

CREDOC
BIBLIOTHÈQUE

CREDOC

**LES DEMANDES DE L'ETUDIANT
OU**

LES CONTRADICTIONS DE L'UNIVERSITE DE MASSE

Sou1975-2141

Les demandes de l'Étudiant ou
les contradictions de l'université
de masse / L. Lévy-Garboua.
(Décembre 1975).

CREDOC•Bibliothèque



1975

**CENTRE DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION SUR LA CONSOMMATION
45, BOULEVARD DE LA GARE - 75634 PARIS CEDEX 13 TEL. : 707-97-59**

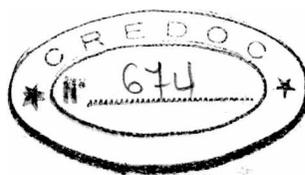
RA 035

CREDOC
BIBLIOTHÈQUE

R¹55

CENTRE DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION
SUR LA CONSOMMATION.

LES DEMANDES DE L'ETUDIANT
OU
LES CONTRADICTIONS DE L'UNIVERSITE DE MASSE



LES DEMANDES DE L'ETUDIANT

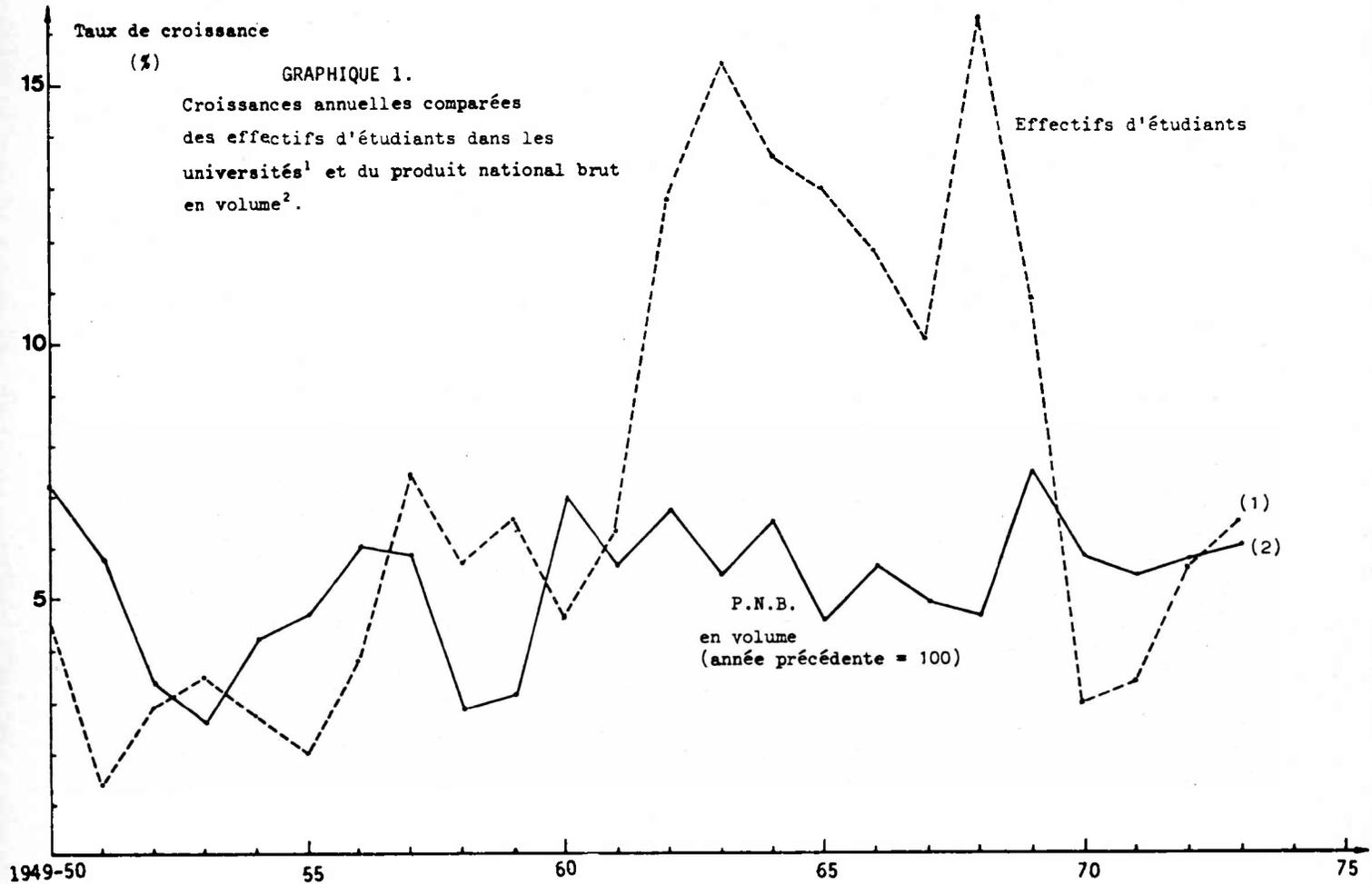
ou

LES CONTRADICTIONS DE L'UNIVERSITE DE MASSE.

Voici près de quinze ans que nous assistons, en France comme dans d'autres sociétés industrielles avancées, à un phénomène social d'une grande ampleur qui reste, pourtant, mal compris : les étudiants affluent dans les universités et, bien que le déchet soit considérable, bien que cet afflux même dévalorise le diplôme qu'ils essaient d'obtenir, ils continuent d'affluer comme si rien ne devait changer. L'Université de masse secrète en effet plusieurs contradictions que traduisent les contestations qui l'agitent et le désenchantement nostalgique qu'elle suscite de plus en plus. Cet article se propose d'interpréter les aspects du phénomène qui ont affecté la condition et le comportement des étudiants, à partir d'une analyse précise de leurs demandes. Nous dépasserons ainsi l'interprétation économique traditionnelle de la demande d'éducation qui s'appuie sur la rentabilité pécuniaire des études en lui ajoutant des considérations sociologiques d'éligibilité au statut d'étudiant et aux positions sociales élevées. Cette théorie met en lumière les contradictions de l'Université de masse que les acteurs tentent de résoudre individuellement ou collectivement. Nous montrons que les adaptations individuelles conduisent au dépérissement de l'institution qui tend à se transformer, de lieu d'apprentissage en pure instance de sélection. Les chances de l'action collective sont enfin examinées.

1. La demande d'éducation et l'apparition de l'Université de masse.

L'expansion de l'enseignement supérieur est attribuée généralement à la demande sociale d'éducation plutôt qu'à l'enrichissement des familles. A l'appui de cette thèse, on souligne que la croissance des effectifs d'étudiants aurait précédé, dès la fin de la deuxième guerre mondiale, l'accroissement du bien-être économique. Il est sans doute plus juste de dire que la demande d'éducation a *anticipé* la croissance du volume de la production nationale, ce qui explique pourquoi les deux séries chronologiques du graphique 1 ne sont pas toujours en phase.



¹Sources : - Annuaires Statistiques de la France, INSEE

1966 : tabl. XXXIV, p. 149.

1969 : tabl. XXIX, p. 117

tabl. XXX, p. 117 (séries raccordées en 1967-68 à cause du rattachement des instituts universitaires aux effectifs d'étudiants inscrits dans les Facultés).

1974 : tabl. XVI, p. 90

- Statistiques des Enseignements, 5-2, n° 15, Ministère de l'Éducation, 1974, p. 5 (données 1972-73)

- Statistique provisoire en 1973-74.

Les effectifs d'étudiants fournis par ces statistiques ont été pondérés pour correspondre aux années civiles.

²Source : - Annuaire statistique de la France, INSEE, 1975, tabl. VII, p. 595

Cette interprétation présuppose que l'éducation est un *investissement individuel*, ce qui signifie deux choses : (i) les années d'étude comportent, pour l'étudiant (sa famille), un coût bien supérieur à la satisfaction immédiate qu'il (elle) en retire ; (ii) l'étudiant agit rationnellement en supportant ce coût parce qu'il espère en être compensé par d'importantes satisfactions futures. La gratuité de l'enseignement public, en France, ne supprime pas en effet le coût monétaire des études pour les familles puisque le manque à gagner de l'étudiant, qui est considérable, s'ajoute aux frais d'inscription et de fournitures scolaires. Mais cet effort que l'on peut évaluer grossièrement à 15 000F par an¹ se justifie dans la mesure où il est récompensé par une position sociale et des gains futurs qui n'auraient probablement pas pu être obtenus autrement. Les rendements privés de l'enseignement supérieur sont en partie extra-professionnels : acquisition de goûts cultivés, prestige, mobilité sociale. Néanmoins, la période d'après-guerre se caractérise par le rôle prépondérant qu'y exerce dans la demande d'éducation la rentabilité *pécuniaire*, créée par une demande excédentaire de compétences professionnelles de la part des employeurs. C'est la raison pour laquelle la théorie économique du capital humain a pu se développer aux Etats-Unis depuis vingt ans, à la suite des travaux de J. Mincer (1958), T.W. Schultz (1961), et G.S. Becker (1964).

L'expansion générale de l'enseignement supérieur dans les sociétés industrielles avancées est donc le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif. Sur ce point, économistes et sociologues tombent d'accord, même si les seconds se distinguent des premiers en justifiant la décision scolaire par un calcul plus intergénérationnel (ascension sociale) qu'intragénérationnel (augmentation du revenu escompté). L'estimation du taux de rendement *pécuniaire* de l'éducation apporte une vérification de cette théorie dans la mesure où elle montre que les études sont un investissement individuel plus rentable que les autres. Telle est bien la conclusion des travaux de L. Lévy-Garboua et A. Mingat (1974). En effet, l'obtention d'un diplôme

¹ Ce chiffre, connu à 2 000F près, est une bonne moyenne entre nos propres estimations et celles de B. Millot, F. Orivel (1976).

supérieur par un garçon bachelier équivalait, en 1970, à un placement dont le taux de rendement réel¹ aurait été égal à 16,7%². Parmi les diplômes supérieurs qui ont pu être analysés, le doctorat de médecine générale et les titres délivrés par les Grandes Ecoles scientifiques³ étaient sans conteste les plus rentables à cette date puisque leurs taux de rentabilité étaient compris respectivement entre 22% et 17%. Il faut noter néanmoins que, si le niveau élevé de ces taux justifie le prestige attaché à ces filières et la forte demande potentielle qui leur est adressée, ce sont des pratiques sélectives qui en déterminent la fréquentation effective. Par contre, les taux de rendement de deux filières moins sélectives comme les maîtrises juridiques ou économiques et les maîtrises scientifiques, qui étaient respectivement égaux à 16,7% et 12,3%, éclairent davantage l'évolution récente - contrastée - des effectifs d'étudiants dans ces Facultés : progression en Droit et Sciences Economiques, stagnation en Sciences.

On conçoit également que 80% des bacheliers français préfèrent poursuivre leurs études plutôt que d'entrer de plain-pied dans la vie active. La comparaison du taux de rendement marginal des diplômes supérieurs à celui du baccalauréat général justifie en effet cette attitude : tandis que le premier s'élève à 16,7%, le second n'atteint que 13,8%. Les faits semblent ainsi confirmer que les étudiants français ont afflué dans l'enseignement supérieur à cause de la rentabilité pécuniaire de l'investissement éducatif. La finalité professionnelle de la demande d'éducation, que toutes les couches sociales étaient en mesure de ressentir, quoiqu'à des degrés divers⁴, est certainement le fait générateur de *l'Université de masse*. L'accroissement très rapide du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur français, que le tableau 1 emprunte à deux sources légèrement différentes, donne un sens concret à cette affirmation.

¹C'est-à-dire indexé sur le coût de la vie.

²Signalons pour les spécialistes que ce taux est le taux de rentabilité interne privé, marginal et brut correspondant aux diplômés de l'enseignement supérieur qui suivent le cursus normal. Il a été calculé directement à partir de profils âge-salaires transversaux observés en 1970. Les données de base et les ajustements effectués sont présentés dans L. Lévy-Garboua et A. Mingat (1974).

³Deux Grandes Ecoles scientifiques ont été analysées : l'Ecole Centrale de Paris et l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers.

⁴La segmentation du marché du travail a retardé la perception de l'importance des études supérieures par certaines catégories socio-professionnelles (ouvriers, par exemple). Dès que cette cause de retard est supprimée pour un groupe (la mutation agricole en fournit un exemple en obligeant les enfants d'agriculteurs à rechercher des emplois non agricoles), on observe un rattrapage de la demande potentielle d'éducation. Ce dernier phénomène est ce que P. Bourdieu, L. Boltanski M. de Saint-Martin (1973) appellent une stratégie de reconversion.

TABLEAU 1.

Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur
français entre 1950 et 1973.

(en %)

Année Estimation scolaire	1950-51	1955	1960	1965	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
1ère estimation	5,7	6,8	9,8	17,1	17,6	19,3	18,6	18,4			
2ème estimation					16,9	18,3	17,8	18,6	19,6	20,8	21,8

Sources : 1 - F. Orivel (1975a) effectifs rapportés à la population de 20-24 ans.

2 - Service Central des Statistiques et des Sondages, Ministère de l'Education (in *Population et Sociétés*, 85, nov. 1975 : effectifs rapportés à la population de 19-23 ans.

L'inertie du système d'enseignement a provoqué l'accélération du processus d'expansion. Il faut en effet plusieurs années pour produire un nombre de nouveaux diplômés suffisant pour satisfaire la demande. Pendant ce temps, le gonflement préalable du nombre des bacheliers tend à provoquer un excès d'offre de cette catégorie sur le marché du travail, ce qui augmente encore la rentabilité relative des études supérieures pour les premières promotions de bénéficiaires. La demande d'éducation se propage ainsi des niveaux inférieurs vers les niveaux supérieurs en engendrant une accélération temporaire des flux dans ces derniers. La croissance des effectifs d'étudiants inscrits à l'université reflète fidèlement ce mécanisme car elle s'accélère dès 1957 et devient explosive à partir de 1962. *Durant cette période*, comme le montre le graphique 1, *l'afflux des étudiants a été* beaucoup plus rapide qu'autrefois et, du moins jusqu'en 1970, *beaucoup plus rapide que la croissance économique*. Comme on le verra plus loin, cette croissance déséquilibrée explique en partie la dégradation de la condition étudiante et les contradictions dans lesquelles l'Université de masse s'est trouvée plongée peu après son apparition.

2. La dégradation de la condition étudiante.

Les statistiques courantes ne permettent guère de retracer que l'accroissement des effectifs et elles dissimulent tous les indices qui pourraient alimenter le discours sur la crise de l'Université en le confinant au niveau des hypothèses théoriques et des impressions vécues. Nous avons pu toutefois réunir des éléments d'information objective sur la dégradation de la condition étudiante au cours d'une décennie qui aura été marquée par l'explosion universitaire (de 1962-64 à 1972-74). A défaut d'être d'une grande précision, ces données sont d'une grande éloquence : *les débouchés professionnels se sont amenuisés, les conditions de vie et de travail des étudiants se sont détériorées et la fréquence des échecs universitaires s'est aggravée.* Sans doute certaines catégories d'établissements, comme les Grandes Ecoles et les unités de Doctorat, ont-elles été moins touchées que d'autres, soit parce qu'elles représentaient un poids numérique faible et offraient des compétences spécifiques, soit parce qu'elles ont su protéger leur recrutement en usant de pratiques sélectives ; et d'autres, comme les IUT, ont-elles connu des problèmes qui échappaient partiellement à la tendance générale et qui sont dus à des particularités que l'on ne peut négliger¹. Mais les phénomènes analysés dans cet article, s'ils atteignent leur paroxysme dans les deux premiers cycles des universités, concernent a priori le groupe étudiant tout entier dont l'expansion accélérée de l'enseignement supérieur a dégradé les perspectives et accentué les tensions internes.

LA DEGRADATION DE L'AVENIR PROFESSIONNEL.

L'accélération des effectifs universitaires n'aurait dû être qu'un phénomène transitoire débouchant sur un nouvel équilibre entre les sorties du système éducatif et les besoins de l'économie. Néanmoins, la lenteur des réactions d'adaptation des familles risquait de prolonger ce mouvement au-delà de la durée qui aurait été juste nécessaire pour absorber l'excès de la demande de compétences professionnelles qui l'avait initié. Dans ce cas, on aurait vu se former un excès contraire de l'offre de travail créé par l'entretien de la disparité entre les rythmes de croissance de l'économie, d'une part, et des promotions d'étudiants, d'autre part. Deux facteurs sont venus amplifier ce déséquilibre en France, l'un économique, l'autre institutionnel :

¹Ces particularités, dans le cas des IUT, sont les suivantes : (i) création récente, (ii), existence de débouchés professionnels correspondant à des métiers de techniciens et de cadres moyens, (iii) sélection à l'entrée, (iv) durée brève de la condition d'étudiant. A cause de cela, les effectifs n'ont pas connu de croissance explosive, comme l'analysent R. Boudon, Ph. Cibois, J. Lagneau (1975).

(i) au cours des années soixante, la demande de diplômés de l'enseignement supérieur a dû augmenter moins vite que le produit national en volume parce que la concentration des entreprises industrielles, agricoles et artisanales et la nature capitaliste du progrès technique conduisent à une économie croissante de main-d'oeuvre ;

(ii) les critères de sélection à l'entrée et à la sortie des universités ne dépendent nullement de la situation du marché du travail correspondant, puisque tous les bacheliers qui le désirent sont admis à tenter leur chance et que la réussite aux examens universitaires n'est limitée par aucun quota.

L'expansion accélérée de l'enseignement supérieur s'est probablement traduite, dans les conditions économiques et institutionnelles de la France contemporaine, par une diminution sensible des perspectives professionnelles des étudiants. Bien qu'il soit trop tôt pour l'évaluer précisément, le tableau 2 qui est tiré d'une étude récente de M. Freyssenet et C. Philippe (1975) confirme cette conclusion pessimiste. Le diplômé d'aujourd'hui a donc moins de chances que celui d'hier de se retrouver au sommet de la hiérarchie professionnelle. La croissance considérable de la demande d'éducation qui est faite à l'Université est de moins en moins compatible avec l'ascension sociale qu'elle garantissait autrefois. C'est pourquoi l'Université de masse a coïncidé en France avec un processus de dégradation et de dépérissement qui ne semble pas encore achevé. Celui-ci résulte davantage de l'adaptation des comportements des acteurs aux nouvelles conditions du marché du travail que de la démocratisation spontanée de l'enseignement supérieur.

L'amenuisement des débouchés professionnels provient du fait que, depuis 1957, l'offre de diplômés de l'enseignement supérieur a crû beaucoup plus vite que la demande de travail sur le marché correspondant. On notera que ceci est une hypothèse centrale du livre de R. Boudon (1973). Ce phénomène revêt d'ailleurs deux aspects principaux : (i) une réduction, pour les jeunes qui ont un emploi, de la probabilité d'accès aux postes élevés de la hiérarchie professionnelle (cf. tableau 2), (ii) l'apparition d'un chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui tend pour la première fois à être plus important que la moyenne nationale (cf. tableau 3).

TABLEAU 2.

Evolution de la probabilité pour un diplômé d'appartenir
aux différentes catégories hiérarchiques du personnel administratif.

(en %)

Sexe,	Catégorie hiérarchique	Diplôme, année	Baccalauréat			Diplôme supérieur		
			1962	1968	1972	1962	1968	1972
Hommes employés de moins de 35 ans	Cadres administratifs supérieurs		30,9	24,1	23,5	61,9	57,8	57,8
	Cadres administratifs moyens		39,0	42,1	42,1	25,2	30,2	29,2
	Employés de bureau		30,1	33,8	34,4	12,9	12,0	13,0
	ENSEMBLE		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Femmes employées de moins de 35 ans	Cadres administratifs supérieurs		5,4	3,4	2,4	30,6	25,6	22,7
	Cadres administratifs moyens		35,3	33,9	30,1	36,7	34,8	35,2
	Employées de bureau		59,3	62,7	67,5	32,7	39,6	42,1
	ENSEMBLE		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : 1962 et 1968, Recensement 1968, Volume "Formation", INSEE
1972 , Enquête Emploi, INSEE
d'après M. Freyssenet et C. Philippe (1975), p. 169.

TABLEAU 3.

Taux de chômage des jeunes entrés dans la vie active en 1972
suivant le diplôme le plus élevé.

(en %)

Aucun diplôme	CEP	CAP	BEPC	Baccalauréat	Bac.+2	Grande Ecole, licence et +	ENSEMBLE
10,4	9,0	5,4	10,8	9,0	8,1	9,3	8,9

Source : R. Pohl, P. Laulhé, A. Merlet, Enquête sur l'emploi de 1972 : résultats détaillés, Col. de l'INSEE, D33-34, juin 1974, tabl. FORM07, p. 213.

Ces moyennes masquent néanmoins d'importantes disparités entre les filières de l'enseignement supérieur. Une enquête effectuée en 1969 à Tours a révélé ainsi que 92% des étudiants en Médecine interrogés trouvaient leurs "débouchés suffisamment nombreux" contre 22% seulement des étudiants en Lettres¹.

LA DEGRADATION DE LA VIE UNIVERSITAIRE.

La détérioration des conditions de vie et de travail de l'étudiant semble avoir commencé vers 1965 et s'être accélérée à partir de 1969. Le motif en est certainement que les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, et aux universités en particulier, ne pouvaient augmenter au même rythme que les effectifs, dont la croissance était deux à trois fois supérieure à celle du PNB, compte tenu des autres priorités budgétaires. Mais l'Etat ne s'est pas contenté de contenir la croissance du coût de l'enseignement supérieur (en francs constants) ; il a diminué son coût global, alors que les effectifs augmentaient, en arrêtant son effort d'équipement et en stabilisant ses dépenses de fonctionnement. Cette politique a conduit à une détérioration sensible des conditions de travail des étudiants, comme le montre le tableau 4, construit à partir de données rassemblées par F. Orivel (1975a).

TABLEAU 4.

L'évolution des moyens financiers consacrés
aux établissements supérieurs.

Indicateurs de moyens financiers Année	Dépenses d'enseignement supérieur totales (en Francs constants 1975) (1)	Dépenses d'enseignement supérieur par étudiant (en Francs constants 1975) (2)	Part des dépenses d'enseignement supérieur dans le P.N.B. (en %) (3)
1952	493	2 620	0,104
1955	764	3 590	0,144
1960	1 863	6 630	0,275
1965	4 208	8 170	0,470
1970	6 464	8 070	0,549
1971	6 337	7 570	0,511
1972	6 298	7 070	0,481
1973	6 143	6 840	0,442
1974	5 981	6 430	0,415
1975	6 102	6 420	0,409

Sources : .col. (1) et (3) : F. Orivel (1975a), tabl. III

.col. (2) : chiffres calculés à partir de col. (1) et des effectifs d'étudiants estimés par F. Orivel (1975b), tabl. 9.

¹ Voir C. Camilleri (1974).

Cette évolution défavorable des conditions de fonctionnement des universités est particulièrement accusée en France, puisque la part du revenu national qui est consacrée aux universités y décroît depuis 1965, alors qu'elle est en augmentation constante¹ en Allemagne, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, comme en témoigne la comparaison internationale effectuée par F. Orivel (1975a). L'austérité draconienne de la politique française se manifeste aussi fort naturellement sur le budget d'aide, ce qu'indique le tableau 5 :

TABLEAU 5.

Evolution de l'aide publique (directe) par étudiant.

(en Francs constants 1975).

1952	1960	1965	1970	1971	1972	1973	1974
777	1858	2019	1655	1620	1595	1446	1309

Source : F. Orivel (1975b).

L'AGGRAVATION DE LA SELECTION.

Dernier signe de la dégradation de la condition étudiante, la fréquence des échecs universitaires s'est aggravée depuis dix ans. Comme le montre le tableau 6, 47 à 60% des étudiants qui s'inscrivaient pour la première fois vers 1964 ont obtenu au moins un diplôme (Baccalauréat + 2) ; aujourd'hui, en 1975, un étudiant sur trois ou sur quatre seulement atteindra le même niveau².

¹La statistique s'arrête en 1970.

²D'après un sondage effectué par A. Mingat et dont les résultats ne sont pas encore publiés.

TABLEAU 6.

Le taux d'obtention du diplôme des étudiants
inscrits pour la première fois en 1964.

(en %).

Diplôme Discipline	Bacc. + 2	Bacc. + 4
Droit	55	45
Sciences Economiques	50	40
Lettres	60	40
Sciences	47	30
Médecine	-	62*
Dentaire	-	81
Pharmacie	-	70**

Source : D.E.R.P., note du 3-9-1974. Ministère de l'éducation

*Doctorat en médecine (Bacc. + 7). Noter que le taux de réussite est relativement élevé parce que la statistique est antérieure à l'établissement du *numerus clausus* à la fin du P.C.E.M.

**Bacc + 5

L'université opère désormais une sélection sévère qui est tout à fait comparable à celle des Grandes Ecoles, à ceci près qu'elle n'est pas pratiquée à l'entrée. Une enquête menée par le CREDOC et l'IREDU à la session de juin 1974 suggère même que cette sélection, quoi qu'on en dise, n'est pas tellement plus forte en médecine que dans les autres disciplines, mais qu'elle intervient suivant des modalités variables : concentrée sur la première année en Médecine, sur le premier cycle (et particulièrement la deuxième année) en Droit-Sciences Economiques, sur la première et la quatrième année en Lettres-Sciences Humaines, sur le premier cycle et la quatrième année en Sciences. L'on peut même affirmer que l'hécatombe des étudiants atteindrait ou dépasserait, en Sciences ou en Lettres, ce que l'on observe en Médecine, si l'on devait compter les succès *partiels* à la session de juin comme de véritables échecs. Le tableau 7 précise ces résultats.

TABLEAU 7.
Taux de réussite*
à la session de juin 1974
suivant la discipline et l'année.

(en %)

Discipline universit. Année	Facultés de Droit- Sciences Economiques	Facultés de Lettres- Sciences Humaines	Facultés de Sciences	Facultés de Médecine	Toutes Disciplines
1ère année	66	48 (26)	50 (9)	33	50 (8)
2ème année	54	70 (16)	58 (3)	67	63 (6)
3ème année	79	83 (45)	75 (8)	85	79 (17)
4ème année	77	54 ¹ (42)	61 ¹ (51)	95 (23)	75 (20)
ENSEMBLE	68 (-)	67 (30)	69 (14)	57 (2)	66 (12)

Source : Enquête CREDOC-IREDU (1974).

*Le taux de réussite partielle, lorsque cette notion existe, figure entre parenthèses sous le taux de réussite au sens large (totale ou partielle).

Il faut noter, enfin, que l'échec universitaire prend parfois la forme d'une auto-sélection par laquelle l'étudiant sanctionne lui-même l'insuffisance de sa préparation en ne se présentant pas aux examens. Le "forfait" est une pratique très usitée dans l'année de la maîtrise où l'étudiant est déjà assuré d'obtenir la licence, puisqu'elle justifie quatre échecs sur cinq en Sciences, deux sur trois en Droit-Sciences Economiques et un sur quatre en Lettres-Sciences Humaines. Mais il prend aussi des proportions importantes en première année de Lettres (un échec sur quatre) ainsi que dans les deux premières années de Sciences (un échec sur cinq et un échec sur deux respectivement).

¹La diminution sensible du taux de réussite au sens large (et plus encore au sens strict) en 4ème année des Facultés de Lettres et de Sciences s'explique sans doute par le fait que la licence d'enseignement y est accordée à la fin de la 3ème année.

Tous les indices soulignent la dégradation objective de la condition étudiante qui a accompagné en France la transition vers l'Université de masse. A eux seuls, ils suffiraient pour témoigner de cette crise de l'Université que les statistiques courantes ignorent ; mais l'analyse des stratégies des étudiants et des enseignants peut seule leur conférer un sens.

3. Les demandes de l'étudiant : le modèle d'éligibilité.

La théorie économique actuelle est impuissante à expliquer ce qui se passe. Elle prédit en effet que, devant la dégradation des perspectives professionnelles et de la condition étudiante, devant la politique dissuasive que semblent mener les pouvoirs publics depuis 1965, le taux de rendement des diplômés universitaires aurait dû baisser, en conséquence de quoi une partie des jeunes bacheliers aurait dû être découragée et se porter directement sur le marché du travail. Comme le montrent le graphique 1 et le tableau 1, cela ne s'est pas produit jusqu'à présent. On observe seulement, depuis 1970, un ralentissement de la croissance des effectifs d'étudiants et du taux de scolarisation. Apparemment aveugles, les bacheliers continuent d'aller à l'université comme si rien ne devait changer.

La suite de cet article développe une *théorie de l'éligibilité* qui explique les faits observés et en tire de nouvelles prédictions. Ce modèle rend compte des comportements d'adaptation des étudiants au déséquilibre du marché du travail engendré par l'Université de masse. Il montre que, lorsque s'amenuisent les avantages futurs que l'éducation était censée procurer, le nouvel équilibre est atteint par une réduction proportionnée du coût temporel des études, de manière à en conserver le taux de rentabilité pécuniaire. La littérature économique n'envisage pas ce mode d'ajustement parce qu'elle n'aperçoit dans les demandes des étudiants, liées à leur décision d'entrer à l'université, qu'une "demande d'éducation". Au contraire, le modèle d'éligibilité explique pourquoi le jeune bachelier s'inscrit à l'université même s'il n'en attend pas de grands avantages futurs. En effet, il cherche aussi dans la vie universitaire des satisfactions immédiates que la vie professionnelle ne procure pas, en vertu de quoi il est prêt à substituer des activités de loisir indépendant et de travail à temps partiel à l'activité studieuse *stricto sensu*. Ce comportement, individuellement rationnel, a des conséquences sociales désastreuses : dans le processus d'éducation, la part de l'apprentissage se réduit comme une peau de chagrin

parce qu'elle consomme du temps non rentabilisé, et la course au diplôme devient le principal enjeu, en même temps que la fréquence des abandons et des échecs augmente. En outre, certaines conditions se trouvent réunies pour que l'action collective des étudiants contre la sélection devienne possible. Ainsi, le modèle d'éligibilité prédit que les contradictions de l'Université de masse sont actuellement résolues par le dépérissement de l'institution classique et il examine les alternatives possibles.

LES DEMANDES DE L'ETUDIANT.

Le comportement de l'étudiant s'analyse comme une quête d'éligibilité à deux marchés qui sont, dans les sociétés industrielles avancées, réservés à une minorité : le marché de la "qualité de vie" et le marché des "élites". Sous le nom de *marché des élites*, nous rangeons tous les biens réservés et *futurs*, à la consommation desquels accéderont probablement les étudiants s'ils parviennent à obtenir le diplôme : suppléments de salaire et de statut, biens de luxe. Quant à la *qualité de vie* - pour utiliser un terme simple - c'est le bien que produit *immédiatement* la vie étudiante. Son prix de marché est négligeable, à la fois parce que l'enseignement supérieur est subventionné par l'Etat, et parce qu'il dérive d'autres activités non marchandes comme le loisir, la rencontre, la recherche de partenaires¹ et la prospection des emplois. Toutes ces activités sont liées au statut d'étudiant, comme l'éducation proprement dite, dans la mesure où, consommant beaucoup de temps, elles seraient trop coûteuses pour être poursuivies dans le cadre du "mode de vie adulte" qui est régi par la contrainte du travail à temps plein. Autrement dit, le désir des jeunes bacheliers d'entrer à l'université dénote leur demande de cette qualité de vie dont la consommation exige peu de produits marchands mais beaucoup de temps et qui, pour cette raison, est réservée presque totalement aux étudiants.

La dissociation que les étudiants font de *leur présent* et de *leur futur*, ou, en d'autres termes, la séparation de leurs deux demandes, nous paraît être une hypothèse contrale de l'analyse de la condition étudiante que l'on doit à P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964).

¹Amis et conjoint.

Toutes les enquêtes d'opinion confirment ce point, et l'enquête CREDOC-IREDU (1973-74) sur les conditions de vie, de travail et l'emploi du temps des étudiants français des deux premiers cycles universitaires¹ n'échappe pas à la règle. Lorsqu'on demande aux étudiants ce qu'ils *attendent* de l'université, on les oriente vers les avantages futurs de leur éducation ; et ils disent qu'ils désirent un apprentissage des compétences professionnelles et un diplôme, et non différer leur orientation future. Comme le montre le tableau 8, ils expriment unanimement une "demande d'éducation" même si certaines particularités intéressantes reflètent l'intensité plus ou moins grande que chaque classe sociale attache à ses diverses composantes : les enfants d'agriculteurs désirent avant tout un certificat professionnel, ceux d'employés un diplôme de formation générale et ceux d'industriels ou de gros commerçants, dont l'avenir est mieux assuré, dédaignent le diplôme ; toutes les autres classes placent l'insertion professionnelle avant le diplôme tout en acceptant le modèle traditionnel des Facultés dispensatrices du savoir général.

TABLEAU 8.

Ce que l'étudiant attend de l'université.

Rang de classement moyen de sept attitudes désignées selon la catégorie socio-professionnelle du père.

Catégorie socio-professionnelle du père Ce que l'étudiant attend de l'université	ENSEMBLE	Agriculteurs	Industriels Gros commer.	Artisans petits commer.	Prof. lib. Cadres supér.	Cadres moyens	Employés	Ouvriers pers. service	Autres cat. Inactifs Non déclar.
L'apprentissage du raisonnement et de la méthode propres à une discipline	1	3	1	1	1	1	1	1	1
L'acquisition de connaissances professionnelles	2	1	2	2	2	2	3	2	2
La délivrance d'un diplôme	3	2	5	3	3	3	2	3	3
La possibilité de s'initier à plusieurs disciplines	4	5	4	4	4	4	4	4	5
L'occasion d'un temps de réflexion et de discussion en dehors du cadre de la famille et du milieu professionnel	5	4	3	5	5	5	5	5	4
La possibilité de différer l'orientation professionnelle	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Autre chose	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Source : Enquête CREDOC-IREDU (1973-74).

¹ On trouve un compte rendu des méthodes d'enquête dans L. Lévy-Garboua (1975b). Signalons seulement que l'échantillon principal comprend 1915 observations qui ont été redressées a posteriori pour obtenir des estimations représentatives de l'étudiant français des deux premiers cycles universitaires 1973-74.

Par contre, dès que l'on demande aux étudiants quelles sont les *activités* auxquelles ils aimeraient consacrer davantage de temps, s'ils en avaient la possibilité, ils citent les activités culturelles et les activités sportives avant les études, et rejettent franchement les activités collectives et dépendantes (activités familiales, politiques ou syndicales, religieuses). On vérifie donc, sur le tableau 9, qu'il existe une demande *unanime* de "qualité de vie", un désir d'épanouissement personnel et d'indépendance de la part des étudiants, qui ne sont pas sur le même plan que leurs attentes : un besoin *immédiat* et un projet *futur*.

TABLEAU 9.

Les activités auxquelles l'étudiant aimerait consacrer davantage de temps, s'il en avait la possibilité.

Rang de classement de huit activités désignées selon la catégorie socio-professionnelle du père.

Activités \ Catégorie socio-professionnelle du père	ENSEMBLE	Agriculteurs	Industriels Gros commerc.	Artisans Pet. commerc.	Prof. lib. Cadres supér.	Cadres moyens	Employés	Ouvriers Pers. service	Autres cat. Inactifs Non déclar.
Activités culturelles	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Activités sportives	2	3	2	3	2	3	2	3	3
Etudes	3	2	3	2	3	2	3	2	2
Travail rémunéré	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Activités familiales	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Autres activités	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Activités syndicales, politiques	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Activités religieuses	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Source : Enquête CREDOC-IREDU (1973-74).

L'AFFECTATION DU TEMPS.

La décision de s'inscrire à l'université comporte un double choix : (i) un arbitrage entre le revenu présent et les rémunérations futures, analysé par les théories économiques de l'éducation ; (ii) un arbitrage entre l'accès immédiat à la qualité de vie et l'accès futur à l'élite, également pris en compte par le modèle d'éligibilité. Revenu présent, qualité de vie et rémunérations futures procurent tous les trois des satisfactions appréciables mais les rapports dans lesquels ces biens sont mutuellement demandés dépendent, outre les préférences individuelles, de déterminants objectifs comme le niveau de vie familial et la situation du marché du travail.

Cette affirmation en peut être vérifiée directement puisque la qualité de vie et les rémunérations futures ne sont pas facilement observables. Cependant, la mesure de ces avantages est liée directement aux *temps* que l'étudiant consacre à l'étude et au loisir qui, eux, peuvent être évalués au moyen d'une enquête de budget-temps. Plus précisément, la qualité de vie dépend essentiellement du temps d'étude, du temps de loisir, de la discipline universitaire et de certains facteurs d'environnement ; et le supplément de rémunérations futures procuré par le passage de l'université est le produit d'un terme exogène fixé par la situation du marché du travail¹ et du taux d'obtention du diplôme qui dépend a priori des mêmes catégories de facteurs que la qualité de vie. Il faut encore préciser ce que l'on entend par temps d'étude et temps de loisir : les temps régis par une contrainte d'origine universitaire ou familiale en sont exclus, dans la mesure où ils ne font l'objet d'aucun choix, n'augmentent pas la qualité de vie et ne discriminent pas entre les étudiants ; l'étude est définie dans le sens strict d'une activité studieuse, en sorte qu'elle ne recouvre pas l'ensemble des "activités éducatives", qui peuvent aussi revêtir l'apparence du loisir. Autrement dit, le temps d'étude non obligatoire² et le temps de loisir indépendant³ sont de bons indicateurs des temps qui influencent directement les rémunérations futures et la qualité de vie de l'étudiant. L'enquête CREDOC-IREDU (1973-74) permet d'effectuer ces mesures, qui seront utilisées plus loin.

¹Ce terme représente la différence escomptée de revenu et de statut, mesurée sur l'ensemble de la vie active, entre les diplômés de l'université et les bacheliers.

²Les travaux dirigés et les travaux pratiques, dont la fréquentation est obligatoire, en sont exclus.

³Un indicateur, à la fois convenable et simple, en est le temps de loisir passé en dehors de l'université et du domicile, car celui-ci est généralement volontaire et non lié à d'autres activités.

LES HYPOTHESES D'ELIGIBILITE

Dans ces conditions, il est possible de vérifier directement que les facteurs qui caractérisent la dégradation de la condition étudiante modifient l'affectation du temps aux trois activités essentielles que sont l'étude, le loisir indépendant et le travail rémunéré. Le modèle d'éligibilité, dont on pourra trouver une formalisation mathématique rigoureuse dans L. Lévy-Garboua (1975), permet d'établir ce résultat. Il repose sur le postulat de comportement rationnel cher aux économistes : chaque étudiant cherche à obtenir la plus grande satisfaction possible, compte tenu de ses contraintes de budget et de temps et des relations fonctionnelles mentionnées au paragraphe précédent. A cela, on ajoutera les deux hypothèses qui définissent les critères d'éligibilité aux marchés de la qualité de vie et des élites : (i) entre la qualité de vie et le temps de loisir indépendant, il existe une dépendance positive et forte, tandis qu'entre la qualité de vie et le temps d'étude, la dépendance est faible, voire négative au-delà d'un certain seuil ; (ii) une augmentation du temps d'étude accroît les chances d'obtenir le diplôme sensiblement plus qu'une augmentation équivalente du temps de loisir indépendant.

La première hypothèse d'éligibilité décrit sans doute la réalité contemporaine. L'enseignement de masse a drainé à l'université des couches sociales moins familières de la culture dominante et, par conséquent, moins sensibles aux beautés de la connaissance scolaire. Les mass media et la formation continue exercent une concurrence de plus en plus vive à la pédagogie abstraite de l'université. Enfin, la valeur du loisir est devenue d'autant plus élevée que la croissance économique (en fait la croissance du taux de salaire) en faisait un bien plus rare. Toutes ces raisons expliquent que la qualité de vie passe moins aujourd'hui par le temps d'étude que par le temps de loisir indépendant, comme l'indique le tableau 9.

La deuxième hypothèse d'éligibilité revient à dire que les enseignants, qui décident de la réussite ou de l'échec aux examens, filtrent davantage des connaissances et des aptitudes exigeant un apprentissage que certaines attitudes sociales ou aptitudes non académiques. Cette hypothèse est moins essentielle que la précédente, car, si elle était fautive comme certains sociologues ou économistes radicaux le prétendent, les conclusions du modèle d'éligibilité seraient, non pas infirmées, mais renforcées. Nous l'ajoutons néanmoins pour montrer que les résultats que nous obtiendrons plus loin sont très robustes. Cela dit, elle est plutôt confirmée par les résultats des enquêtes CREDOC-IREDU sur les conditions de

vie des étudiants en 1973-74 et sur leur réussite aux examens (juin 1974).

B. Lemennicier (1975) établit en effet que le temps d'étude exerce une influence deux à trois fois plus forte sur la réussite aux examens que le temps de loisir indépendant et la pratique du travail en groupe.

Nous allons désormais tirer les conséquences du comportement d'éligibilité pour mettre en lumière les contradictions de l'Université de masse. Dans un premier temps, nous admettrons que les enseignants décident de la sélection en fin d'année sans subir aucune pression de la part des étudiants. Ces derniers acceptent le verdict de l'examen sans remettre en cause les règles de l'institution universitaire. Dans ce cas, le modèle d'éligibilité rend compte des adaptations individuelles des étudiants. Puis nous examinerons les conséquences de ce comportement pour l'université et les possibilités d'action collective.

4. Les adaptations individuelles à la dégradation de la condition étudiante.

Selon l'interprétation économique traditionnelle de la demande d'éducation, le jeune bachelier qui n'a pas un goût prononcé pour les exercices scolaires renonce à entrer à l'université s'il considère que cet investissement est moins rentable que d'autres placements qui s'offrent à lui. Le modèle d'éligibilité, sans contredire ce raisonnement, va plus loin en notant que l'individu *contrôle* dans une certaine mesure l'affectation de son temps de telle sorte qu'à une année calendaire peut correspondre un temps d'étude très variable. Comme la productivité marginale de ce temps est décroissante vis-à-vis de la réussite aux examens¹, l'étudiant a la possibilité de répondre à une évolution défavorable des conditions du marché du travail en modulant son temps d'étude effectif de manière à maintenir la rentabilité pécuniaire de l'investissement scolaire à son niveau antérieur. Le modèle d'éligibilité prédit donc *une rigidité à la baisse des effectifs d'étudiants* que la théorie traditionnelle n'explique pas.

Ce résultat reflète bien ce qui se passe en France. Ses implications, toutefois, sont plus profondes car elles mettent en lumière les contradictions de l'Université de masse. Comme nous l'avons montré dans la section précédente, ce phénomène a deux effets qui échappent globalement au contrôle des étudiants :

¹ L'examen est en effet une procédure destinée à éliminer les étudiants dont le niveau est insuffisant, mais non, comme le concours, à sélectionner les étudiants les plus brillants.

(i) l'amenuisement de leurs perspectives professionnelles (revenu, statut) qui résulte de l'excès d'offre des sorties de l'enseignement supérieur sur le marché du travail ; (ii) l'insuffisance de l'aide¹ aux nouveaux élus d'origine modeste, que la démocratisation a conduits dans les universités. Examinons successivement les conséquences qui en dérivent si l'on applique le modèle d'éligibilité.

LES PREDICTIONS DU MODELE D'ELIGIBILITE.

Tout d'abord, l'enseignement de masse réduit les avantages futurs de l'éducation pour le groupe étudiant considéré dans son ensemble. D'après ce qui précède, l'étudiant représentatif entend conserver son éligibilité aux marchés réservés de la qualité de vie et des élites. Mais il sait que ses satisfactions futures sont vouées à décroître relativement aux autres groupes. Il résoudra cette contradiction en compensant sa perte de bien-être futur par un gain de bien-être immédiat et d'efficacité dans l'obtention du diplôme universitaire. Le meilleur moyen de parvenir à ces fins est de *substituer du temps de travail rémunéré au temps d'étude non obligatoire en maintenant sensiblement le temps de loisir indépendant*. En effet, le travail à temps partiel permet d'augmenter le revenu et la dépense présents, tandis que le choix de diminuer le temps d'étude plutôt que le temps de loisir indépendant a le double avantage de conserver plus ou moins la même qualité de vie, d'après la première hypothèse d'éligibilité, et de mieux relever l'efficacité marginale de l'apprentissage, d'après la deuxième hypothèse d'éligibilité. Ce comportement résulte pour l'étudiant en une augmentation du pouvoir d'achat, en une diminution des rémunérations futures et en un maintien de la qualité de vie. Néanmoins, la décroissance du temps d'étude entraîne aussi une décroissance du taux d'obtention du diplôme universitaire, que les statistiques enregistrent²:

L'enseignement de masse se traduit aussi par une insuffisance de l'aide aux nouveaux élus d'origine modeste. Ces derniers doivent avant tout combler leur déficit en prenant un travail rémunéré. Ils sont donc contraints de sacrifier la qualité de vie à laquelle ils croyaient avoir droit s'ils veulent accéder au marché des élites qui, jusqu'ici, leur était fermé. C'est pourquoi *ces étudiants-là substituent du temps de travail rémunéré au temps de loisir indépendant en maintenant sensiblement leur temps d'étude non obligatoire*. En agissant ainsi, ils parviennent à conserver le mieux possible leurs chances d'obtenir le diplôme et de connaître une certaine ascension sociale.

¹En provenance de la famille et de l'Etat.

²Cf. page 10.

Comme on le voit, l'amenuisement des perspectives professionnelles ne produit pas les mêmes conséquences que la démocratisation de l'enseignement. Dans un cas, l'étudiant, ressentant la dégradation inéluctable de son avenir, adapte son comportement en accentuant les avantages immédiats de son statut ; dans l'autre cas, il s'adapte à la détérioration de sa condition présente en préservant ses rémunérations futures. *La théorie de l'éligibilité* que nous avons développée prédit que *l'individu, après avoir réalisé l'incompatibilité de ses deux demandes, renonce à celle qui lui paraît la plus compromise et se replie sur la deuxième*. Il se conforme ainsi parfaitement au dicton populaire qui énonce qu'"un tiens vaut mieux que deux tu l'auras". Le tableau 10 résume le sens des adaptations individuelles à la dégradation de la condition étudiante :

TABLEAU 10.

Le résultat des adaptations individuelles à la dégradation de la condition étudiante sur le bien-être et l'affectation du temps.

Satisfaction et affectation du temps Dégradation de la condition	Satisfactions présentes		Satisfactions futures
	Dépenses temps de travail rémunéré	Qualité de vie temps de loisir indépendant	temps d'étude non obligatoire
présente	↗	↘	→
future	↗	→	↘

Lorsque l'étudiant ressent simultanément les deux formes de dégradation de sa condition, on peut avancer, en vertu du même principe d'action, qu'il s'efforcera de sauver ce qui peut être sauvé en sacrifiant le reste. Les deux types d'adaptation que nous avons étudiés ne sauraient donc se superposer, car il en résulterait une perte simultanée de tous les avantages auxquels l'étudiant aspirait d'accéder.

VERIFICATIONS DU MODELE D'ELIGIBILITE.

D'après le tableau 10, la conséquence la plus visible de l'enseignement de masse devrait être l'extension du travail salarié. Seule une augmentation de l'aide aux étudiants pourrait contrecarrer cette tendance. Bien que les enquêtes de la MNEF (1963-64) et du CREDOC-IREDU (1973-74) ne portent pas sur des populations identiques, le tableau 11 demeure très instructif, car il montre que la légère augmentation du pourcentage d'étudiants salariés¹ qui s'est produite au cours de ces dix années masque deux évolutions de sens contraires : une diminution prononcée chez les enfants d'agriculteurs et d'employés que l'aide

TABLEAU 11.

Evolution de la proportion d'étudiants salariés.

(en %)

Année	Catégorie socio-professionnelle du père	Agriculteurs	Patrons Indus. & Commerce		Prof. libérales Cadres supér.	Cadres moyens	Employés	Ouvriers pers. service	Autres cat. Inactifs Non déclar.	ENSEMBLE
			Industriels Gros commer.	Artisans Petits commer.						
1963-64		39,0	n.d.* 34,2	n.d.*	26,5	32,2	43,0	34,9	25,3	31,4
1973-74		22,0	42,8 34,7	29,8	31,5	35,4	28,0	37,0	28,6	32,1

*n.d. : non disponible.

Sources : 1963-64 : Enquête de la MNEF auprès des étudiants français de l'enseignement post-secondaire et non mariés. Chiffres construits à partir du tableau n° 70, p. 76, de MNEF (1964).

1973-74 : Enquête CREDOC-IREDU auprès des étudiants français des deux premiers cycles universitaires, mariés ou non mariés.

¹ Les statistiques qui mesurent le pourcentage d'étudiants salariés sont susceptibles de varier presque du simple au double suivant la définition retenue de l'étudiant salarié. Ainsi, d'après l'enquête CREDOC-IREDU (1973-74), 18,1% des étudiants seulement déclarent exercer un travail principal régulier, tandis que 32,1% ont exercé un travail rémunéré, de quelque nature qu'il soit, au cours de la semaine de l'enquête. C'est la deuxième définition qui est retenue ici.

publique a favorisés¹ et une augmentation chez toutes les autres catégories, plus sensible dans la classe supérieure que dans les autres classes.

En outre, les étudiants salariés travaillent aujourd'hui plus longtemps qu'il y a dix ans et, comme l'indique le tableau 12, cette tendance est beaucoup plus accusée dans la classe supérieure que dans les autres.

TABLEAU 12.

Evolution de la proportion d'étudiants qui travaillent au moins à mi-temps² parmi les étudiants salariés.

(en %)

Année	Catégorie socio-professionnelle du père	Agriculteurs	Patrons Indus. & commerce		Prof. libérales Cadres supér.	Cadres moyens	Employés	Ouvriers Pers. service	Autres cat. Inactifs Non déclar.	ENSEMBLE
			Industriels Gros commerc.	Artisans Petits commerc.						
1963-64		29,1	n.d* 26,5	n.d* 26,5	7,8	20,5	22,5	37,8	32,4	21,7
1973-74		32,2	19,6 23,9	27,7 23,9	27,6	27,5	31,2	38,6	34,0	29,5

* non disponible

Sources : 1963-64 : Enquête de la MNEF. Chiffres construits à partir du tableau n° 70, p. 76, de MNEF (1964).

1973-74 : Enquête CREDOC-IREDU.

¹Faute de données en 1963-64, on ne peut ranger avec certitude les enfants d'artisans et de petits commerçants dans la même catégorie.

²Vingt heures et plus par semaine.

En contrepartie d'un travail accru, les étudiants d'aujourd'hui accèdent à des dépenses nouvelles. Ainsi, ceux qui résident en dehors de leur famille sont-ils de plus en plus nombreux : 58,6% en 1973-74 contre 50,9% dix ans plus tôt. Or, la décohabitation entraîne une augmentation de la dépense qui, déjà substantielle en 1963-64 (environ 18%¹), est beaucoup plus forte encore en 1973-74 à cause de la croissance des loyers (environ 30% pour ceux qui habitent en résidence universitaire, 90% pour ceux qui ont une chambre en ville ou un logement personnel et 70% pour ceux qui ont un autre mode de logement²). Ces évaluations sont conformes aux prédictions du modèle d'éligibilité.

La conséquence la plus méconnue de l'Université de masse concerne l'affectation du temps à l'étude et au loisir indépendant. Le graphique 2, construit à partir de l'enquête CREDOC-IREDU (1973-74), révèle que celle-ci se modifie profondément en fonction du temps d'exercice d'un travail rémunéré. La vérification du modèle d'éligibilité (cf. tableau 10) est excellente. Quand l'aide devient trop insuffisante³, l'étudiant s'adapte à la dégradation de sa condition présente en prenant un travail à plein temps⁴. Il sacrifie alors la qualité de vie en réduisant son temps de loisir indépendant⁵ et il sauvegarde son temps d'étude dans la mesure du possible. Ceci se produit dans des cas extrêmes qui sont peu fréquents, puisque 2,6% seulement de la population étudiante se trouvaient employés à plein temps en 1973-74. Une politique d'aide publique pourrait aisément remédier à ces situations. Mais la très grande majorité des étudiants paraît ressentir avant toute chose la dégradation de son avenir professionnel. Elle s'y adapte en réduisant le temps d'étude plutôt que le temps de loisir indépendant : *ceux qui travaillent de 20 à 35 heures par semaine consacrent librement à l'étude 44% de temps en moins que les non salariés et ceux qui travaillent à plein temps 61%.*

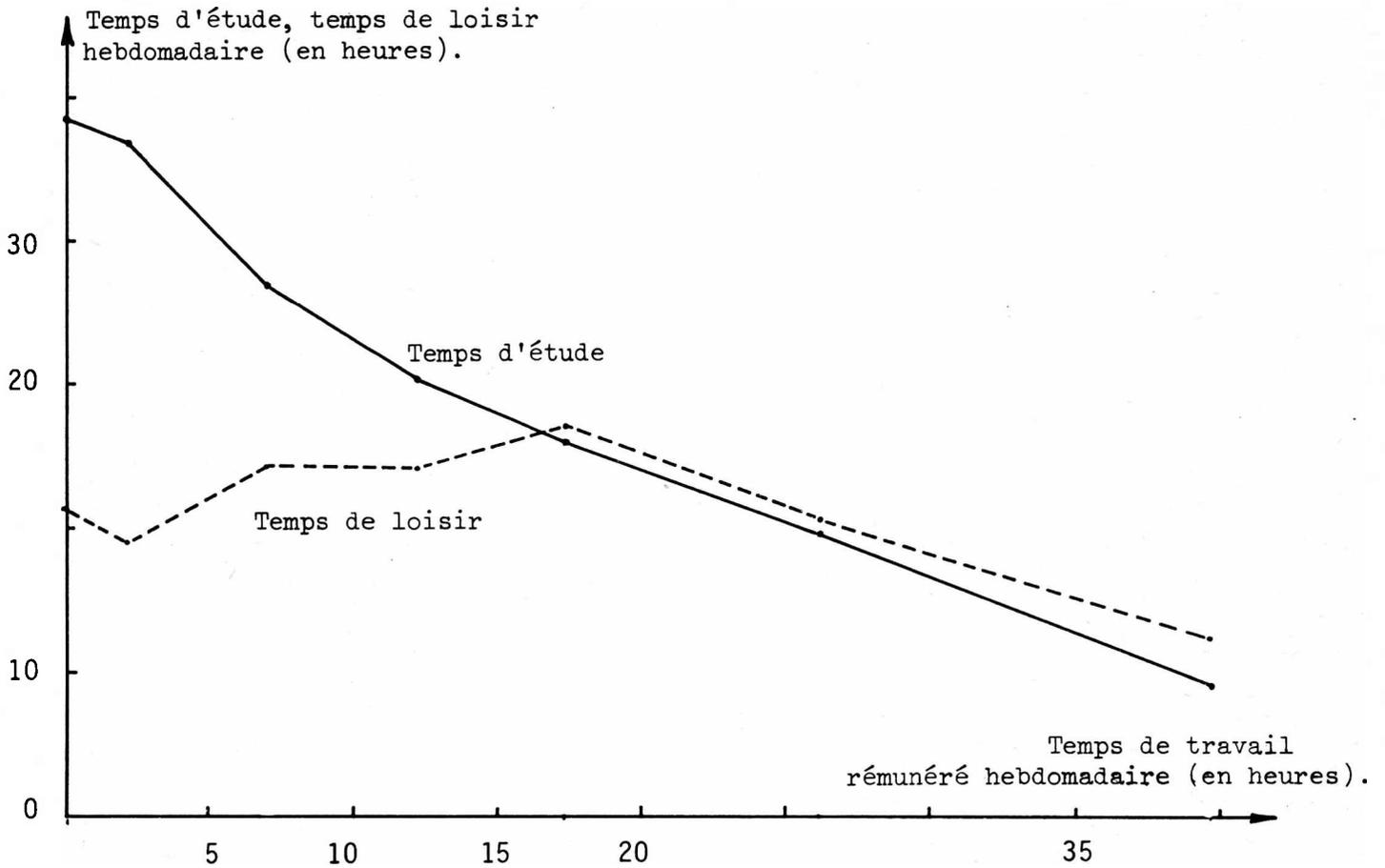
¹Chiffre calculé à partir des tableaux n^{os} 32 et 33, p. 44, de MNEF (1964).

²Les chiffres calculés à partir du tableau 21-XII de l'étude de B. Lemennicier, L. Lévy-Garboua, K. N'Guyen (1974) sont de 42%, 131% et 105% respectivement. Ces trois taux d'accroissement sont nettement surestimés dans la mesure où les dépenses d'habillement, d'hygiène, de loisir et d'équipement ne sont pas recensées dans cette enquête, alors qu'elles dépendent assez peu, voire négativement de la décohabitation. Les taux indiqués, qui sont très approximatifs, proviennent d'un redressement de ces données.

³Ce seuil n'est pas absolu. On peut l'apprécier grossièrement en rapportant l'aide (ressources du travail et du conjoint exclues) que perçoivent les étudiants salariés à celle que perçoivent les non salariés. Cette fraction commence à décroître pour ceux qui travaillent de 20 à 35 heures par semaine (64%) et elle devient très petite pour ceux qui travaillent à temps plein (40%).

⁴Ou proche du plein temps.

⁵Les étudiants qui travaillent à plein temps consacrent au loisir indépendant 24% de temps en moins que les non salariés



GRAPHIQUE 2.

Variations du temps d'étude et du temps de loisir indépendant en fonction du temps de travail rémunéré.

Ensemble des étudiants.

La dégradation de sa condition future est la conséquence de l'Université de masse que la classe supérieure ressent le plus fort, car elle signifie pour elle l'éventualité d'une mobilité sociale intergénérationnelle descendante. Il ne faut donc pas s'étonner que son comportement soit ultra-typique, comme l'indique le graphique 3a. Les enfants de cadres moyens réagissent semblablement, quoique de manière moins accusée (graphique 3b). La dégradation de la condition présente n'est ressentie en priorité que par la fraction des classes inférieures qui disposent d'une aide très insuffisante. On le mesure, sur les graphiques 3c et 3d, en observant que le temps de loisir indépendant chute plus rapidement que le temps d'étude pour les étudiants issus de ces classes qui prennent un travail à plein temps. Cependant, dès qu'ils peuvent disposer d'une aide suffisante, les enfants d'agriculteurs, d'artisans, de petits commerçants et d'employés¹ comme ceux d'ouvriers et des personnels de service se comportent sensiblement comme les classes supérieures. Il semble donc que le modèle d'éligibilité prédise correctement les adaptations individuelles des étudiants et que l'amenuisement des perspectives professionnelles soit la conséquence la plus ressentie de l'Université de masse. C'est pourquoi *la population étudiante a un comportement plus homogène aujourd'hui (en 1973-74) qu'il y a dix ou quinze ans.*

5. Le dépérissement de l'Université classique.

La vision de l'Université classique, temple de la Culture, de la Recherche et du Savoir, semble tout à fait dépassée si l'on veut bien tirer toutes les conséquences du modèle d'éligibilité. La fonction de transmission des connaissances tend en effet à se réduire au profit de la fonction de sélection. Et cette dernière prend une importance accrue au moment même où les diplômes ne sont plus une garantie absolue. Cette évolution, instable par nature, témoigne du dépérissement de l'Université classique.

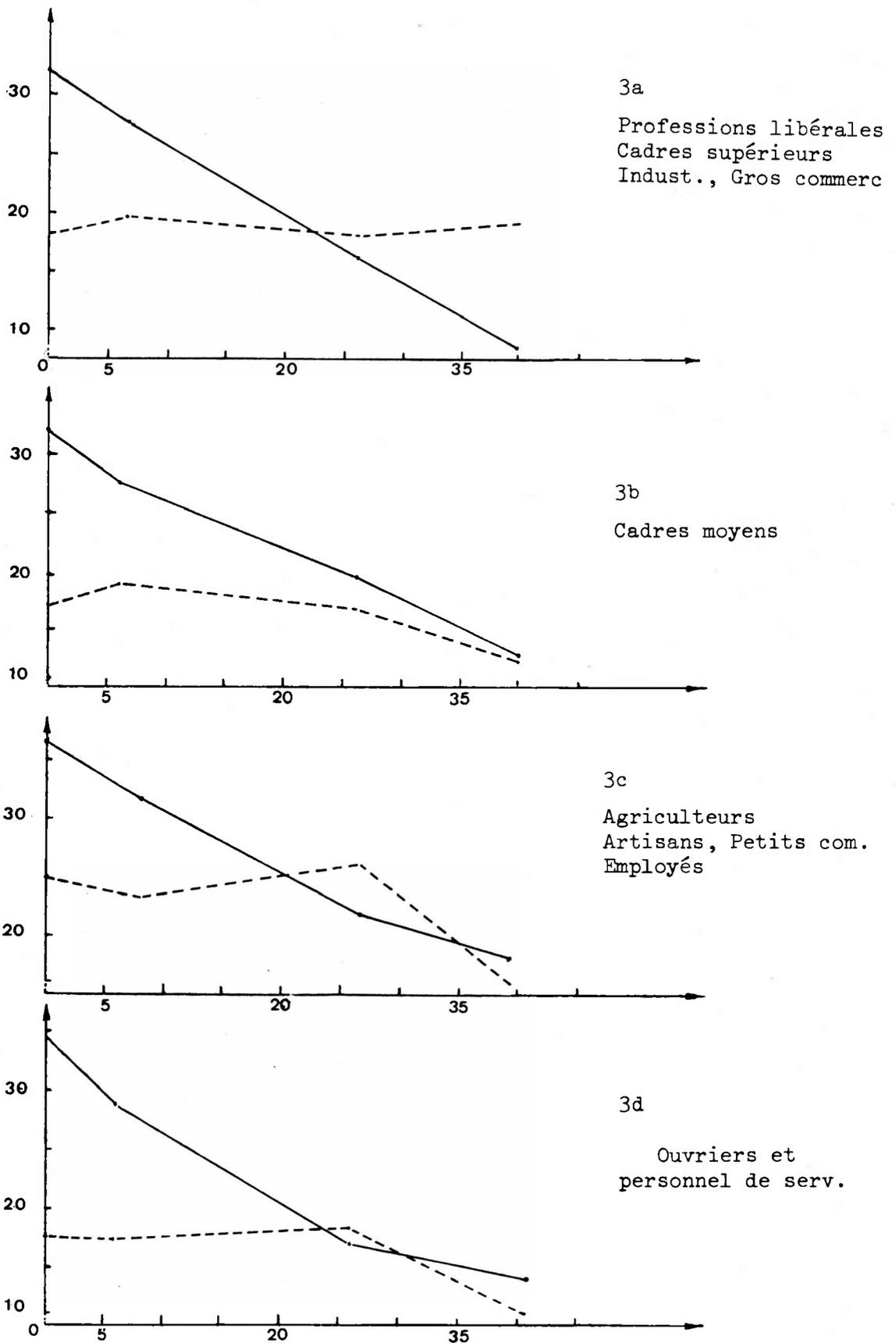
DE L'APPRENTISSAGE A LA SELECTION.

En provoquant l'amenuisement des perspectives professionnelles, l'Université de masse incite fortement les étudiants à affecter moins de leur temps libre à des activités studieuses. Ceci a pour première conséquence de réduire le temps qu'ils consacrent effectivement à *l'apprentissage* des disciplines universitaires. Une année calendaire contient de ce fait une "quantité d'éducation"

¹Les catégories sont assez homogènes du point de vue des revenus de la famille et de la propension à bénéficier de l'aide publique à revenu égal.

GRAPHIQUES 3.

Variations du temps d'étude et du temps de loisir indépendant
en fonction du temps de travail rémunéré.



plus faible. L'inefficacité du système d'enseignement supérieur grandit et la productivité apparente¹ du capital humain diminue. Dans la mesure où le programme des années universitaires se modifie peu dans la lettre et tend plutôt à se gonfler, les connaissances requises sont moins bien assimilées au risque d'être déformées, voire dénaturées. Il se crée ainsi une fausse connaissance, tout empreinte de superficialité, qui ne provient ni d'un handicap culturel ni d'un manque de maturité des jeunes étudiants.

Les enseignants sont parfois les complices involontaires de la détérioration de leur propre enseignement. L'Université de masse a résulté, pour eux aussi, en une dégradation des conditions de travail. Sous la pression des effectifs d'étudiants, le corps universitaire a souvent vu ses tâches augmenter. Le temps libre, qui constituait le privilège des professeurs de l'enseignement supérieur, a été grignoté par des obligations croissantes d'enseignement, d'administration, de participation aux conseils, de contrôle continu des connaissances, d'orientation des étudiants. Celui-ci devenant plus rare, les deux principaux avantages non pécuniaires du métier d'enseignant, à savoir l'excellence et le loisir, sont de moins en moins compatibles. Le corps universitaire s'adapte individuellement à la dégradation de sa condition en sacrifiant les activités de recherche qui exigent beaucoup de temps et d'effort personnels non rentabilisés et en se repliant sur le loisir qui procure un bien-être immédiat. Ce comportement, qui se conforme à la théorie de l'éligibilité, dévalorise cependant l'enseignant et dégrade son enseignement.

De lieu d'apprentissage, l'Université se transforme en instance de pure sélection. Certes, ce dernier rôle existait-il déjà pour informer les employeurs et l'entourage des diplômés que ceux-ci possèdent des aptitudes et des attitudes socialement productives. L'opacité du capital humain, que l'on doit à sa propriété d'incorporation, nécessite en effet, pour les usages sociaux, que sa "production" soit certifiée par un titre (le diplôme et le niveau²) qui puisse la signaler aux autres. Dans certaines conditions toutefois, le prix des titres scolaires peut dépasser notablement la valeur sociale de l'éducation qu'ils certifient, comme le cours des titres financiers peut s'envoler, par suite d'une spéculation intense, bien au-delà de la valeur des actifs réels qu'ils représentent.

¹Mesurée pour une année calendaire d'enseignement.

²Un non diplômé signale malgré tout le niveau atteint.

M. Spence (1973), qui a étudié ce cas sous le nom d'"équilibre de signalement", a montré qu'il pouvait s'instaurer de manière durable si et seulement si l'investissement éducatif n'est ni trop productif ni trop coûteux. Car si la productivité sociale de l'éducation en faisait un placement trop attractif, tout le monde en demanderait coûte que coûte et le diplôme serait non discriminant, donc inutile ; et si le coût de l'université était trop élevé, elle serait vite remplacée par une procédure de sélection plus efficiente. Or, l'enseignement de masse favorise l'établissement d'un "équilibre de signalement". Il pousse d'abord à la baisse du taux de rentabilité pécuniaire et de la productivité apparente des études ; et, grâce à l'extension du travail salarié qui réduit le manque à gagner des étudiants, il pousse également à la baisse du coût de l'université. Conséquence de l'enseignement de masse et cause du dépérissement de l'institution universitaire, *la demande de titres scolaires de la part des étudiants se substitue de plus en plus à la demande d'éducation* au fur et à mesure que le prix des titres scolaires grimpe par rapport à la valeur sociale des études.

LES CHANCES DE L'ACTION COLLECTIVE CONTRE LA SÉLECTION.

L'université est de moins en moins le lieu d'un apprentissage sérieux et de plus en plus le champ d'une course aux diplômes. Cette contradiction est résolue en partie par l'auto-sélection résultant des adaptations individuelles, ce qui accentue objectivement la fonction sélective de l'institution. Mais chaque étudiant a intérêt à ce que cette fonction soit réduite, car ses chances de réussite aux examens en dépendent. Une manière plus avantageuse de résoudre cette contradiction est donc de s'opposer, par *l'action collective*, aux procédures de sélection. Ces dernières sont normalement définies par le corps enseignant en fonction de ses préférences que le jugement des employeurs confirme. Bien que le groupe étudiant, au même titre que l'enseignant, soit un facteur de production de sa propre éducation, il n'avait pas le pouvoir de participer à sa certification dans l'Université classique, non point dans un but de justice, mais parce que les étudiants comme les employeurs étaient certains de la valeur des diplômes émis par les professeurs. Dès que les titres scolaires ne garantissent plus un avenir professionnel et une position sociale déterminés, le pouvoir de sélection du corps enseignant perd sa légitimité. Son caractère partiellement arbitraire et totalement contraignant offre aussitôt des arguments pour le contester. L'action collective du groupe étudiant peut effectivement être couronnée de succès dans la mesure où il existe une infinité d'"équilibres de signalement" compatibles avec

les comportements individuels des acteurs, ce qui leur laisse un degré de liberté pour modifier le taux de sélection à l'intérieur d'un certain intervalle¹. Autrement dit, *la procédure de sélection appliquée par le corps enseignant est partiellement arbitraire et elle peut être aménagée sans que l'équilibre du système ne soit rompu*. Toutefois, la lutte contre la sélection est une arme à double tranchant pour le groupe étudiant car elle dessert les générations futures en servant la génération présente. Aussi les syndicats étudiants devraient-ils être réticents à l'employer, dans la mesure où ils tiennent compte de l'intérêt de leur clientèle à venir. Mais ils ne peuvent afficher leur hésitation de peur de voir des coalitions se former spontanément en dehors d'eux et contre eux sur ce thème particulièrement mobilisateur pour la génération présente. La solution pour eux ne peut donc résider que dans *l'ambiguïté*.

6. Conclusion.

La transition de l'Université classique vers l'Université de masse a entraîné une dégradation de la condition étudiante qui résulte de l'incompatibilité qu'il y a à demander à la fois d'accéder au marché de la qualité de vie et au marché des élites. Les critères d'éligibilité à ces deux marchés sont quelque peu contradictoires. D'un côté, l'entrée à l'université est ouverte à tous les bacheliers (même si certains établissements sélectionnent leurs étudiants, l'éventail des choix est assez étendu pour que tous les candidats puissent trouver refuge quelque part) tandis que l'admission sur le marché des élites est rigoureusement filtrée. Il s'ensuit que les étudiants s'adaptent individuellement à la dégradation de leur condition en sacrifiant la demande qui leur paraît la plus compromise et en se repliant sur la deuxième. L'amenuisement de leurs perspectives professionnelles est l'effet qu'ils ressentent aujourd'hui le plus profondément. Ils adoptent une attitude assez homogène vis-à-vis de ce phénomène qui leur échappe en affectant moins de temps à l'étude tout en maintenant le temps de loisir indépendant. Ce type de réponse conduit au dépérissement de l'Université classique qui, de lieu d'apprentissage, se transforme en instance de pure sélection. A la demande d'éducation, les étudiants substituent une demande de titres scolaires de plus en plus détachés du contenu qu'ils certifient. L'action collective sur le thème du refus de la sélection est ambiguë, bien qu'elle puisse

¹Il n'existe en effet aucun "équilibre de signalement" en dehors de cet intervalle. Pour la démonstration rigoureuse de ce point, voir M. Spence (1973).

emporter des succès limités. L'équilibre actuel du système ne peut se prolonger indéfiniment. Le dépérissement de l'Université classique finira par la transformer. Comme l'indique la théorie de l'éligibilité, les contradictions de l'Université de masse ne peuvent être résolues que de deux manières : soit en privilégiant l'accès au marché de la qualité de vie, soit en privilégiant l'accès au marché des élites. D'un côté, l'enseignement universel ; de l'autre, l'enseignement élitiste. La coexistence de ces deux demandes, si elle devait persister et être socialement nécessaire, entraînerait l'éclatement de l'Université en deux institutions conçues pour les satisfaire séparément¹.

¹Cette conclusion est à rapprocher de l'analyse que fait A. Touraine (1974) dans une de ses "lettres à une étudiante" (6 août. La fin des universités ; maquette pour une institution nouvelle).

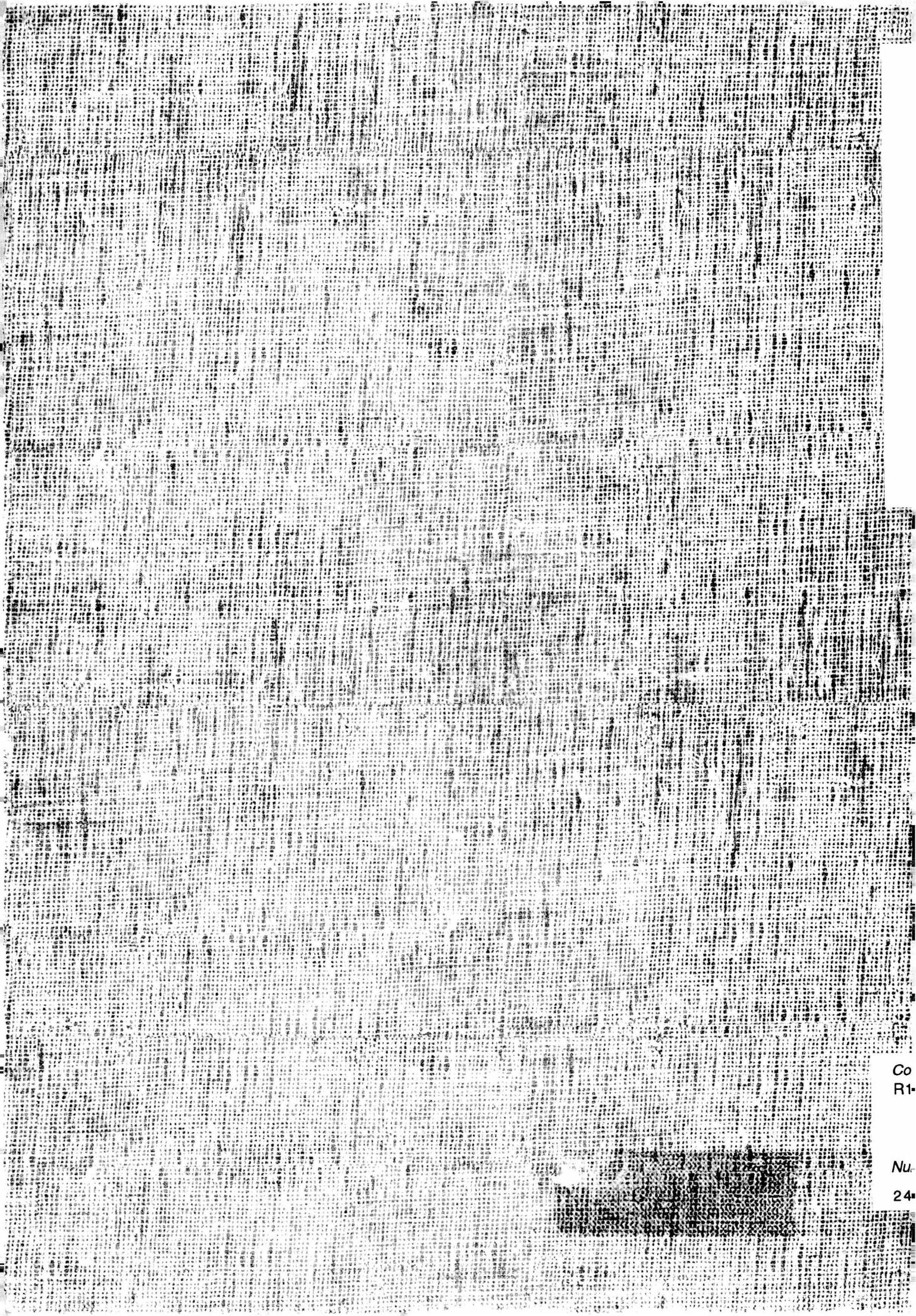
REFERENCES.

- G.S. Becker (1964), *Human capital*, NBER, New-York.
- R. Boudon (1973), *L'inégalité des chances*, col. U, Paris.
- R. Boudon, Ph. Cibois, J. Lagneau (1975), Enseignement supérieur court et pièges de l'action collective, *Revue Française de Sociologie*, avril-juin, pp. 159-88.
- P. Bourdieu, J.C. Passeron (1964), *Les héritiers*, Ed. de Minuit, Paris.
- P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin (1973), Les stratégies de reconversion, *Information sur les Sciences Sociales*, pp. 61-113.
- C. Camilleri (1974), Mai 1968 vu par les étudiants de Tours, in C. Camilleri et C. Tapia, *Jeunesse française et groupes sociaux après mai 1968*, Ed. CNRS.
- M. Freyssenet (avec la collab. de C. Philippe)(1975), Qualification du travail : tendance et mise en question, *Travaux et Recherches de Prospective*, n° 57.
- B. Lemennicier, L. Lévy-Garboua, K. N'Guyen (1974), Ressources et dépenses des étudiants en 1973-74, ronéo, CREDOC.
- B. Lemennicier (1975), Les effets de la politique d'aide : l'efficacité et l'équité, in *L'aide aux étudiants en France : faits et critique* (à paraître dans Coll. A.T.P. du CNRS).
- L. Lévy-Garboua, A. Mingat (1974), *Les taux de rendement privés et sociaux de l'éducation en France en 1970*, ronéo, CREDOC.
- L. Lévy-Garboua (1975a), *Students' behaviour under mass education : the eligibility model*, communication à la 3ème conférence internationale sur l'Enseignement Supérieur, Université de Lancaster.
- L. Lévy-Garboua (1975b), Introduction, in *L'aide aux étudiants en France : faits et critique* (à paraître dans coll. A.T.P. du CNRS).
- B. Millot, F. Orivel (1976), *L'allocation des ressources dans l'enseignement supérieur : évaluation et rationalité*, Thèse de Doctorat d'Etat de Sciences Economiques, Université de Dijon (à paraître).
- J. Mincer (1958), Investment in human capital and personal income distribution, *Journal of Political Economy*, n° 4, pp. 281-302.
- MNEF (1964), Le budget de l'étudiant, *Recherches Universitaires*, n° 6 spécial.
- F. Orivel (1975a), *Facts and words : the ambiguities of the French higher education system*, communication à la 3ème Conférence internationale sur l'Enseignement Supérieur, Université de Lancaster.

- F. Orivel (1975b), Origines et objectifs du système d'aide aux étudiants, *in* *L'aide aux étudiants en France : faits et critique* (à paraître dans Coll. A.T.P. du CNRS).
- T.W.SCHULTZ (1961), Investment in human capital, *American Economic Review*, n° 1, pp. 1-17.
- M. Spence (1973), Job market signaling, *Quarterly Journal of Political Economics*, n° 3, pp. 355-74.
- A. Touraine (1974), *Lettres à une étudiante*, Ed. du Seuil, Paris.

31 MAR 1976

1ex - n°1



Co

R1-

Nu

24