Population ayant au moins le baccalauréat, par genre (%) - France



Graphique 2 : Population ayant au moins un titre du 2<sup>e</sup> cycle universitaire, par genre (%) - France





Sources : Enquêtes Emploi 1982-1998 – INSEE (origine : LASMAS IDL – CNRS).  
Note : en pointillés : femmes et hommes confondus.

Lorsque l'on distingue femmes et hommes, ces derniers sont progressivement rattrapés puis dépassés, en raison d'une stagnation que les générations masculines nées entre 1945 et 1965 ont subi. La part d'une classe d'âge atteignant ou dépassant un diplôme du 2<sup>e</sup> cycle connaît les mêmes variations, en plus outré. La première explosion universitaire a porté de 4 à 10 % la part de ces diplômés, mais rien ne fut fait pendant plus de 15 ans (entre les années 1970 et 1985), pour la croissance scolaire des cohortes qui ont suivi les générations du baby-boom (graphique 2). Pour les générations 1970, les titulaires d'une licence au moins atteignent 15 % d'une classe d'âge et devraient parvenir à 20 % pour la cohorte 1975, qui n'a pas encore fini son cursus scolaire. Le rattrapage des femmes est ici plus tardif, mais leur part était naguère nettement plus faible que chez les bacheliers.

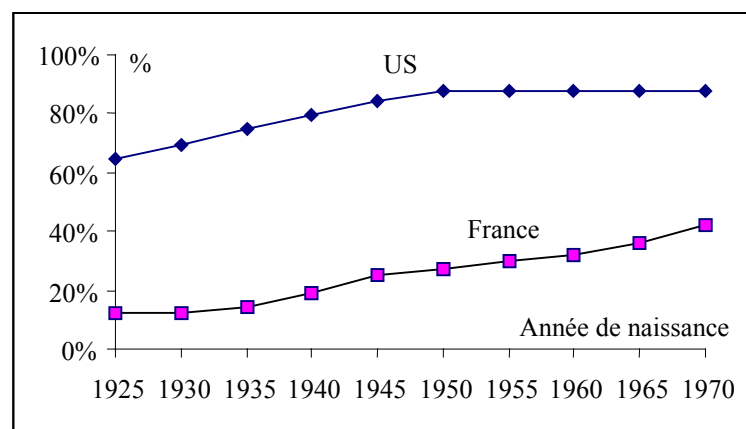
#### *France-US, une comparaison peu flatteuse*

Malgré les moyens importants consacrés en France à la croissance scolaire, il reste beaucoup à faire pour rejoindre le niveau étasunien de certification des qualifications. Si l'on pose une équivalence entre le baccalauréat français et l'achèvement du cursus secondaire américain (*High School*), le retard français est manifeste. Aux Etats-Unis, dès les cohortes 1950 (scolarisées jusqu'à la fin des années soixante), la proportion d'une génération achevant son cursus de *High School* est proche de 90 % ; pour la même cohorte, en France, le taux est en deçà de 30 % (graphique 3). Notons que, aux USA, la différenciation par genre est de même nature et affecte la même dynamique qu'en France. En France, pour les générations nées depuis 1975, près des deux tiers d'une classe d'âge sont titulaires d'un baccalauréat, mais c'est se contenter d'un niveau de certification atteint depuis plus de 50 ans aux Etats-Unis, pour les générations 1925, qui ont aujourd'hui plus de 75 ans.

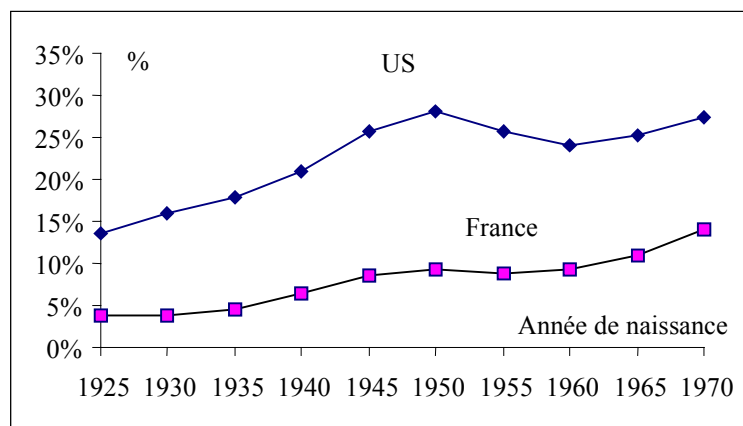
L'avance américaine est tout aussi évidente lorsque l'on s'intéresse à la part des diplômés du supérieur long (au moins une licence, en France, un *Bachelor's degree* aux Etats-Unis). Le critère de comparaison est très

favorable à la France, puisque la licence certifie trois années d'enseignement supérieur et le *Bachelor's degree* correspond à quatre années. Néanmoins, voilà 30 ans, le système étasunien est parvenu à mener à ce niveau le quart des classes d'âges concernées, alors que, de ce côté de l'atlantique, ce serait plutôt le dixième. Toutefois, les dernières cohortes françaises, qui ont bénéficié de la seconde explosion universitaire, verront la part des diplômés du supérieur long s'établir autour de 20 %.

Graphique 3 : Population ayant fini des études secondaires (%) – France-US



Graphique 4 : Population ayant un titre du 2<sup>e</sup> cycle universitaire (%) – France-US



Sources : Enquêtes Emploi 1982-1998 – INSEE (origine : LASMAS IDL – CNRS) et Current Population Surveys 1983-1999 (origine : BDSF et BLS), (cf Moffitt, 1995).

Sur une période plus longue, on constate que, si le système français a stagné pour les cohortes nées de 1950 à 1965, le système étasunien a subi au même moment un véritable déclin (28 % de diplômés dans la cohorte 1950, 24 % pour celle de 1960) : par rapport au rythme antérieur, marqué par le volontarisme universitaire sans précédent des années soixante, le freinage est clair et évident. La marchandisation des études supérieures pendant la période 1975-1990 s'est soldée par un retard américain de près de 10 points par rapport à ce que la tendance ancienne laissait envisager pour les cohortes 1970. Cet *University Crunch* est à peine visible lorsque l'on considère le nombre de titres accordés par les universités (OECD, 1998) : la part croissante des étudiants étrangers, destinés à rentrer chez eux à l'issue de leur diplôme, dissimule ce creux. C'est là l'intérêt d'analyser des enquêtes plutôt que des évaluations administratives : les premières sont les seules à pouvoir restituer l'impact de la croissance scolaire sur la population résidente. La croissance n'a repris qu'assez récemment : les diplômes du supérieur long semblent devoir rester moitié plus diffusés aux Etats-Unis qu'en France.

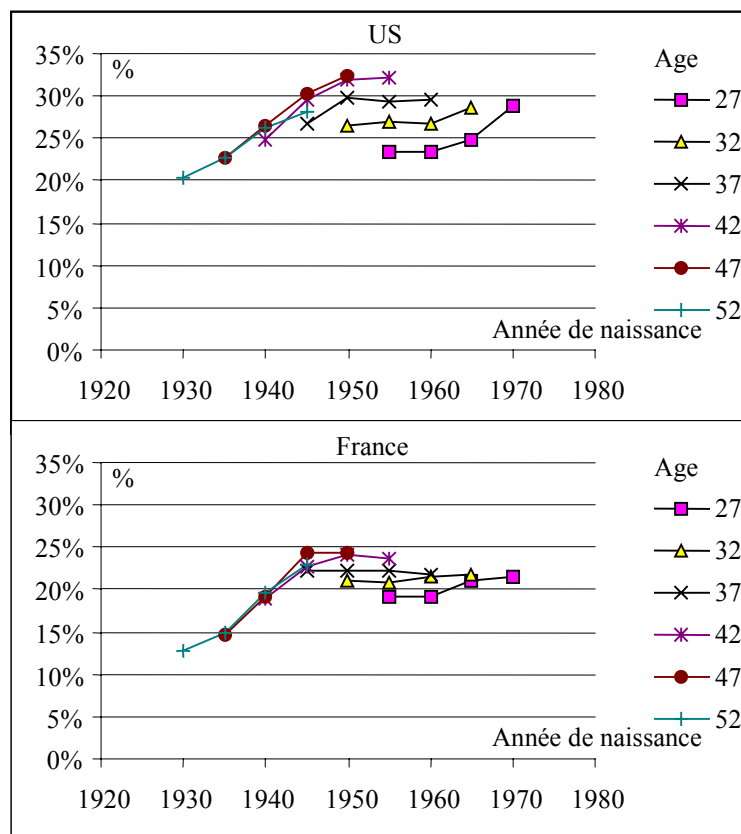
### *La croissance générationnelle des emplois qualifiés*

Il existe une multitude de variantes pour définir et comparer la progression des « emplois qualifiés » d'un pays à l'autre. La difficulté vient de ce que les traditions de découpage du social sont étroitement enchâssées dans l'histoire sociale d'une nation (Desrosières et Thévenot, 1988) : en France, les « cadres » orientent toute la réflexion, alors qu'il n'existe pas, ni aux Etats-Unis, ni dans la plupart des autres pays occidentaux, d'équivalent direct de cette catégorie, sauf à faire usage d'une périphrase approximative telle que « dirigeants, experts et professions libérales » (Chauvel, 1999b). Néanmoins, dans tous les pays, il existe une pyramide sociale relativement claire correspondant à des emplois repérables simplement.

En définitive, un tel repérage conduit à définir un groupe social que Erikson et Goldthorpe (1992), dans leur travail comparatif sur la mobilité sociale dans les pays industrialisés, appellent la *Service class*,

c'est-à-dire une classe moyenne-supérieure de salariés ou d'indépendants dont les emplois sont socialement valorisés, fortement qualifiés, fondés sur la maîtrise d'un savoir-faire tertiaire, d'ordre scientifique, technique ou organisationnel. Lorsque l'on y inclut des groupes que l'on assimilerait en France aux « professions intermédiaires », comme les enseignants de niveau « instituteur », les professeurs d'éducation physique et les athlètes, ainsi que les techniciens, les travailleurs sociaux et les infirmières, le clergé, cette *Service class* représentait en 1983 19 % de la population américaine de 20 à 64 ans, et 26 % en 1999. C'est pourquoi, dans le codage français de cette *Service class*, nous rajoutons aux « cadres et professions intellectuelles supérieures » les chefs d'entreprise de plus de 10 salariés et les catégories sociales intermédiaires mentionnées ci-dessus. Ce même groupe, en France, représente 16 % de la population en 1982 et 21 % en 1998. La structure sociale américaine est donc assez comparable à celle de la France.

Graphique 5 : Accès aux emplois qualifiés (%) – diagramme cohortal



Sources : Enquêtes Emploi 1982-1998 – INSEE (origine : LASMAS IDL – CNRS) et Current Population Surveys 1983-1999 (origine : BDSP et BLS), (cf Moffitt, 1995).

La difficulté de la mesure de l'évolution de ces « emplois qualifiés » par génération provient de ce que, avec l'expérience, les populations bénéficient d'une mobilité sociale ascendante : si, dès l'âge de 30 ans, les diplômés sont peu ou prou fixés pour le reste de la vie, les chances de parvenir à la catégorie des emplois qualifiés ne cesse de croître au cours de la carrière, au moins jusqu'à l'âge de 50 ans. La représentation statistique idoine est donc plus complexe. C'est l'objet du diagramme cohorte, qui permet de suivre, de cohorte en cohorte, leur destin social à différents âges de la vie. Ainsi, aux Etats-Unis, si l'on regarde la génération nées autour de 1955, à l'âge de 27 ans, la proportion d'emplois qualifiés était de 23,5 %, de 27,0 % à 32 ans, 29,3 % à 37 ans, 32 % à 42 ans : avec leur progression dans la carrière, les membres de la génération ont connu un progrès permanent. Néanmoins, d'une génération à l'autre, pour un âge donné, il y eut un changement considérable : à l'âge de 47 ans, la part des emplois qualifiés dans la génération 1935 est de 22,6 % ; elle est de 32,5 % pour la génération 1950. Ensuite, les chances d'accès aux emplois qualifiés cesse de croître pendant une quinzaine d'années, pour reprendre avec les générations 1970.

L'effet de carrière est plus faible en France : la progression d'une cohorte entre 27 et 42 ans est deux fois moindre. En France, la dynamique est assez semblable, où la crise économique débutée dans les années soixante-dix a laissé des traces sur les générations entrées dans le marché du travail depuis les années soixante-dix, qui n'ont plus connu de développement de ces emplois qualifiés, stabilisé autour de 22 % en milieu de carrière depuis les générations nées autour de 1945, alors que celles-ci avaient connu une progression extraordinaire sur la génération 1930, dont le taux d'emplois qualifiés était de 13 % en fin de carrière. Dans la comparaison, il apparaît que la part des emplois qualifiés en France est à peine moindre qu'aux Etats-Unis. Outre-Atlantique, alors que les diplômés du supérieur long sont presque deux fois plus nombreux, les emplois qualifiés ne sont plus représentés que d'un quart.

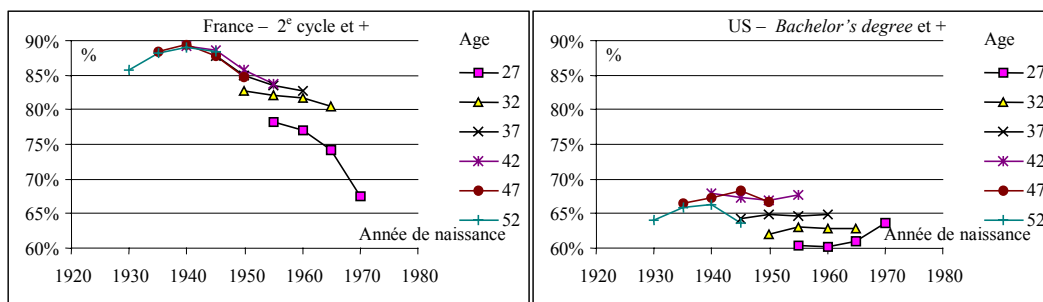
Mécaniquement, les places situées dans le haut de la pyramide sociale doivent être plus difficile d'accès pour les intéressés.

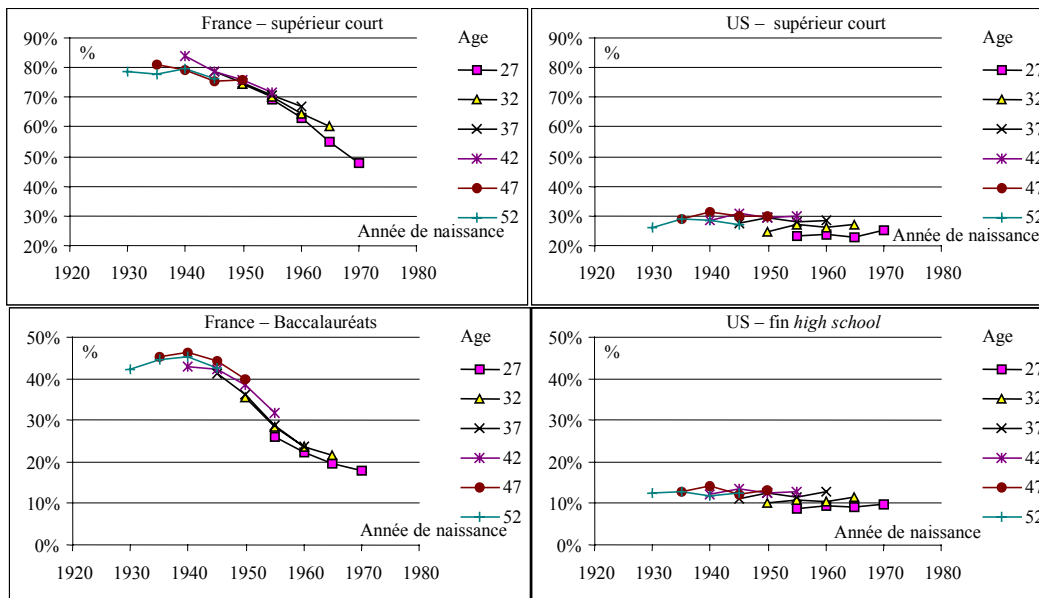
## La correspondance entre diplômes et emplois qualifiés

### *Dévalorisation française et maintien américain*

Au long terme, les évolutions relatives de la scolarité et des emplois qualifiés peuvent provoquer une plus ou moins grande dévalorisation des titres scolaires, lorsque ces derniers se diffusent trop largement, ou lorsque les emplois qui traditionnellement correspondaient à ces titres se développent trop lentement. La mise en parallèle des situations américaines et françaises montre la diversité des possibles. En France, la croissance scolaire intense connue par les générations successives nées depuis 1945 se déroule dans un contexte où les emplois qualifiés n'enregistrent qu'une faible croissance générationnelle. Une dévalorisation sensible des diplômes en résulte, moins pour les titulaires d'un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle ou plus (les chances d'accès aux emplois qualifiés passent de 82 % à 80 % à l'âge de 32 ans de la génération 1950 à celle de 1965) que pour les études supérieures courtes (déclin de 74 % à 60 %), ou pour les bacheliers ne prolongeant pas leurs études (36 % à 21,5 %). Il est clair que les diplômés de 2<sup>e</sup> cycle ou plus mettent en évidence, pour l'âge de 27 ans, une forte dévalorisation, mais il est trop tôt pour conclure : les premiers emplois, avant 30 ans, ressemblent de moins en moins, peut-être, au reste de la carrière.

Graphique 6 : Accès aux emplois qualifiés selon le diplôme (%) – diagramme cohortal





Aux Etats-Unis, où les chances d'accès aux emplois qualifiés pour les plus diplômés est traditionnellement plus faible, dès les générations nées dans les années 30, le déclin de la valeur des études est plus faible, voire inexistant : le ralentissement du développement des emplois qualifiés pour les cohortes nées en 1960 a été précédé par une cessation de la croissance scolaire. Ainsi, les emplois qualifiés stagnent, mais les diplômés qui leur correspondent ont connu un déclin. Le malthusianisme a permis ce maintien de la valeur. Les Etats-Unis, qui disposaient dans les années soixante d'une avance considérable du point de vue de la certification universitaire, s'en sont contentés dans les années soixante-dix et quatre-vingt et n'ont guère connu de croissance pendant près de vingt ans. L'absence de dévalorisation scolaire provient du faible développement scolaire pour les générations récentes, nées après 1950.

En revanche, la France connaît un rapprochement tardif mais brutal vers une norme implicite d'âge minimal de fin d'études de 18 ans, avec un niveau de certification équivalent à la fin de l'enseignement secondaire. Il s'agit en définitive d'une tentative d'alignement sur le niveau de certification scolaire étasunien. Ce changement se fait dans un contexte de faible expansion des emplois qualifiés : plus de titres et stabilité du nombre de postes implique une dégradation de cohorte en cohorte de la valeur des diplômes, tout particulièrement pour ceux de niveau intermédiaire, baccalauréat et supérieur court.

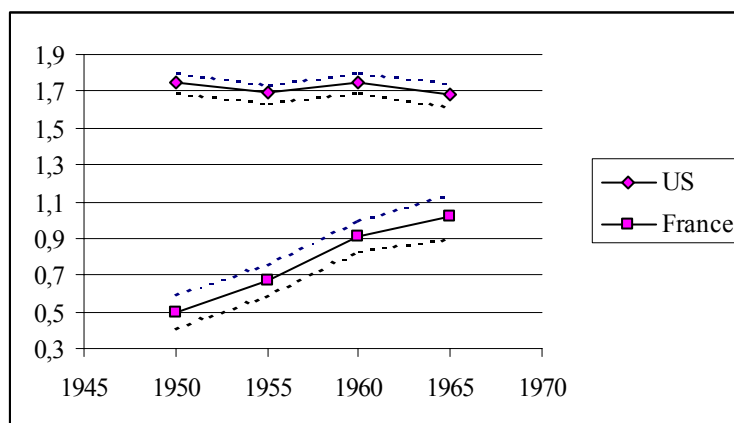
Lorsque l'on distingue femmes et hommes, en France, la féminisation progressive des emplois qualifiés et l'acheminement vers la parité pourrait conduire *a priori* à une valorisation toujours meilleure des titres scolaires des femmes, parce qu'elles trouveraient plus souvent aujourd'hui des emplois à la mesure de leur diplôme ; l'effet de dévalorisation des diplômes intermédiaires est néanmoins l'effet le plus important, commun aux deux genres.

Aux Etats-Unis, en revanche, la stabilité dissimule un léger déclin masculin et une élévation de la valeur des titres scolaires des femmes, naguère moins favorable, d'où il résulte une convergence. En distinguant par grandes régions étasuniennes, la population de la Nouvelle Angleterre subit une dévalorisation alors que la côte ouest connaît une dynamique inverse. Le phénomène peut contribuer à expliquer un courant migratoire interne aux Etats-Unis, les titres étant progressivement mieux valorisés en Californie.

#### *Le paradoxe des diplômes de l'enseignement supérieur long en France*

Un paradoxe français doit être souligné pour comprendre une dynamique spécifique et plus complexe. Les titres de l'enseignement supérieur long en France connaissent entre les cohortes 1950 et 1965 un développement générationnel lent mais les emplois qualifiés ont été marqués par une dynamique plus modeste encore. Pourtant, sur ces générations, la dévalorisation des titres universitaires longs n'est pas significative.

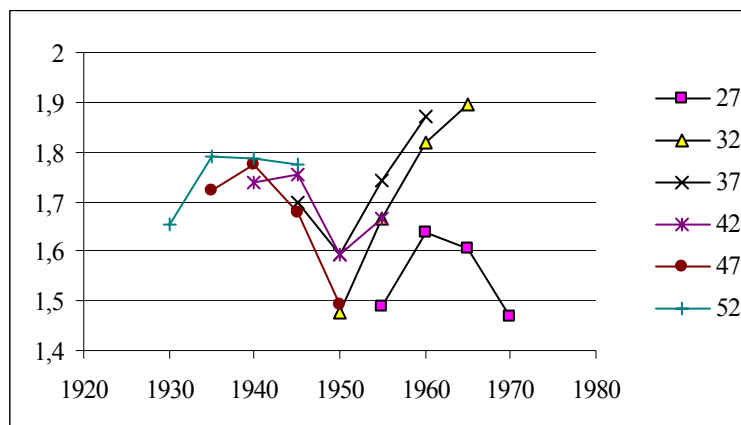
Graphique 7 : logarithme du ratio des chances à 32 ans : diplôme universitaire long *versus* court, et accès aux « emplois qualifiés » (intervalles d'incertitude 95 %)





D'où le paradoxe d'un développement de titres dans un contexte de stagnation des emplois correspondants, sans dévalorisation. La solution est simple : la dévalorisation a été intégralement repoussée sur les diplômes du supérieur court et sur les baccalauréats. La valeur relative (intracohorte) des cycles universitaires longs s'est élevée par rapport aux cycles courts, qui s'est relativement abaissée. Pour les générations successives atteignant l'âge de 32 ans, le logarithme du ratio des chances (« log-odds-ratio ») n'a cessé de s'élever en France entre les cohortes nées en 1950 et 1965 : autrement dit, les diplômes supérieurs longs sont devenus une condition de plus en plus nécessaire d'accès aux emplois qualifiés, les titres intermédiaires perdant de leur valeur intracohorte, par rapport aux diplômes des cycles longs. Il faut noter que sur cet aspect de valorisation intracohorte des titres, les Etats-Unis reconnaissent nettement plus les titres longs par rapport aux courts qu'en France : le différentiel de chances d'accès aux emplois qualifiés entre diplômés du supérieur long et court est nettement plus importante qu'en France, les *Bachelor's degree* étant une condition très nécessaire d'accès à ces emplois. En fait, avec une vision générationnelle plus ample, il semble que les générations françaises nées autour de 1950 ont bénéficié d'un découplage spécifique du lien entre titre et emploi, lien qui s'est reconstitué depuis. L'effervescence sociale connue par les générations nées autour de 1950, qui ont par ailleurs bénéficié de la première explosion scolaire et de la croissance forte des emplois qualifiés, pourrait avoir eu un impact : la correspondance entre titres et position sociale est pour eux brouillée.

Graphique 8 : logarithme du ratio des chances en diagramme cohorte : diplôme universitaire long *versus* court et bac, et accès aux « emplois qualifiés »



## Conclusion

La comparaison France – Etats-Unis montre que, d'une façon générale, la croissance scolaire a pour conséquence la dévalorisation intercohorte des titres : le malthusianisme scolaire semble être le garant de la stabilité de la valeur. Ainsi, en France, la croissance du nombre des diplômés dans un contexte de stagnation générationnelle de la part de l'emploi qualifié implique directement le déclin de la valeur ; aux Etats-Unis, la cessation de l'expansion des diplômés va de pair avec la stabilité de la valeur des titres. Néanmoins, cette conclusion ne prend pas en compte le fait que, en période d'expansion des emplois qualifiés (dont ont bénéficié les cohortes nées jusqu'au début des années cinquante), les titres scolaires peuvent se diffuser sans remise en cause de leur valeur.

Cette comparaison montre aussi dans quelle mesure la France est en retard quant à la proportion des diplômés du supérieur long. Une politique scolaire et universitaire malthusienne conduisant à maintenir ce retard présenterait l'avantage, pour les diplômés, d'en tirer un bon rendement ; une politique d'expansion, en France, qui aurait pour terme une convergence des structures de diplômes avec les Etats-Unis, impliquerait une poursuite de la dévalorisation intercohorte des titres scolaires. C'est un risque devant lequel il n'existe pas d'alternative, sauf à espérer une reprise particulièrement forte de la croissance des emplois qualifiés, comme ce fut le cas dans les années soixante et soixante-dix.

Néanmoins, il faut remarquer que la valeur intracohorte des titres universitaires longs s'est élevée par rapport aux titres intermédiaires pour les générations récentes : si les bacheliers et les diplômés du supérieur court voient décliner leurs chances d'accès aux emplois qualifiés, alors que celles des titulaires du supérieur long restent stable, c'est que la valeur relative, au sein des nouvelles générations, du supérieur long s'est accrue par rapport aux titres intermédiaires. Si les titres valent moins, par

rapport à ceux des générations précédentes, les diplômés les plus élevés valent plus, par rapport au sort des simples bacheliers.

## References

- Baudelot C. et R. Establet, 2000, *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot C. et M. Glaude, 1989, « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et statistiques*, 225, pp. 3-16.
- Becker G. S., (1964), *Human Capital*, Chicago, NBER, (1993, troisième édition University of Chicago Press).
- Bourdieu P. et J.C. Passeron, 1970, *La reproduction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Brauns H., W. Müller and S. Steinmann, 1997, « Educational Expansion and Returns to Education: A Comparative Study on Germany, France, the UK and Hungary », *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES) Arbeitspapiere, Arbeitsbereich II / 23*.
- Chauvel, L. 1998a, « Niveau d'éducation en Europe: le rattrapage français ». In: INSEE, France: *Portrait social 1998-1999*. Paris, Ed. INSEE, pp. 109-121.
- Chauvel, L. 1998b, *Le destin des générations: structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chauvel, L. 1999a, « Existe-t-il un modèle européen de structure sociale ? », *Revue de l'OFCE*, n°71, p.283-298.
- Chauvel, L. 1999b, « La reproduction de la reproduction », *Mouvements : sociétés, politique, culture*, n°5, p.10-19.
- Desrosières A. et L. Thévenot, 1988, *Les catégories socioprofessionnelles*, La Découverte, Paris.
- Erikson, R. and J.H. Goldthorpe 1992, *The Constant Flux. A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Fourastié J., (1979), *Les Trente glorieuses, ou la révolution invisible*, Paris, Fayard.
- Moffitt, R. 1995, *Current Population Surveys: March Individual Level Extract, 1968-1992*, ICPSR version, Madison, WI: University of Wisconsin, Institute for Research on Poverty, 1993, Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research and Banque de Données Socio-Politiques Grenoble.
- NCES (National center for educational statistics), 1997, *Digest of educational statistics*, Washington : Government printing office.
- OECD 1998, *Education at Glance*. Paris: OECD.
- Reich, R.B. 1992, *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. New York: Knopf.
- Shavit, Y. and W. Müller, 1998, *From school to work, A comparative study of educational Qualification and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Spence M., 1973, « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.
- Wright, E.O. 1985, *Classes*. London: Verso.