

L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ?

Une analyse comparée des systèmes.

par

Jean-Paul LAMBERT

Recteur honoraire de l'Université Saint-Louis – Bruxelles
Membre de l'Académie royale de Belgique

Un système d'enseignement peut-il être à la fois "excellent" et "démocratique" ?

Pour le niveau de l'enseignement obligatoire (ou, plus précisément, l'enseignement secondaire inférieur), les riches données issues des enquêtes PISA (OCDE), administrées à intervalles réguliers auprès d'élèves âgés de 15 ans, permettent un examen relativement aisé. Et la réponse à la question ci-dessus est positive, que ce soit pour des pays (ou systèmes) individuels ou même pour des "familles" de systèmes d'enseignement obligatoire partageant des caractéristiques structurelles communes : on peut vérifier que la "famille" regroupant les systèmes les plus "équitable"¹ produit des performances (en matière d'"excellence") au moins égales à - sinon meilleures que - celles des "familles" aux systèmes moins "équitable" (Lambert, 2019).

Mais qu'en est-il pour l'enseignement supérieur ?

L'analyse à ce niveau se révèle beaucoup plus complexe que pour l'enseignement obligatoire, ce qui explique sans doute l'absence, à notre connaissance, d'études sur cette question. Plus complexe, essentiellement parce qu'il n'existe pas d'enquête de type "PISA" portant sur l'enseignement supérieur, ce qui nous amènera à devoir recourir à une variété de sources pour l'élaboration d'indicateurs de démocratisation comme pour celle d'indicateurs de qualité. En outre, la démocratisation de l'enseignement supérieur est tributaire d'étapes en amont : entre le secondaire inférieur (mesuré par PISA) et l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, le parcours est jalonné d'obstacles susceptibles, *a priori*, de modifier la donne quant à la hiérarchie des systèmes (ou "familles" de systèmes) en matière de démocratisation².

Une première section de cet article fournira un bref rappel de l'approche méthodologique et des résultats principaux de l'analyse comparée des systèmes d'enseignement obligatoire, telle que développée dans Lambert (2019). L'approche développée dans ce précédent article – l'identification de quelques grandes "familles" de systèmes, correspondant à autant d'"aires culturelles" – se révélera également féconde pour l'examen de l'enseignement supérieur.

Dans les débats publics, comme dans les travaux scientifiques, le concept de "démocratisation" est souvent associé à celui de "massification"³. Pour prendre la bonne mesure du phénomène de "massification", il convient d'examiner les évolutions sur longue période. Cet examen sera mené dans la deuxième section, qui présentera les évolutions des 50 dernières années. Cette approche révélera que l'effort de promotion de l'enseignement supérieur a connu des priorités politiques variables selon les périodes et selon les "aires culturelles".

Une troisième section présentera des indicateurs de "démocratisation" de l'enseignement supérieur. Ceux-ci nous permettront de comparer, de ce point de vue, les grandes "aires culturelles" et d'évaluer les progrès éventuels, toujours de ce point de vue, de chacune de ces "aires culturelles" au cours des dernières décennies. Seront aussi mis en évidence les effets persistants des inégalités engendrées par l'enseignement obligatoire.

Enfin, dans une quatrième section, nous testerons la pertinence de la question posée en début d'article : un système d'enseignement peut-il être à la fois "excellent" et "démocratique" ?

¹ Le degré d'"équité" d'un système d'enseignement peut être mesuré par sa capacité à réduire les écarts de performances entre les plus favorisés et les moins favorisés, assurant ainsi les chances les moins inégales pour tous les jeunes, quel que soit leur milieu culturel d'origine. En ce sens, un système plus "équitable" est aussi plus "démocratique".

² Pour l'examen approfondi de la façon dont chacune de ces étapes affecte la démocratisation dans chacune des grandes "familles de systèmes", voir Lambert (2020).

³ Voir, par exemple, Javeau (1998) et Maroy (2008).

1. **Bref rappel de l’approche méthodologique et des résultats de l’analyse comparée des systèmes d’enseignement obligatoire**

Comme nous le découvrirons, les performances des divers pays en matière de démocratisation de leur enseignement supérieur se révéleront, à l’analyse, étroitement corrélées aux inégalités de leur enseignement obligatoire. C’est la raison pour laquelle il paraît judicieux de consacrer cette première section à un bref rappel des principales conclusions d’une analyse comparée des systèmes d’enseignement obligatoire (Lambert, 2019).

Celle-ci exploite principalement les données issues de l’enquête PISA (2015), qui mesure les compétences (en lecture, en mathématiques et en sciences) des élèves âgés de 15 ans, se trouvant encore dans l’enseignement obligatoire, en fin du secondaire inférieur. Au-delà de la mesure des compétences des élèves, ces enquêtes PISA collectent aussi des informations sur les élèves eux-mêmes ainsi que sur diverses dimensions et caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs.

Pour les systèmes éducatifs, sont retenus les indicateurs portant sur les caractéristiques structurelles jugées importantes dans la littérature : l’intensité de la stratification entre élèves et groupes d’élèves (filières distinctes et redoublement), l’intensité de la ségrégation – sociale et académique – du champ scolaire (écoles “de pauvres” vs écoles “de riches” et écoles “faibles” vs écoles “fortes”) et l’importance du recours à certaines pratiques pédagogiques.

L’approche méthodologique adoptée consiste, dans un premier temps, à identifier quelques grandes “familles” de systèmes partageant des caractéristiques structurelles communes. Se dessine clairement une partition de l’espace européen en quelques grandes “aires culturelles” : le modèle “nordique” (Danemark, Norvège, Suède et Finlande) ; le modèle “anglo-saxon” (Royaume-Uni et Irlande ainsi que Etats-Unis, Canada, Australie et Nouvelle-Zélande) ; le modèle “continental” (Belgique, Pays-Bas, France, Allemagne, Autriche et Suisse) ; le modèle de l’Europe du Sud (Espagne, Portugal, Italie et Grèce). Les pays de l’ancienne Europe de l’Est relèvent, pour certains (pays baltes, Pologne), du modèle “nordique”, pour d’autres (Hongrie, Tchéquie, Slovaquie), du modèle “continental”.

On observe que cette partition des pays en grandes “aires culturelles” correspond exactement aux “aires culturelles” identifiées dans des travaux ne portant pas sur les systèmes éducatifs mais sur les systèmes de protection sociale⁴. Les caractères structurels, tant des systèmes de protection sociale que des systèmes éducatifs de ces grandes “aires culturelles”, permettent d’identifier, pour chacune de celles-ci, une “valeur” centrale commune (égalité ou liberté ou stabilité sociale) des sociétés qui en relèvent.

Nous confrontons ensuite ces “aires culturelles” pour juger des “performances” de leurs systèmes éducatifs (obligatoires) tant en matière d’“excellence” que d’“équité”⁵. De cette confrontation, émerge le modèle “nordique” qui domine les autres modèles sur ces deux critères, suivi de près par le modèle “anglo-saxon”, le modèle “continental” étant relégué loin derrière. Si les différences de “performance” entre ces trois grands modèles sont, à vrai dire, assez faibles pour le critère de l’efficacité, elles sont, en revanche, beaucoup plus marquées pour le critère de l’équité, qui apparaît comme le talon d’Achille du modèle “continental”.

⁴ Voir les travaux de Esping-Andersen (1990, 1999) et de ses successeurs.

⁵ Sur la base des données issues des enquêtes PISA, l’“excellence” d’un système (ou d’un « modèle ») peut être mesurée par le niveau des élèves dans les épreuves de lecture, mathématiques et sciences ainsi que par le % d’élèves “forts” dans ces matières. L’“équité”, ou caractère “démocratique”, d’un système (ou d’un « modèle ») peut être mesurée par sa capacité à réduire l’écart de niveau entre les élèves les plus “favorisés” (les 25% jouissant d’un indice socio-économique et culturel le plus élevé) et les élèves les plus “défavorisés” (les 25% affligés d’un indice socio-économique et culturel le plus faible).

2. La “massification” de l’enseignement au cours des 50 dernières années

L’histoire des 50 dernières années est celle d’une progressive élévation du niveau de formation des populations européennes, chaque nouvelle génération bénéficiant d’un niveau de formation plus élevé que celui de ses aînés.

Cette évolution n’a cependant pas été uniforme au sein de l’espace européen car les différentes aires culturelles européennes se caractérisent par des situations de départ, des vitesses d’évolution et, parfois même, des trajectoires différentes.

Les **Figures 1 et 2** nous permettent de prendre la mesure de cette diversité. Ces Figures illustrent l’élévation progressive, de 1965 à 2015, du niveau de formation des jeunes générations au sein de chacune des “grandes aires culturelles” (Nordique, Anglo-saxonne, Continentale, Europe du Sud et Europe de l’Est), parfois subdivisées en “sous-aires”, pour des raisons qui apparaîtront plus loin. Ces aires (ou sous-aires) culturelles comprennent les pays suivants⁶ : Nordique (DK, FI, NO, SWE) ; Anglo-saxonne européenne (UK, IRL) ; Anglo-saxonne hors Europe (USA, CA, AUS, NZL) ; Continentale, subdivisée en un ensemble (BE, FR, NL, CH) et un ensemble (DE, AUT) ; Europe du Sud (GR, IT, ESP, POR) ; Europe de l’Est (EST, LVA, POL, HU, CZ, SVK, SVN). Les Figures 1 et 2 font aussi apparaître les évolutions propres à la Belgique (BE).

Les statistiques relatives à chaque pays, ainsi qu’aux aires (et sous-aires) culturelles, sont disponibles à l’Annexe 1.

La **Figure 1** présente l’évolution, entre les années 1965, 1995, 2005 et 2015, des % de la population des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur, les termes “au moins” signifiant qu’une partie de ces jeunes a pu accéder ensuite à l’Enseignement supérieur et, éventuellement, décrocher un diplôme de ce niveau.

La **Figure 2** présente l’évolution, pour les mêmes années, des % de cette classe d’âge ayant obtenu un diplôme de l’enseignement supérieur.

⁶ Voici, par ordre alphabétique, la liste des pays, avec leur sigle : Allemagne (DE), Australie (AUS), Autriche (AUT), Belgique (BE), Canada (CA), Danemark (DK), Espagne (ESP), Estonie (EST), Etats-Unis (USA), Finlande (FI), France (FR), Grèce (GR), Hongrie (HU), Irlande (IRL), Italie (IT), Lettonie (LVA), Norvège (NO), Nouvelle-Zélande (NZL), Pays-Bas (NL), Pologne (POL), Portugal (POR), Royaume-Uni (UK), Slovaquie (SVK), Slovénie (SVN), Suède (SWE), Suisse (CH), Tchéquie (CZ).

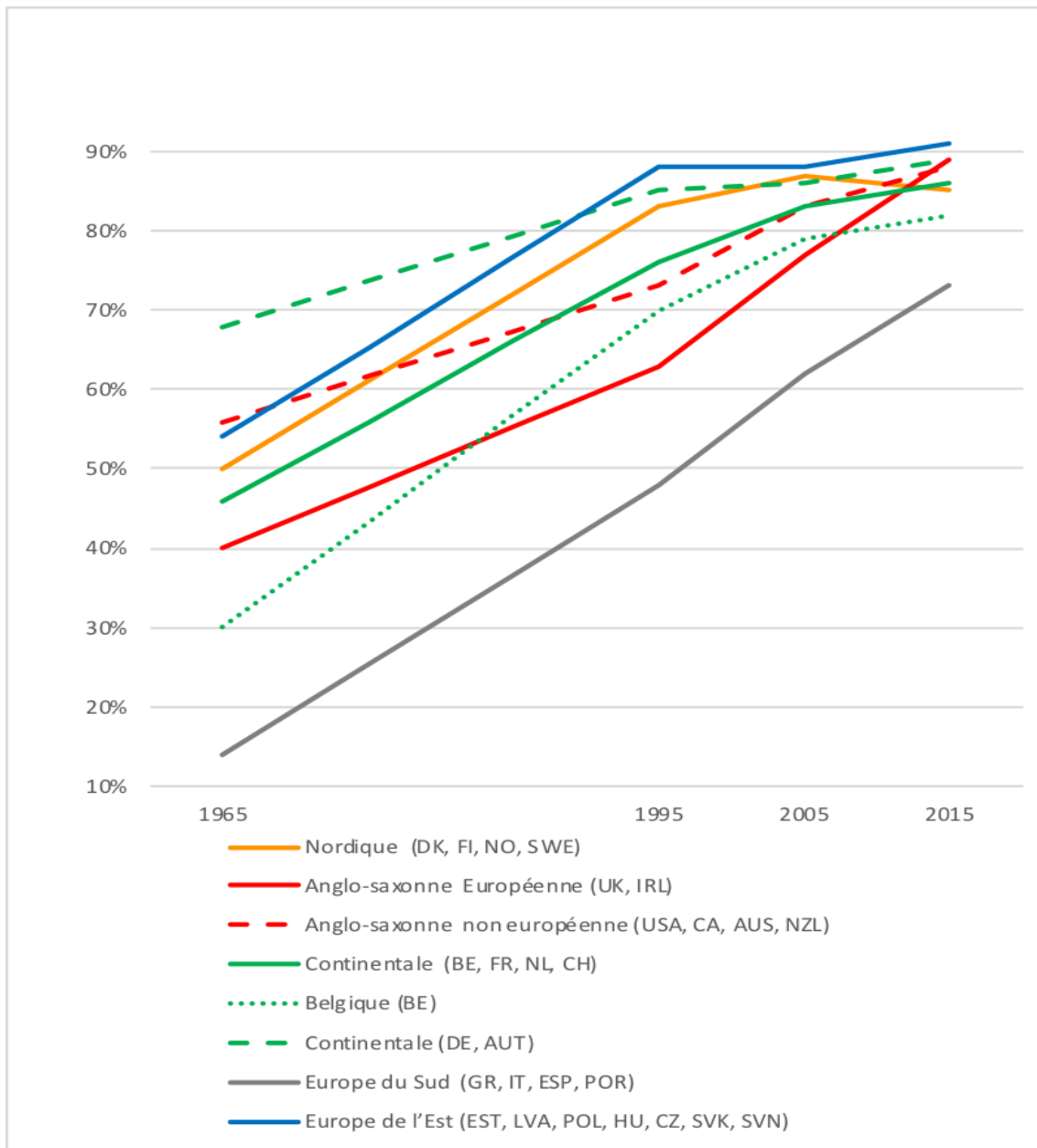


Figure 1 : évolution, entre 1965 et 2015, des % des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur
 [source : OECD (2017 a)]

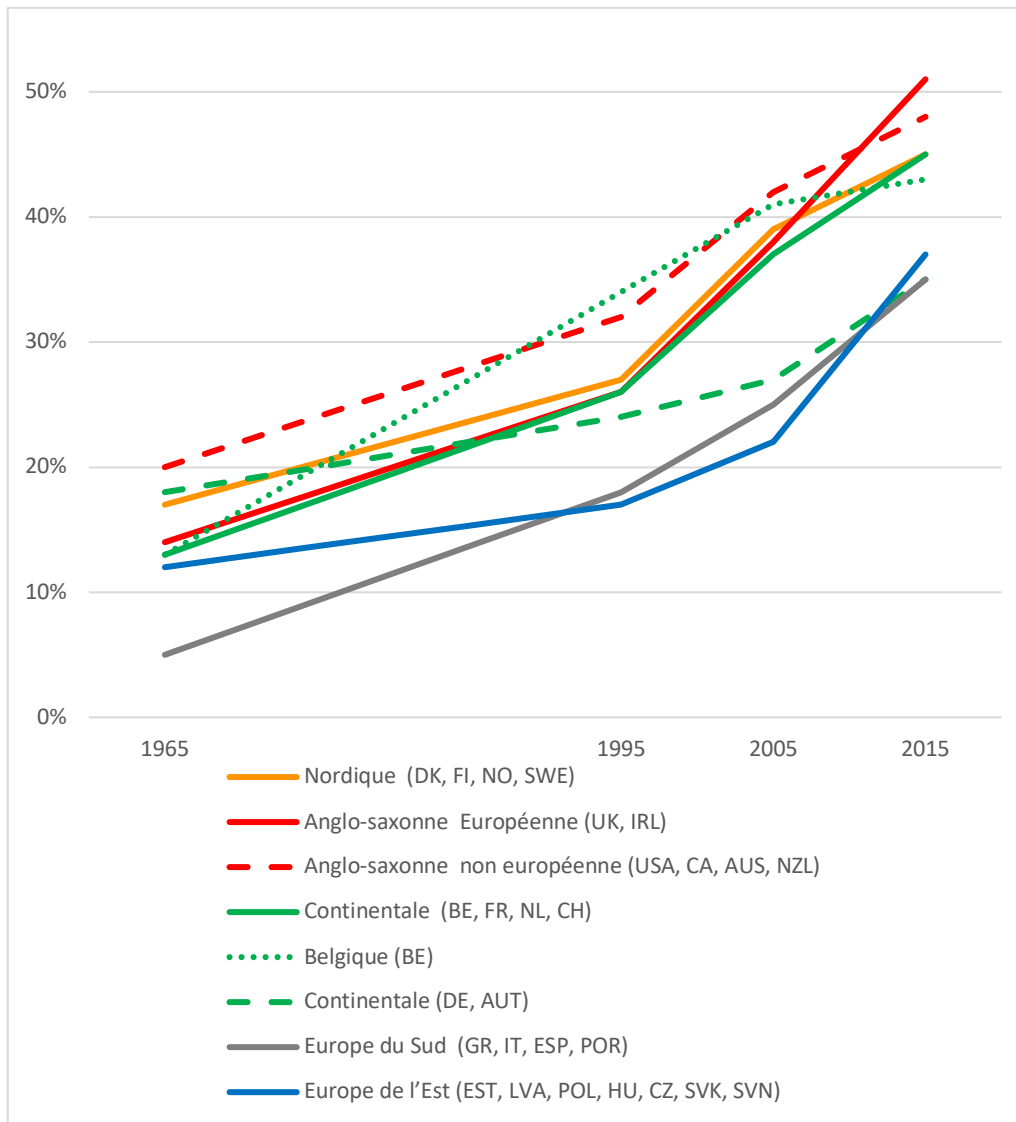


Figure 2 : évolution, entre 1965 et 2015, des % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur
[source : OECD (2017 a)]

2.1 Deux phases successives de priorités “politiques” : la “massification” du secondaire supérieur, puis celle de l'enseignement supérieur

Avant de commenter plus en détail ces Figures, une remarque sur l'utilisation parfois abusive du terme “massification”. L'arrivée progressive dans l'enseignement supérieur, à partir de 1965, des cohortes plus nombreuses issues du “baby-boom” de l'après-guerre a parfois été qualifiée de “massification de l'enseignement supérieur”. Sauf à considérer le terme de “massification” comme un simple synonyme d’“expansion”, il paraît opportun de le réserver à un phénomène “de masse” qui toucherait une part très significative d'une population considérée. Selon ce critère, la “massification” de l'enseignement supérieur ne s'est concrétisée, comme on le verra, que vers la fin des années 90'.

L'examen des Figures 1 et 2 révèle que la période des 50 ans qui va de 1965 à 2015 comporte deux phases successives : une première phase, **de 1965 à 1995**, est celle de la “**massification**” du **secondaire supérieur**, relayée ensuite, **de 1995 à 2015**, par une “**massification**” de l'enseignement supérieur.

En 1965, comme c'est encore le cas de nos jours, l'enseignement secondaire supérieur ne faisait pas partie de l'enseignement obligatoire dans la toute grande majorité des pays

européens⁷. A l'exception de l'Europe du Sud qui se singularisait par un score particulièrement faible, le taux de diplomation du secondaire supérieur des jeunes générations tournait, toutes aires culturelles confondues, autour des 50% avec, selon les aires culturelles, des différences sur lesquelles nous reviendrons. De 1965 à 1995, ce taux de diplomation du secondaire supérieur a connu une spectaculaire progression de quelque 30 points de pourcentage (en moyenne, pour l'ensemble des 27 pays examinés) soit + 1%/an. De 1995 à 2015, cette progression s'est poursuivie mais à un rythme ralenti, de + 0,5%/an.

En 1965, le taux de diplomation de l'enseignement supérieur des jeunes générations ne se situait encore, toutes aires culturelles confondues (à l'exception de l'Europe du Sud qui se singularisait, ici encore, par un score particulièrement faible), qu'aux alentours des 15% avec, à nouveau, des différences entre les aires culturelles. De 1965 à 1995, ce taux de diplomation de l'enseignement supérieur n'a connu qu'une progression modeste de quelque 10 points de pourcentage (en moyenne, pour l'ensemble des 27 pays examinés) soit + 0,33%/an. Ce n'est qu'à partir de 1995 que cette progression s'est fortement accélérée, à un rythme de + 1%/an.

Ce n'est donc que vers le milieu des années 1990, la "massification" du secondaire supérieur ayant été (pour l'essentiel) réalisée, que les priorités "politiques" basculent en faveur de l'expansion de l'enseignement supérieur. Ce basculement est plus visible encore sur la statistique du taux d'accès à l'enseignement supérieur des diplômés du secondaire supérieur⁸ (voir à l'Annexe 2 pour l'examen détaillé de cette statistique). Ce taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur⁹, qui – en moyenne sur l'ensemble des 27 pays – avait stagné (autour des 46%) entre 1965 et 1995, enregistre sur les 20 ans qui suivent (1995-2015) une hausse de quelque 24 points de pourcentage pour atteindre 70% en 2015.

Une stratégie mise en œuvre par certains pays pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur (et donc "booster" leur taux d'accès) consiste à proposer des formations courtes (*short cycles tertiary programmes*) d'une durée de ± 2 ans, parallèlement aux formations "classiques" de BA et MA. Ces pays se recrutent surtout dans l'aire culturelle Anglo-saxonne (Irlande, Canada, USA, Australie) et chez certains Nordiques (Norvège, Suède). Dans les autres aires culturelles, seules la France, l'Autriche et l'Espagne proposent une offre significative de telles formations courtes¹⁰.

2.2 Des évolutions spécifiques à chacune des "aires culturelles"

Partons du bilan de la situation "finale" (en 2015) des % de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dans les diverses aires culturelles. Cet examen nous fournira l'occasion de mettre en évidence les spécificités de chacune des aires culturelles.

Le **bilan en 2015, du point de vue des % des 25-34 ans diplômés du Supérieur** s'établit comme suit : on peut clairement distinguer deux groupes parmi les "aires culturelles" couvertes :

1) un premier ensemble (Europe du Sud, Europe de l'Est et la "sous-aire" continentale Allemagne-Autriche) ayant atteint un niveau "modeste" autour des 35% de la classe d'âge.

- la faiblesse de l'**Europe du Sud** ne s'explique pas par un faible taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur. Elle réside essentiellement dans la faiblesse du "vivier" de candidats potentiels à l'enseignement supérieur, que constituent les 25-34 ans diplômés du secondaire supérieur. Les pays de cette aire

⁷ Ce n'est qu'en 1983 que la Belgique a porté à 18 ans l'âge de fin de la scolarité obligatoire. Ce n'est le cas, actuellement en Europe, que pour les Pays-Bas et l'Allemagne. Dans tous les autres pays, l'âge de fin de la scolarité obligatoire est fixé à 16 ans (parfois 15 ans), l'enseignement secondaire supérieur, non obligatoire mais à présent très "massivement" fréquenté, débutant à cet âge.

⁸ Attention à ne pas confondre ce "taux d'accès" avec la statistique – beaucoup plus fréquente – du taux d'accès à l'enseignement supérieur de l'ensemble des jeunes d'une tranche d'âges (par ex. les 25-34 ans). Cette dernière statistique présente évidemment des valeurs plus faibles puisque les jeunes non diplômés du secondaire supérieur n'ont en principe pas accès à l'enseignement supérieur.

⁹ Cette statistique peut être calculée à partir de celles des Figures 1 et 2 et de celles du "taux d'achèvement (avec succès) des études supérieures" (*successful completion rate of tertiary education*) publiées dans diverses éditions de la publication *OECD Education at a glance* (voir à l'Annexe 2 pour de plus amples informations).

¹⁰ Pour la proportion des 25-34 ans diplômés de *short cycles tertiary programmes* parmi l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur, voir *OECD Education at a glance 2016*, Table A1.2.

culturelle se distinguaient par une position de départ (en 1965) très défavorable, aussi bien pour le % des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur, que pour le % de la même classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur. En dépit d'un effort méritoire pour augmenter ces taux de diplomation, ils terminent en queue de peloton tant pour le secondaire supérieur que pour l'enseignement supérieur.

- pour l'**Europe de l'Est** et la "**sous-aire**" **continentale Allemagne-Autriche**, c'est l'inverse : leur % des 25-34 ans diplômés du secondaire supérieur est particulièrement élevé (en tête même du peloton) mais leur "handicap" réside dans le taux d'accès particulièrement faible (de leurs diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur.

Pour la "**sous-aire**" **continentale Allemagne-Autriche**, cette faiblesse du taux d'accès s'explique principalement par des raisons "endogènes", c.à.d. "culturelles" et liées au fonctionnement de leur marché du travail¹¹.

Pour l'**Europe de l'Est**, cette faiblesse du taux d'accès s'explique principalement par des raisons "exogènes" : ces pays ont été maintenus jusqu'en 1989 sous l'emprise du système communiste, qui donnait une forte priorité à l'achèvement de l'enseignement secondaire mais pas à la poursuite d'études supérieures¹².

2) un second ensemble (Nordiques, Anglo-saxons européens, Anglo-saxons non européens et la "**sous-aire**" continentale « Belgique, Pays-Bas, France, Suisse ») autour des 45%, sinon davantage.

- les excellentes performances des **Anglo-saxons, tant européens que non européens**¹³, en matière de jeunes diplômés de l'Enseignement supérieur, tiennent à la fois à leur large "vivier" de candidats potentiels à l'enseignement supérieur (les diplômés du secondaire supérieur) qu'à un bon taux d'accès de ceux-ci à l'enseignement supérieur. Ce taux d'accès est très élevé pour les Anglo-saxons non européens¹⁴ et un peu moins élevé pour les Anglo-saxons européens, lesquels "compensent" néanmoins par un *successful completion rate of tertiary education* particulièrement élevé.
- les **Nordiques** présentent des performances très honorables, marquées cependant par un relatif "essoufflement" de l'expansion de leur enseignement supérieur au cours de la dernière décennie. Cet "essoufflement" n'est pas causé par un fléchissement du taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) dont la progression reste dynamique, mais tient à des contre-performances du secondaire supérieur, dont le % de diplômés marque même un recul entre 2005 et 2015¹⁵. On verra plus loin que ces contre-performances du secondaire supérieur ne seront pas sans incidence sur la "démocratisation" de l'enseignement supérieur.
- la "**sous-aire**" **continentale « Belgique, Pays-Bas, France, Suisse »** présente un profil un peu analogue – mais moins prononcé – que celui des Nordiques : performance très honorable de l'enseignement supérieur en 2015, mais avec une légère inflexion dans la progression en fin de période, causée par une trop faible progression du % de diplômés du secondaire supérieur au cours de la dernière décennie.
- le cas particulier de la **Belgique** est à souligner : elle présente en 2015, la performance la plus faible de l'ensemble (Nordiques, Anglo-saxons européens, Anglo-saxons non européens et "**sous-aire**" continentale « Belgique, Pays-Bas, France, Suisse ») du point de vue de son % de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, alors qu'elle faisait encore

¹¹ Ces deux pays se caractérisent en effet par la vitalité de leur secondaire "professionnalisant" organisé en alternance avec les entreprises et qui garantit à aux diplômés d'excellentes perspectives d'insertion sur le marché du travail. D'où, sans doute, la plus faible priorité accordée par ces pays à l'expansion de leur enseignement supérieur.

¹² En outre, certains de ces pays de l'Europe de l'Est (Hongrie, Tchéquie, Slovaquie), faisant partie de l'ancien Empire austro-hongrois, conservent – même après la disparition du régime communiste – des traits culturels communs avec l'Allemagne et l'Autriche, notamment en matière de taux d'accès à l'enseignement supérieur.

¹³ Une mention particulière doit être faite à l'Irlande qui présente la performance la plus spectaculaire de l'ensemble des 27 pays sous revue : partant, en 1965, de niveaux très faibles (28% de diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et 11% de diplômés de l'enseignement supérieur), elle affiche, en 2015, des niveaux exceptionnels (respectivement 92% et 54%).

¹⁴ Qui, rappelons-le, ont développé plus que d'autres leur offre de *short cycle tertiary programmes*.

¹⁵ Ces contre-performances concernent le Danemark et la Suède qui ont enregistré, au cours de la décennie 2000-2010, une dégradation – transitoire mais sévère - du taux de réussite de leur secondaire supérieur *vocational*.

très bonne figure en 2005. En cause : la très faible progression – et à un faible niveau – du % des diplômés du secondaire supérieur, couplée à une quasi-stagnation du taux d'accès à l'enseignement supérieur, depuis 2005.

Arrêtons-nous un moment sur le cas de la Belgique, qui présente une évolution très particulière : en début de période (1965), le % de ses jeunes diplômés du secondaire supérieur figurait, avec celui de l'Irlande, parmi les plus faibles de l'ensemble des pays sous revue (en dehors des pays pauvres de l'Europe du Sud qui n'étaient même pas, à l'époque, "dans la course"). Mais la Belgique disposait alors d'un atout : un taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur exceptionnellement élevé (voir Annexe 2), qui lui permettait de faire figure "très honorable" en termes de % de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. La période 1965-1995 fut une période faste : forte expansion du secondaire supérieur, couplée à la progression d'un taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur déjà élevé. A tel point qu'en 1995, la Belgique pouvait se targuer d'un % de jeunes de 25-34 ans accédant à l'enseignement supérieur parmi les plus élevés du monde¹⁶. Mais ce statut de "bon élève" de la Belgique a commencé à s'effriter dans la décennie 1995-2005 pour se retourner en "élève médiocre" dans la décennie 2005-2015. La trop faible progression, au cours de cette dernière décennie, du % des jeunes diplômés du secondaire supérieur (qui n'atteint en 2015 que le niveau décevant de 82%) couplée à la stagnation de notre taux d'accès à l'enseignement supérieur n'ont pu produire qu'un léger "frémissement" du % des jeunes de 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur, qui s'établit en 2015 à 43%. Ce score nous relègue à présent dans la queue du peloton des pays développés.

- la **FWB** fait figure de "mauvais élève" : performance plus faible encore que celle de la Belgique dans son ensemble du point de vue du % de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur¹⁷. A l'examen, cette piètre performance ne tient pas tant à une faiblesse du taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur qu'à la très faible performance de son secondaire supérieur dont le "taux de diplomation" est (de loin) le plus faible de tous les pays examinés (à l'exception de quelques pays pauvres d'Europe du Sud). En 2015, 22% (près du quart !) des jeunes de 25-34 ans de la FWB terminent leur scolarité sans diplôme du secondaire supérieur !

3. "Massification" = démocratisation ?

On attend d'un système d'enseignement qu'il donne, dans la mesure du possible, des chances égales à tous les jeunes, quel que soit le milieu socio-culturel dont ils sont issus. Cette attente est évidemment légitime pour l'enseignement obligatoire (qui, dans l'immense majorité des pays, couvre la scolarité jusqu'à la fin du secondaire inférieur) mais elle est tout aussi légitime pour l'enseignement supérieur, dès lors que l'on considère les multiples atouts (risque plus faible de chômage, taux d'emploi plus élevé, rémunération supérieure, meilleur état de santé, etc.) dont jouissent les diplômés du supérieur par rapport à leurs concitoyens moins diplômés.

Pour ce qui concerne l'enseignement obligatoire, les enquêtes PISA nous fournissent les informations permettant d'évaluer la plus ou moins grande capacité de chaque système éducatif à assurer à tous les jeunes des chances "les plus égales possibles". Bien sûr, dans tous les systèmes éducatifs, les jeunes issus de milieux socio-culturels moins favorisés fournissent des "performances" moindres (en lecture, mathématiques et sciences) que celles de leurs condisciples plus favorisés. Un indicateur pertinent est fourni par l'écart de "performances" entre les 25% des élèves les plus favorisés¹⁸ et les 25% les plus défavorisés. On peut constater (voir section 1) que certaines "aires culturelles" se révèlent plus équitables – ou plus

¹⁶ On comprend alors que ce soit un académique belge qui ait, parmi les premiers, publié en 1998 un livre dénonçant les défis d'un enseignement universitaire "de masse" [C. Javeau (1998)].

¹⁷ L'Annexe 1 présente également des statistiques 2005 et 2015 pour la FWB et la Communauté flamande. On constate que, tant pour le % des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur que pour le % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur, le score de la FWB est de plusieurs % inférieur à celui de la Communauté flamande, aussi bien en 2005 qu'en 2015.

¹⁸ Rappelons que l'enquête PISA calcule, pour chaque élève, un indice de statut socio-économique et culturel ESCS (« Economic, social and cultural status ») sur la base d'un ensemble d'informations (niveau d'études et profession des parents, ressources éducatives et culturelles de la famille).

démocratiques – que d’autres, car parvenant à réduire l’écart entre les plus favorisés et les plus défavorisés tout en maintenant un haut niveau de “performances”.

3.1 Un indicateur de “démocratisation” de l’enseignement supérieur

Pour l’enseignement supérieur, en l’absence d’enquêtes “de type PISA”, l’approche doit être différente. Dans des travaux portant sur un pays (ou système d’enseignement supérieur) particulier (ou parfois même sur une partie du système d’enseignement supérieur, par exemple, les seules universités), certains auteurs ont testé divers critères possibles pour évaluer le statut plus ou moins “favorisé” d’un étudiant : le niveau d’études – ou le revenu, ou la catégorie socio-professionnelle – des parents. L’expérience montre que c’est le critère “niveau d’études des parents”¹⁹ qui se révèle le plus déterminant pour l’accès éventuel à – et la réussite de – l’enseignement supérieur.

C’est donc ce même critère qu’a adopté l’OCDE, pour les quelques enquêtes réalisées au cours des années, avec la collaboration des pays membres, visant à évaluer la démocratisation de l’enseignement supérieur²⁰ dans chacun de ces pays²¹. Pour la commodité de l’exposé, nous désignerons comme “favorisés” les jeunes (25-34 ans) dont un parent (au moins) est diplômé de l’enseignement supérieur et comme “défavorisés” les jeunes (même tranche d’âge) dont aucun des parents n’est diplômé de l’enseignement supérieur. A partir des résultats des enquêtes de l’OCDE, on peut élaborer un indicateur – dénommé *odds ratio* (soit “rapport des probabilités”) dans la littérature – qui est calculé comme le rapport entre les probabilités d’être diplômé de l’enseignement supérieur, respectivement pour un jeune “favorisé” et pour un jeune “défavorisé”. Le *odds ratio* se calcule donc comme suit :

$$OR^{dipl. ES} = \frac{\% \text{ des jeunes “favorisés” qui sont diplômés de l’enseignement supérieur}}{\% \text{ des jeunes “défavorisés” qui sont diplômés de l’enseignement supérieur}}$$

Pour l’exprimer de façon peut-être plus “parlante”, un jeune “favorisé” a $OR^{dipl. ES}$ fois plus de chance d’être diplômé de l’enseignement supérieur qu’un jeune “défavorisé”.

Dans tous les pays du monde, la probabilité qu’un jeune “favorisé” accède aux – et termine avec fruit ses – études supérieures est supérieure à celle d’un jeune “défavorisé”. L’indicateur $OR^{dipl. ES}$ sera donc toujours supérieur à 1. Mais plus un système d’enseignement parviendra à donner les chances “les plus égales possibles” à tous les jeunes, moins élevé sera l’indicateur $OR^{dipl. ES}$ de ce système. Cet indicateur nous fournit donc une mesure du caractère plus ou moins “démocratique” d’un système d’enseignement supérieur (du point de vue de l’obtention du diplôme). On peut y recourir, à la fois pour évaluer l’évolution d’un système au fil des années (tel système manifeste-t-il une progressive démocratisation ?) ou pour comparer des systèmes entre eux (tel système est-il plus démocratique que tel autre ?).

L’indicateur $OR^{dipl. ES}$ ne se réduit pas à un simple indicateur de démocratisation de l’enseignement supérieur. Il détermine également l’ampleur de la “mobilité intergénérationnelle” en termes de niveau de formation, c.à.d. la probabilité qu’un jeune atteigne un niveau de formation différent de celui de ses parents. On peut mesurer, pour chaque pays, les % de jeunes dont le parcours de formation débouche, soit sur une mobilité “ascendante” (niveau de formation supérieur à celui de leurs parents), soit sur une mobilité “descendante” (niveau de formation inférieur à celui de leurs parents) soit sur une absence de mobilité ou *statu quo* (niveau de formation identique à celui de leurs parents)²². Une forte proportion de jeunes en *statu quo* est la marque de sociétés à faible “mobilité

¹⁹ On notera que ce critère est aussi le plus proche de celui adopté pour les enquêtes PISA car c’est le niveau d’études des parents qui pèse le plus lourdement dans l’indice ESCS, d’autres composantes de cet indice (comme les ressources éducatives et culturelles de la famille) se révélant très corrélées au niveau d’études des parents.

²⁰ Les résultats de ces enquêtes, que nous exploitons ici, ont paru dans les éditions suivantes de *OECD Education at a glance* : OECD 2012, Table A6.2 ; OECD 2014, Table A4.2 ; OECD 2017, Tables A4.1 et A4.2.

²¹ Un examen minutieux de ces résultats d’enquêtes est cependant nécessaire, certaines enquêtes ayant manifestement été basées sur un échantillon, soit trop faible, soit biaisé. Nous n’avons retenu que les résultats des enquêtes apparaissant comme “robustes”, c.à.d. celles dont les résultats sont cohérents avec ceux des enquêtes qui, chronologiquement, les précèdent et/ou les suivent.

²² Voir une telle statistique dans *OECD Education at a glance 2015*, Table A4.1a.

intergénérationnelle”, que l’on pourrait qualifier de plus “figées”, par opposition aux sociétés plus “dynamiques”, à plus forte “mobilité intergénérationnelle”, caractérisées par une plus faible proportion de jeunes en *statu quo*. On peut vérifier que notre indicateur OR^{dipl. ES} est corrélé positivement avec la proportion de jeunes en *statu quo*. Ceci se comprend aisément : dans les pays (ou les aires culturelles) exhibant un indicateur OR^{dipl. ES} élevé, les jeunes “favorisés” continuent à accéder massivement à l’enseignement supérieur et les jeunes “défavorisés” continuent à se voir majoritairement privés de cette perspective (comme l’avaient été leurs parents). A l’inverse, les pays (ou les aires culturelles) exhibant un indicateur OR^{dipl. ES} plus faible assurent une plus forte chance de mobilité sociale “ascendante”²³ aux jeunes “défavorisés”, réduisant d’autant la proportion de jeunes en *statu quo*.

3.2 Une démocratisation de l’enseignement supérieur à géométrie variable

La **Figure 3** présente l’évolution de l’indicateur OR^{dipl. ES}, entre 1985 et 2012, pour les aires culturelles déjà évoquées dans la section précédente²⁴. Les données chiffrées ainsi que les statistiques sous-jacentes (% des jeunes “favorisés” et des jeunes “défavorisés” qui sont diplômés de l’enseignement supérieur) sont disponibles à l’Annexe 3.

²³ Dans un contexte historique marqué par l’élévation progressive du niveau de formation des nouvelles générations, la mobilité (éducative) “ascendante” est partout – sauf très rares exceptions – largement supérieure à la mobilité “descendante”.

²⁴ L’information statistique nécessaire pour le calcul des OR^{dipl. ES} n’est pas disponible pour tous les pays. Elle est néanmoins disponible pour un nombre suffisant de pays, de sorte que chacune des aires ou “sous aires” culturelles se trouve, sinon intégralement, du moins adéquatement représentée. Les statistiques par pays sont fournies à l’Annexe 4.

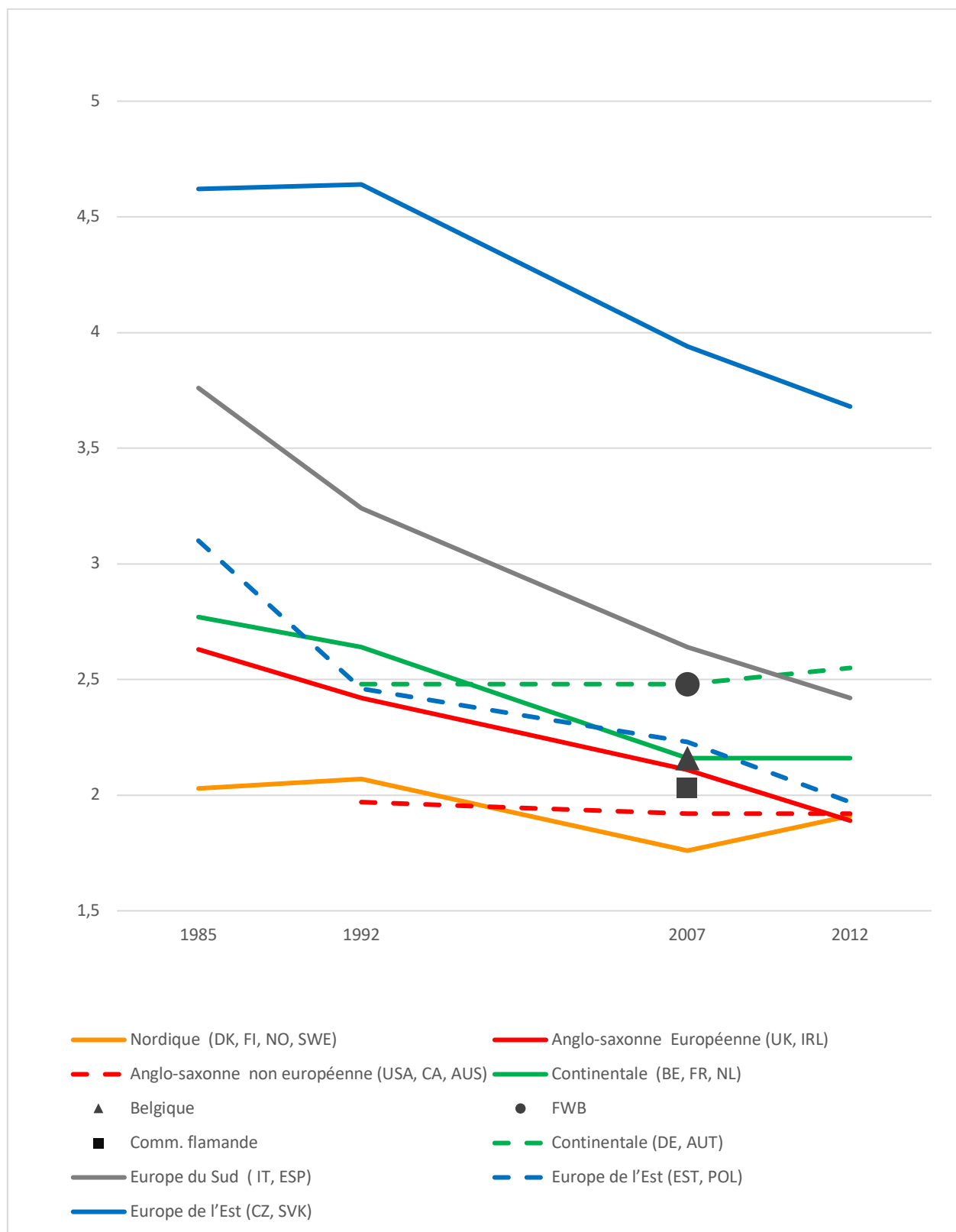


Figure 3 : évolution de l'indicateur OR^{dipl. ES} entre 1985 et 2012

[sources : Bohonnec, A. et al. (2010) pour les statistiques de l'année 1985, OECD Education at a glance (2012, 2014, 2017) pour les statistiques des autres années et FWB (2015) pour la statistique FWB de l'année 2007]

L'examen de cette Figure appelle les commentaires suivants :

1. La tendance générale est à la diminution de l'indicateur OR^{dipl. ES} concomitamment à l'élévation générale des % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur (voir la

Figure 2). La progressive massification de l'enseignement supérieur s'accompagne donc – sauf exceptions – d'une progressive démocratisation de celui-ci.

2. On vérifie également que les aires culturelles qui présentent, en fin de période (2015), des performances plus faibles (ou “en retard”) du point de vue du % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur, sont aussi celles pour lesquelles l'indicateur $OR^{dipl. ES}$ présente, en fin de période (2012), la valeur la plus élevée. Il s'agit des aires (ou “sous-aires”) culturelles suivantes : Europe de l'Est (CZ, SVK), Continentale (DE, AUT) et Europe du Sud (IT, ESP). La palme des aires culturelles les moins “démocratiques” va incontestablement à la “sous-aire” culturelle Europe de l'Est (CZ, SVK), qui présente des niveaux $OR^{dipl. ES}$ particulièrement élevés (et, au surplus, à la décroissance lente).
3. Le cas de la “sous-aire” culturelle Continentale (DE, AUT) est intéressant : il présente un indicateur $OR^{dipl. ES}$ “en berne” (à un niveau élevé) entre 1995 et 2015, alors que, dans le même temps, son % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur a continué à croître, à un rythme modeste cependant (voir Figure 2). Les statistiques présentées à l'Annexe 3 permettent d'éclairer cette “anomalie”. Alors que, dans la toute grande majorité des pays, la probabilité d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur augmente plus rapidement, au fil du temps, pour les jeunes “défavorisés” que pour les jeunes “favorisés” (ce qui induit précisément la baisse tendancielle du $OR^{dipl. ES}$), ce n'est pas le cas pour la “sous-aire” culturelle Continentale (DE, AUT). Au sein de celle-ci, les probabilités d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont restées pratiquement inchangées entre 1992 et 2012, aussi bien pour les jeunes “favorisés” que “défavorisés”. L'augmentation (lente) du % global des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur s'explique donc uniquement par la réduction progressive de la part des jeunes “défavorisés” (dont la probabilité de décrocher un diplôme du supérieur est plus faible) au sein de la population des 25-34 ans, au fur et à mesure que s'élève le niveau moyen de qualification de la population, et donc aussi celui des parents des jeunes.
4. A l'autre bout du spectre, on identifie comme “champions de la démocratisation” (en fin de période, soit en 2012) les aires culturelles Nordique et Anglo-saxonnes (européenne et non européenne). Les Nordiques (DK, FI, NO, SWE) et les Anglo-saxons non Européens (CA, USA, AUS) sont en tête depuis 1992 (au moins) tandis que les Anglo-saxons européens (UK, IRL) n'ont rejoint ce trio de tête que tout récemment à la faveur, en particulier, des progrès très remarquables de l'Irlande en matière de diplomation de ses jeunes “défavorisés”.
5. L'aire culturelle Continentale (BE, FR, NL) figure, en fin de période (2012), au milieu du peloton, à mi-chemin entre les “moins démocratiques” identifiés au point 2 et les “champions de la démocratisation” identifiés au point 4. Sa démocratisation, qui avait pourtant bien progressé jusqu'en 2007, a subi depuis un coup d'arrêt, en parallèle avec le net ralentissement de la progression de son % de jeunes diplômés du secondaire supérieur (Figure 1), répercuté sur celle du % de ses jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (Figure 2).
6. On notera qu'un même phénomène a affecté les Nordiques, par ailleurs beaucoup mieux positionnés en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur. On observe en effet un “recul” des Nordiques, en matière de démocratisation, entre 2007 et 2012. On se souviendra que cette aire culturelle était aussi la seule à avoir accusé un recul de son % de jeunes diplômés du secondaire supérieur entre 2005 et 2015 (voir Figure 1). Ce recul a été causé par une dégradation – transitoire mais sévère – des performances du secondaire supérieur *vocational* de deux pays nordiques (DK, SWE) au cours de la décennie 2000-2010, dégradation qui a davantage pénalisé les jeunes “défavorisés”²⁵.
7. Enfin, la Belgique (pour laquelle des statistiques $OR^{dipl. ES}$ ne sont malheureusement pas disponibles pour toutes les années) figure en 2007 au même niveau que l'ensemble de son aire culturelle Continentale (BE, FR, NL). On notera cependant la nette différence entre la Communauté flamande ($OR^{dipl. ES} = 2,03$) et la FWB ($OR^{dipl. ES} = 2,48$). La performance de la FWB en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur est sévèrement plombée par les piètres performances de son enseignement secondaire qui laisse encore, en 2015, quelque 22%²⁶ de ses élèves sans diplôme terminal du secondaire (voir Annexe 1) et

²⁵ Voir Lambert (2020) pour un examen plus détaillé de cet épisode.

²⁶ Le chiffre correspondant pour la Communauté flamande est 15%.

donc sans perspectives d'accès à l'enseignement supérieur. Ce chiffre de 22% est le plus élevé de tous les pays considérés (à l'exception de quelques pays beaucoup plus pauvres de l'Europe du Sud) et il concerne essentiellement des jeunes "défavorisés".

3.3 Deux thèmes liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur

Avant d'aborder, dans la section suivante, la question « Un système d'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? », évoquons brièvement deux thèmes liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur :

- le premier porte sur les liens éventuels entre les inégalités de l'enseignement obligatoire et les inégalités de l'enseignement supérieur. Autrement dit : les systèmes d'enseignement obligatoire plus "équitable" produisent-ils des systèmes d'enseignement supérieur plus démocratiques ?
- le second ne porte pas son attention – comme nous le faisons ici – sur le caractère plus ou moins démocratique d'un système d'enseignement supérieur dans son ensemble mais s'intéresse aux inégalités au sein même d'un système d'enseignement supérieur.

Ces questions feront l'objet des deux sous-sections suivantes.

3.3.1 L'empreinte durable des inégalités de l'enseignement obligatoire

L'OCDE, qui organise les enquêtes PISA administrées en fin du secondaire inférieur ainsi que les quelques enquêtes (moins systématiques) sur l'enseignement supérieur, s'est très naturellement intéressée à la question d'un lien éventuel entre les inégalités de l'enseignement obligatoire et les inégalités de l'enseignement supérieur. Examinant le lien avec ces deux sources de données²⁷, elle n'hésite pas à conclure à l'existence de « *lingering effects of inequalities at earlier education levels* ».

Nous vérifierons ces mêmes effets à l'aide de deux indicateurs construits par nos soins (à partir des mêmes sources) : l'indicateur d'inéquité de l'enseignement obligatoire²⁸ proposé dans Lambert (2019) [voir section 1] et le odds ratio OR^{dipl. ES} présenté plus haut à la Figure 3 (ainsi qu'à l'Annexe 3).

On peut vérifier que la corrélation entre ces deux indicateurs est positive et élevée : le coefficient de corrélation est de + 0,52 sur la base des données individuelles des pays (21 pays pour lesquels ces deux indicateurs sont disponibles), il est de + 0,65 sur la base des données par aires (ou "sous-aires") culturelles (9 aires ou "sous-aires" culturelles correspondant à celles de la Fig. 3).

Pour le dire autrement, les pays (et les aires - ou "sous-aires" – culturelles) dans lesquels l'obtention du diplôme de l'enseignement supérieur est la plus (resp. le moins) démocratique sont ceux dont l'enseignement obligatoire (secondaire inférieur) est aussi le plus (resp. le moins) démocratique.

Comment expliquer une empreinte aussi durable des inégalités de l'enseignement obligatoire ? Après tout, entre le secondaire inférieur et l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, se présentent encore de nombreuses étapes (réussite du secondaire supérieur, accès à l'enseignement supérieur, réussite de celui-ci) sans compter les barrières à l'entrée du supérieur (conditions financières, sélection), de sévérité variable selon les pays et les aires culturelles, et qui pourraient modifier les données de départ. L'examen approfondi de cette question est mené dans l'article « *Pourquoi les enseignements secondaires plus inégalitaires génèrent des enseignements supérieurs moins démocratiques ? Une analyse comparée des systèmes* » (Lambert, 2020) auquel nous renvoyons le lecteur intéressé.

3.3.2 Les inégalités au sein même d'un système d'enseignement supérieur

Avec l'expansion de l'enseignement supérieur et l'accès en plus grand nombre de jeunes "défavorisés", des chercheurs ont commencé à se pencher sur la "diversification" au sein

²⁷ Voir, par exemple, le chapitre A6 dans *OECD Education at a glance 2012*, dans lequel l'attention est focalisée sur les seuls jeunes "très défavorisés" (ceux dont aucun des parents n'a même atteint le diplôme du secondaire supérieur) et dans lequel des informations issues de PISA sont également exploitées.

²⁸ Pour rappel il s'agit de l'écart des scores entre les 25% d'élèves les plus "favorisés" et les 25% d'élèves les plus "défavorisés", tel que mesuré par PISA.

même de l'enseignement supérieur, cette "diversification" pouvant concerner diverses dimensions : la longueur des cursus d'études, les domaines d'études ou le type et le statut des établissements.

Les travaux sur cette question visent à mettre en évidence que, si l'enseignement supérieur dans son ensemble se démocratise, cette démocratisation est (ou reste) inégale. On vérifie ainsi que :

- les formations longues (comme les MA) sont davantage choisies par les jeunes "favorisés" tandis que les formations courtes (*short cycle tertiary programmes*, BA) sont davantage fréquentées par les jeunes "défavorisés" ;
- les domaines d'études réputés plus "prestigieux" (et plus "rentables", à la fois sur le plan économique et social) restent davantage l'apanage des étudiants plus "favorisés" ;
- il en est de même pour les établissements les plus "prestigieux" (qui sont aussi, dans de nombreux pays, plus sélectifs).

A la suite de Merle (2000), la littérature scientifique en langue française parle de "démocratisation ségrégative" de l'enseignement supérieur pour désigner ces inégalités au sein même du supérieur (les chercheurs anglo-saxons parlant, eux, de *Stratification in Higher Education*).

Les travaux portant sur ces questions sont, dans leur grande majorité, des "études de cas" analysant en profondeur l'enseignement supérieur d'un pays particulier²⁹. Beaucoup plus rares sont les travaux portant simultanément sur plusieurs pays selon une approche d'analyse comparée des systèmes³⁰. La raison principale du faible nombre de ces travaux d'analyse comparée tient, semble-t-il, à la difficulté d'établir des balises communes pour comparer le degré de "stratification interne" des divers systèmes, en particulier pour la dimension "stratification institutionnelle". Le périmètre des types d'établissements jugés plus prestigieux varie en effet très fort entre les pays - selon la structuration et la dynamique interne du système - selon que l'on considère des systèmes dits "binaires" (la majorité de ceux des aires culturelles Nordique et Continentale), des systèmes dits "stratifiés" (USA, Australie, Royaume-Uni) ou un système atypique, dit "fragmenté" comme celui de la France³¹.

En raison de ces difficultés méthodologiques, nous ne pourrions intégrer ici ce phénomène de "démocratie ségrégative" (dont nous ne minimisons nullement l'importance) et nous poursuivons à présent l'examen de la démocratisation - et de ses implications - d'un système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Les questions touchant à la dynamique interne des systèmes referont surface, comme nous le verrons, dans la section suivante.

4. Un système d'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ?

Nous en arrivons à la question posée en préambule de cet article : un système d'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ?

On comprend aisément pourquoi la question vient à l'esprit. Au niveau "micro" des établissements, la réponse est simple : dès lors qu'un établissement d'enseignement supérieur choisit - ou peut se permettre - d'être extrêmement sélectif, il n'accepte que les "meilleurs" et les performances de ses étudiants, à la sortie, seront évidemment excellentes. Mais n'accepter que les "meilleurs" candidats implique inévitablement un "écrémage social"³² : cet établissement sera donc excellent mais peu démocratique. S'il atteint l'excellence, ce n'est qu'en "externalisant" - vers d'autres établissements - les défis de former des étudiants moins bien préparés.

Mais au niveau "macro", celui de l'ensemble d'un système d'enseignement supérieur, la pratique généralisée d'une telle « externalité négative » est-elle aussi "payante" ?

²⁹ Signalons, pour exemple, Duru-Bellat *et al.* (2008) pour un examen approfondi des évolutions en France et Van Campenhout *et al.* (2008) ainsi que Maroy *et al.* (2010) pour des travaux portant sur la FWB.

³⁰ Voir, par exemple, Arum *et al.* (2007) et Triventi (2013).

³¹ Voir Lambert (2016) pour une discussion de la typologie des systèmes d'enseignement supérieur et de leur dynamique interne.

³² Pour une étude fouillée de cette question dans le contexte des Etats-Unis, dont les établissements d'élite se flattent d'être très sélectifs tout en se défendant de toute sélection sociale, on consultera l'ouvrage récent de A. Carnevale *et all.* (2020).

Nous avons déjà examiné cette question pour les systèmes d'enseignement obligatoire (c.à.d. jusqu'au secondaire inférieur) dans un précédent article (Lambert, 2019). La réponse était claire : les systèmes plus "égalitaires" (c.à.d. ceux qui réduisent davantage les écarts de performances entre élèves "favorisés" et "défavorisés") sont aussi plus "performants" (en termes de niveau atteint par les élèves).

Pour cet article traitant de l'enseignement obligatoire, nous pouvions exploiter la riche moisson des résultats des enquêtes PISA, qui nous fournissent des données aussi bien sur la dimension ± "égalitaire" des systèmes étudiés que sur les "performances" de ceux-ci.

Mais rien de tel dès lors qu'on s'aventure à traiter de l'enseignement supérieur pour la bonne raison qu'il n'existe pas d'enquête PISA (ou d'équivalent) portant sur l'enseignement supérieur. Et donc pas de source régulière d'information, ni sur la démocratisation des divers systèmes d'enseignement supérieur ni sur la "qualité" de ceux-ci.

Pour la dimension "démocratisation", nous avons néanmoins pu calculer des indicateurs - internationalement comparables - de démocratisation des systèmes d'enseignement supérieur sous la forme de *odds ratios* OR^{dip. ES} qui représentent les probabilités relatives des jeunes "favorisés" et des jeunes "défavorisés" de décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur.

Pour la dimension "qualité" (ou excellence) de l'enseignement supérieur, les choses sont encore plus complexes, comme expliqué dans notre article « *Qu'est-ce qu'un "bon" système d'enseignement supérieur ?* » (Lambert, 2016), qui examinait cette dimension "qualité" mais sans aborder la dimension "démocratisation". Nous présentons brièvement ci-dessous les deux indicateurs de "qualité" proposés dans cet article.

L'enseignement supérieur a deux missions, l'enseignement et la recherche. La qualité de la mission "enseignement" ne fait encore, pour l'instant, l'objet d'aucune enquête internationale et le projet le plus ambitieux, AHELO³³ de l'OCDE, reste toujours en rade en raison des réticences de certaines universités prestigieuses, comme exposé dans l'article précité.

On peut alors songer à exploiter les résultats des World University Rankings les plus en vue, ceux de Shanghai et du Times, sachant que ces Rankings classent les universités, soit exclusivement (Shanghai), soit principalement (Times) du point de vue de leurs performances en recherche³⁴. Il s'agirait de comparer les nombres d'universités que chaque pays parvient à classer dans ces Rankings prestigieux.

Cette démarche nécessite évidemment quelques précautions méthodologiques. Tout d'abord, pour évaluer la qualité d'un système d'enseignement supérieur, il convient de ne pas se focaliser abusivement sur les seuls Top 20 ou Top 50 qui risquent d'être "l'arbre qui cache la forêt". Que dirait-on, en effet, d'un pays dont une université se trouverait classée dans le Top 20 mais dont toutes les autres universités se trouveraient reléguées au-delà du Top 50 ? Estimerait-on que ce pays dispose d'un système universitaire de qualité ? Assurément non. Il convient ensuite, pour comparer valablement, de tenir compte de la taille des pays.

Nous avons donc procédé comme suit :

- pour chaque pays, sont comptabilisés les nombres d'universités classées respectivement dans le Top 50 des rankings de Shanghai et du Times (édition 2015) et nous prenons la moyenne de ces deux nombres ;
- nous procédons de même, en considérant, cette fois, les Top 500 de chacun des deux rankings ;
- afin de comparer valablement les "performances" de pays de tailles aussi différentes que les USA (325 millions d'habitants) et le Danemark (5,63 millions d'habitants), il nous faut évidemment normaliser pour les tailles. Pour chaque pays, nous divisons les nombres d'universités calculés aux étapes précédentes par la population (elle-même exprimée en dizaines de millions d'habitants). Nous disposons donc d'un double indicateur de "qualité" : les nombres d'universités répertoriées (par 10 millions d'habitants) respectivement dans le Top 50 et dans le Top 500. Les statistiques relatives à ces indicateurs Top 50 et Top 500 sont disponibles, pour tous les pays examinés, à l'Annexe 4.

Restons cependant lucides : en dépit de la grande visibilité médiatique des World University Rankings, ce double indicateur (Top50 et Top500) n'est pas le plus pertinent pour juger de la

³³ Pour « Assessment of Higher Education Learning Outcomes ».

³⁴ Nous ne rappelons pas ici les critiques adressées à ces Rankings pour leurs "biais" méthodologiques et "disciplinaires" (les sciences exactes, de la nature et de la santé se voyant bien davantage valorisées que les sciences humaines et sociales).

qualité d'un système d'enseignement supérieur dans son ensemble. Pour deux raisons : tout d'abord, il se focalise presque exclusivement sur une activité (la recherche fondamentale) qui est l'apanage des seules universités, laissant de ce fait tout un pan de l'enseignement supérieur (les établissements davantage voués à des formations plus "professionnalisantes") dans l'ombre ; ensuite, il ignore pratiquement la dimension "enseignement".

Nous retenons donc un deuxième indicateur susceptible, *a priori*, de mieux prendre en considération l'ensemble de ces dimensions. Cet indicateur provient des résultats de l'enquête annuelle menée, auprès d'un échantillon de chefs d'entreprises de très nombreux pays, par le World Economic Forum (WEF)³⁵. L'indicateur qui nous intéresse ici est l'appréciation, par les chefs d'entreprises, de la qualité du système d'enseignement supérieur de leur pays³⁶. Les sondés sont invités à cocher une évaluation allant de 1 (très mauvais) à 7 (excellent). Les statistiques relatives à cet indicateur WEF sont disponibles, pour tous les pays examinés, à l'Annexe 4.

Nous disposons donc de deux indicateurs de "qualité" de l'enseignement supérieur, un premier – davantage focalisé sur la recherche (fondamentale) – dont nous désignerons la double déclinaison par "Top50" et "Top500" et un second – plus général – que nous désignerons par "WEF". Pour chacun de ces indicateurs, une valeur plus élevée signifie une plus grande "qualité"³⁷.

Rappelons que notre indicateur de "démocratisation" OR^{dip. ES} est construit selon la logique inverse, une plus forte "démocratisation" se traduisant par une valeur plus faible de l'indicateur.

Revenons à la question posée en début de cette section : **un système d'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ?**

Si non, les pays à l'enseignement supérieur plus démocratique seraient plutôt de moindre qualité et inversement. La corrélation entre "démocratisation" et "qualité" serait négative et donc, compte tenu du mode de construction de l'indicateur OR^{dip. ES} (dont la valeur décroît quand la démocratisation augmente), nous devrions observer une corrélation positive entre l'indicateur OR^{dip. ES} et les indicateurs de qualité Top100, Top500 et WEF.

Si oui, nous devrions observer une corrélation négative entre l'indicateur OR^{dip. ES} et les indicateurs de qualité Top50, Top500 et WEF.

Le **Tableau 1** reprend les valeurs de l'indicateur OR^{dip. ES} et des indicateurs de qualité Top50, Top500 et WEF pour chacune des aires (et "sous-aires") culturelles. Rappelons que les valeurs de ces indicateurs pour les 21 pays pour lesquels ces statistiques sont disponibles sont fournies à l'Annexe 4.

³⁵ Le WEF (voir World Economic Forum, 2015) mène annuellement, depuis 1979, une enquête auprès de chefs d'entreprises (de toutes tailles et de tous secteurs) de très nombreux pays (144 pays en 2015) sur diverses dimensions de la compétitivité de leur pays. La rigueur de la méthodologie employée a imposé cette enquête comme une référence, dont les résultats sont exploités par toutes les grandes organisations internationales (OCDE, Banque mondiale, FMI, etc.).

³⁶ La question 5.03 exploitée ici porte sur la perception, par les chefs d'entreprises, de la qualité du système d'enseignement supérieur de leur pays. Plus précisément, la question est formulée comme suit « Dans quelle mesure le système d'enseignement de votre pays répond-il aux besoins d'une économie compétitive ? », avec une échelle des réponses proposées allant de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement bien).

³⁷ On vérifie que ces indicateurs de "qualité" sont étroitement (et positivement) corrélés entre eux, Top500 et WEF présentant la corrélation la plus étroite (+ 0,72).

Performances “normalisées”³⁸ des pays
dans les « World University Rankings »
de Shanghai et du Times

Aires et “sous-aires” culturelles	OR dipl. ES (2012)	Nbre d’univ. (par 10 m. hab.) dans le Top50 (2015)	Nbre d’univ. (par 10 m. hab.) dans le Top500 (2015)	Score enquête WEF (2015)
Nordiques (DK, FI, NO, SWE)	1,91	0,475	9,66	5,125
Anglo-saxons Européens (UK, IRL)	1,895	0,50	7,34	5,05
Anglo-saxons non Européens (CA, AUS)	1,72	0,665	6,875	5,10
(USA)	2,36	0,95	3,90	4,90
Continentaux (BE, FR, NL)	2,15	0,05	5,303	5,133
(AUT, DE)	2,665	0,06	5,10	4,85
Europe du Sud (IT, ESP)	2,445	0,0	2,525	3,55
Europe de l’Est (EST, SVN)	1,81	0,0	1,225	4,25
(CZ, SVK)	3,815	0,0	0,47	3,30

Tableau 1 : valeurs de l’indicateur OR^{dipl. ES} et des indicateurs de qualité Top50, Top500 et WEF pour chacune des aires (et “sous-aires”) culturelles
(sources : World University Rankings de Shanghai et du Times et WEF)

Quel est le sens de la corrélation entre notre indicateur de démocratisation et les indicateurs de qualité ?

Si on se place au niveau des 9 aires (ou “sous-aires”) culturelles (Tableau 1), les coefficients de corrélation entre l’indicateur OR^{dipl. ES} et chacun des trois indicateurs de qualité Top50, Top500 et WEF sont respectivement - 0,39, - 0,60 et - 0,68, c.à.d. tous négatifs (et plus importants – en valeur absolue – pour les corrélations avec Top500 et surtout WEF).

On vérifie la robustesse de ce résultat en calculant les mêmes corrélations non plus au niveau des aires culturelles mais au niveau des pays individuels (voir, en Annexe 4, les statistiques de base pour les 21 pays pour lesquels toutes ces statistiques sont disponibles) : les coefficients de corrélation sont respectivement - 0,23, - 0,48 et - 0,57 (à nouveau une corrélation plus forte avec Top500 et surtout WEF).

Les systèmes d’enseignement supérieur plus démocratiques apparaissent donc également (tout au moins statistiquement) de meilleure “qualité”.

A l’instar de ce que nous avons vérifié pour l’enseignement obligatoire (Lambert, 2019), dans l’enseignement supérieur également, démocratisation et excellence ne sont pas antinomiques et même, iraient plutôt de pair.

Tentons de comprendre les liens qui peuvent s’établir, au niveau d’un système d’enseignement supérieur, entre démocratisation et indicateurs de qualité.

³⁸ Les performances sont “normalisées” pour tenir compte de la taille du pays. Les chiffres du Tableau présentent, pour chaque pays, les nombres d’universités (par tranche de 10 millions d’habitants) classées dans le Top50 (respectivement, le Top500) de l’édition 2015 des Rankings de Shanghai et du Times.

Considérons d'abord l'indicateur de qualité WEF, dont nous avons vu qu'il est le plus à même de prendre en compte les diverses dimensions de l'enseignement supérieur. Il reflète les réponses des chefs d'entreprises (de tous secteurs et de toutes tailles) à une question portant sur la capacité du système d'enseignement supérieur (de leur pays) à "répondre aux besoins d'une économie compétitive". Qu'attendent des chefs d'entreprises ? Tout d'abord de disposer d'un large vivier de compétences, c.à.d. d'une importante population de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Cette condition sera plus facilement rencontrée dans un système diplômant plus équitablement les jeunes "défavorisés" que dans un système tenant ceux-ci à l'écart. Ensuite, outre la quantité, les chefs d'entreprises attendent aussi de la "diversité", c.à.d. de pouvoir disposer de la plus large palette de compétences, allant de celles dispensées par des formations plus courtes et professionnalisantes à celles assurées par des formations plus longues et plus théoriques (signalons au passage que cette offre d'une large palette de formations est aussi de l'intérêt des futurs étudiants). Or, un système peu démocratique aura, de façon naturelle, tendance à privilégier l'offre de formations longues, davantage prisées par sa "clientèle" majoritaire.

C'est précisément ce que l'on observe en examinant de plus près les statistiques : les pays et les aires (ou "sous-aires") culturelles obtenant les scores les plus faibles pour l'indicateur WEF - et dont l'enseignement supérieur est le moins démocratique (Tchéquie, Slovaquie, Autriche, Italie, Espagne) – sont aussi ceux qui affichent la plus faible proportion de jeunes (25-34 ans) diplômés de l'enseignement supérieur (voir Annexe 1). Ces mêmes pays présentent également une offre de formations plus déséquilibrée en faveur de formations longues (MA), au détriment des formations courtes et professionnalisantes (*short cycle tertiary programmes*, BA professionnalisants)³⁹. Et l'inverse est vrai pour les pays situés à l'autre bout du spectre, c.à.d. présentant un score WEF élevé et un enseignement supérieur très démocratique (Finlande, Norvège, Irlande, Canada, Australie, Pays-Bas).

Considérons à présent l'indicateur - plus "spécialisé" (car essentiellement focalisé sur la dimension "recherche fondamentale" des seules universités) et donc plus réducteur issu des World University Rankings. On ne perçoit pas d'emblée pourquoi un système d'enseignement supérieur plus démocratique serait plus performant sur le plan des *rankings* d'universités. Le lien, plus indirect, tient à l'importance du rôle joué par les pouvoirs publics et à ses conséquences sur la dynamique interne du système. Si l'on considère, par exemple, la part du financement de l'enseignement supérieur assurée par les pouvoirs publics⁴⁰, on est frappé par les très fortes disparités selon les aires (et "sous-aires") culturelles. Cette part, qui s'élève à 94% chez les Nordiques se réduit à 38% chez les Anglo-saxons⁴¹, avec les autres aires culturelles dans une position intermédiaire (\pm 80% chez les Continentaux et en Europe de l'Est⁴², 67% en Europe du Sud). On comprend aisément que le rôle des pouvoirs publics – et donc la dynamique interne du système – soient très différents selon que l'on a affaire à un système essentiellement – ou, au contraire, accessoirement – financé par les ceux-ci⁴³.

Les systèmes anglo-saxons, où les universités sont essentiellement financées par les *tuition fees* et les dons des *Alumni*, fonctionnent sur le principe d'un "marché" peu ou pas régulé. Ce mode d'organisation produit des systèmes caractérisés par une très forte stratification avec, au sommet de la pyramide, une poignée d'universités constituant "l'élite de l'élite" (et – aux USA et au UK - immensément riches), suivie d'un contingent d'excellentes (et passablement riches) universités et, à la base, une grande majorité d'universités de qualité médiocre (et nettement moins bien dotées)⁴⁴. Par contre, les systèmes dont le financement est essentiellement assuré par les pouvoirs publics (les Nordiques en tête) présentent une dynamique interne très différente : les pouvoirs publics régulent le système en vue d'assurer à l'ensemble de leurs universités une qualité homogène (si possible la plus haute) et d'éviter toute concentration excessive de moyens aux mains d'une poignée d'universités.

³⁹ Voir les % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur, ventilés par type de programme, dans OECD *Education at a glance 2016*, Tableau A1.2 et dans OECD *Education at a glance 2014*, Tableau A1.3a.

⁴⁰ Voir, par exemple, OECD *Education at a glance 2017*, Tableau B3.1b.

⁴¹ L'Irlande, avec 74%, se distingue nettement des autres Anglo-saxons.

⁴² Cette part est toutefois plus élevée dans les pays d'Europe de l'Est relevant de l'aire culturelle "nordique" (86%) que dans ceux relevant de l'aire culturelle "continentale" (77%).

⁴³ Cette discussion sur le lien entre l'importance du financement public et la dynamique interne des systèmes est davantage développée dans Lambert (2016).

⁴⁴ Cette description de systèmes très "stratifiés" s'applique particulièrement aux USA, au Royaume-Uni et à l'Australie mais déjà moins au Canada (où la part du financement public s'élève déjà à 48%) et pas du tout à l'Irlande.

On peut donc s'attendre à voir les systèmes anglo-saxons davantage performants pour produire quelques universités "élites de l'élite" et les autres systèmes davantage performants pour produire un plus grand nombre d'universités qui, sans relever de "l'élite de l'élite", sont néanmoins d'excellente qualité.

L'examen des indicateurs Top20, Top50, Top100 et Top500⁴⁵ issus des World University Rankings illustre bien ces dynamiques internes différentes (voir l'annexe 4).

Dans le Top20 ne figurent que 4 pays, dont 3 de l'aire culturelle Anglo-saxonne. Au fur et à mesure que l'on passe du Top20 au Top50, puis au Top100, puis au Top500, le nombre de pays parvenant à "classer" (au moins) une université augmente évidemment. Mais le nombre d'universités classées n'augmente pas dans les mêmes proportions pour les différents pays (et aires culturelles). Les classements relatifs des pays (et des aires culturelles) se modifient donc selon que l'on ne retient que les universités classées dans "l'élite de l'élite" (Top20 ou Top50) ou que l'on considère un ensemble plus large d'universités "excellentes" (Top500). Alors que les Top20 ou Top50 étaient largement dominés par les pays relevant de l'aire culturelle anglo-saxonne, le Top500 se voit dominé par les pays relevant de l'aire culturelle nordique (plus soucieux d'égalité, y compris entre leurs universités), devant les anglo-saxons dont plusieurs pays, très en vue dans le Top20, n'occupent plus qu'une position très moyenne dans le Top500. En conséquence, les pays classés au-dessus de la moyenne dans le Top500 affichent un OR ^{dipl. ES} moyen de 2,06 contre un OR ^{dipl. ES} moyen de 2,49 pour les pays classés sous la moyenne, ce qui explique la forte corrélation négative entre l'indicateur OR ^{dipl. ES} et l'indicateur Top500.

Au final, la confrontation de notre indicateur de démocratisation OR ^{dipl. ES} avec deux indicateurs très différents (et complémentaires) de "qualité" aboutit à un verdict convergent : démocratisation et excellence de l'enseignement supérieur ne sont pas antinomiques, que du contraire.

Synthèse et conclusions

Gardons-nous de jugements trop prompts quant à la compatibilité entre excellence et démocratisation en matière d'enseignement. Bien sûr, si l'on s'en tient au niveau "micro" des établissements (ou au niveau "méso" des types d'établissements), cette compatibilité est loin d'être assurée. A ce niveau, une sélection rigoureuse à l'entrée ne filtre que les "meilleurs" dont les performances à la sortie seront évidemment excellentes, mais au prix d'un "écrémage social", comme le confirment les nombreuses études sur le recrutement des universités les plus prestigieuses des USA et du UK ou celui des Grandes Ecoles en France. Si ces établissements atteignent l'excellence, ce n'est qu'en "externalisant" vers d'autres les défis de former les étudiants moins bien préparés. Mais au niveau "macro", celui de l'ensemble d'un système d'enseignement supérieur, la pratique généralisée d'une telle « externalité négative » est-elle aussi "payante" ?

Cette question - essentiellement empirique - « *Un système d'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ?* », ne peut être éclairée que par une approche comparée des systèmes.

C'est aussi cette approche comparée qui avait été adoptée dans un précédent article (Lambert, 2019) portant, lui, sur l'enseignement obligatoire. Les systèmes d'enseignement (obligatoire) pouvaient être regroupés - en fonction de leurs caractéristiques structurelles - en quelques "familles" de systèmes, partitionnant ainsi l'espace européen en quelques grandes "aires culturelles". L'examen comparé des "performances" de ces aires culturelles fait apparaître que, si plusieurs de celles-ci présentent des "niveaux" comparables, elles se différencient nettement en matière d'équité (c.à .d. d'écarts de performances entre élèves "favorisés" et "défavorisés").

Nous conserverons ici cette même partition en grandes aires culturelles. La principale motivation de ce choix tient au constat d'effets persistants - jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur - des inégalités produites en amont (voir plus loin).

⁴⁵ Tous ces Top sont calculés de la même façon, soit le nombre d'universités classées par pays (nombre "normalisé" pour la taille du pays).

Le concept de “massification” étant parfois confondu avec celui de “démocratisation”, nous commençons par examiner, sur une longue période (1965-2015), les deux phases de progressive massification, celle du secondaire d’abord, suivie par celle de l’enseignement supérieur. Les grandes aires culturelles présentent, à cet égard, des variations significatives.

Nous calculons ensuite un indicateur de démocratisation (de l’obtention d’un diplôme) de l’enseignement supérieur, pour chacune des aires culturelles, sur la période 1985-2012. Celui-ci se présente comme un *odds ratio* (rapport des probabilités) de l’obtention d’un diplôme du supérieur, respectivement par les jeunes “favorisés” et “défavorisés”⁴⁶. On constate d’abord que, de façon générale mais nullement uniforme, la progressive massification du supérieur s’accompagne d’une progressive démocratisation. Le résultat le plus intéressant concerne les performances inégales, entre les aires (et “sous-aires”) culturelles, en matière de démocratisation du supérieur, avec un constat interpellant : les aires culturelles dont (l’obtention du diplôme de) l’enseignement supérieur est plus (resp. moins) démocratique sont aussi celles dont l’enseignement obligatoire est plus (resp. moins) égalitaire. On compte, parmi les premières, les aires culturelles “nordique” et “anglo-saxonne” (à l’exception des USA) et, parmi les secondes, l’aire culturelle “continentale” (dont relève la Belgique).

Cette empreinte persistante des inégalités de l’enseignement obligatoire trouve une belle illustration dans le cas de la FWB. En dépit de sa politique (commune avec la Communauté flamande) de très large accès à l’enseignement supérieur, la FWB affiche un score très décevant pour l’indicateur de démocratisation (de l’obtention d’un diplôme) de l’enseignement supérieur, plaçant la FWB dans la queue du peloton des pays examinés (toutes aires culturelles confondues). Ce résultat tient au caractère particulièrement inégalitaire de son enseignement obligatoire, épinglé comme un des plus inégalitaires de l’OCDE, et qui procède essentiellement de caractéristiques structurelles du système (forte stratification des populations scolaires et degré élevé de ségrégation des écoles)⁴⁷. Ce caractère inégalitaire produit des effets très dommageables pour la démocratisation de l’enseignement supérieur : d’abord, il aboutit d’emblée à priver du diplôme du secondaire supérieur – et donc de toute perspective d’accès au supérieur – une proportion des élèves (parmi les plus défavorisés) bien supérieure à celle de tout autre pays⁴⁸ ; ensuite, il engendre, dans le supérieur, un taux global de réussite particulièrement faible, qui - vu l’extrême dispersion des niveaux de préparation des étudiants – pénalise surtout les étudiants plus défavorisés⁴⁹.

Pour trancher la question posée en préambule, il nous faut aussi identifier des indicateurs de la “qualité” d’un système d’enseignement supérieur. En l’absence d’enquêtes de type PISA portant sur ce niveau d’enseignement, nous optons pour deux indicateurs : le premier, plus “spécialisé” et donc plus réducteur, issu des *World University Rankings* et le second, à visée plus large, issu de l’enquête annuelle du WEF⁵⁰. La confrontation de notre indicateur de démocratisation avec ces deux indicateurs très différents (et complémentaires) de “qualité” aboutit à un verdict convergent : **démocratisation et excellence de l’enseignement supérieur vont de pair.**

Les explications de ce constat renvoient aux différences quant à la dynamique interne des systèmes, selon qu’ils sont plus ou moins démocratiques et/ou plus ou moins régulés par les pouvoirs publics.

La forte corrélation observée entre l’indicateur de démocratisation de l’enseignement supérieur et l’indicateur de qualité WEF suggère en outre les réflexions suivantes. Comme nous l’avons vu, au-delà d’une simple mesure d’équité, notre indicateur de démocratisation constitue aussi un indicateur de “mobilité intergénérationnelle” en termes de niveau de formation : les systèmes plus démocratiques fournissent aux jeunes “défavorisés” une probabilité plus forte (car se rapprochant de celle de leurs condisciples “favorisés”) d’accéder à un diplôme de l’enseignement supérieur, c.à.d. un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents. Les sociétés affichant un meilleur score de démocratisation de leur enseignement supérieur sont donc plus dynamiques (car garantissant mieux la mobilité

⁴⁶ Pour le calcul de ces odds ratios, sont dit “favorisés” les jeunes dont au moins un parent est diplômé de l’enseignement supérieur.

⁴⁷ Voir Lambert (2019).

⁴⁸ A l’exception des pays, plus en retard, de l’Europe du Sud.

⁴⁹ Voir Lambert (2020) pour un examen des voies par lesquelles les inégalités de l’enseignement obligatoire exercent leurs effets à chaque étape jusqu’à l’obtention d’un diplôme de l’enseignement supérieur.

⁵⁰ World Economic Forum.

sociale ascendante) mais aussi plus “efficientes” (car valorisant mieux tous les talents, y compris ceux des jeunes “défavorisés”).

Annexe 1

Evolution sur 50 ans (1965-2015) des niveaux de formation de la population des 25-34 ans dans l'espace européen

[sources : OECD (2017) et EUROSTAT]

Pays par aire culturelle	% des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur (en %) (Stat. de base Fig. 1)				% des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur (en %) (Stat. de base Fig. 2)			
	1965	1995	2005	2015	1965	1995	2005	2015
Nordique								
Danemark (DK)	49	74	88	83	14	22	40	44
Finlande (FI)	38	82	90	90	14	24	38	40
Norvège (NO)	63	89	81	81	18	33	40	49
Suède (SWE)	51	88	90	82	20	28	37	47
<i>Total Nordiques</i>	<i>50</i>	<i>83</i>	<i>87</i>	<i>84</i>	<i>17</i>	<i>27</i>	<i>39</i>	<i>45</i>
Anglo-saxonne								
Royaume-Uni (UK)	51	62	73	85	16	25	35	47
Irlande (IRL)	28	63	81	92	11	26	41	54
<i>Tot. Angl.-sax. Europ.</i>	<i>40</i>	<i>63</i>	<i>77</i>	<i>89</i>	<i>14</i>	<i>26</i>	<i>38</i>	<i>51</i>
Canada (CA)	52	83	90	92	21	40	53	58
Etats-Unis (USA)	78	86	87	90	24	33	39	46
Australie (AUS)	45	60	79	89	17	27	38	49
Nouvelle-Zélande (NZL)	47	63	77	81	19	28	36	40
<i>Tot. Angl.-sax. autres</i>	<i>56</i>	<i>73</i>	<i>83</i>	<i>88</i>	<i>20</i>	<i>32</i>	<i>42</i>	<i>48</i>
<i>Total Anglo-saxons</i>	<i>50</i>	<i>70</i>	<i>81</i>	<i>88</i>	<i>18</i>	<i>30</i>	<i>40</i>	<i>49</i>
Continentale								
Belgique (BE)	30	70	79	82	13	34	41	43
- dont FWB			74	78			39	41
- dont Comm. flamande			82	85			42	44
France (FR)	36	73	81	86	9	26	40	45
Pays-Bas (NL)	46	71	81	86	14	24	36	45
Suisse (CH)	71	89	90	91	17	21	32	47
<i>Total (BE, FR, NL, CH)</i>	<i>46</i>	<i>76</i>	<i>83</i>	<i>86</i>	<i>13</i>	<i>26</i>	<i>37</i>	<i>45</i>
Allemagne (DE)	71	89	85	87	17	21	22	30
Autriche (AUT)	64	80	86	90	18	26	31	39
<i>Total (DE, AUT)</i>	<i>68</i>	<i>85</i>	<i>86</i>	<i>89</i>	<i>18</i>	<i>24</i>	<i>27</i>	<i>35</i>
<i>Total Continentaux</i>	<i>53</i>	<i>79</i>	<i>84</i>	<i>87</i>	<i>15</i>	<i>25</i>	<i>34</i>	<i>42</i>

Annexe 1 (suite)

Evolution sur 50 ans (1965-2015) des niveaux de formation de la population des 25-34 ans dans l'espace européen (suite)

<u>Pays par aire culturelle</u>	% des 25-34 ans diplômés (au moins) du secondaire supérieur (en %)				% des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur (en %)			
	1965	1995	2005	2015	1965	1995	2005	2015
Europe du Sud								
Grèce (GR)	20	63	75	84	6	21	26	40
Italie (IT)	15	49	66	74	4	8	16	25
Espagne (ESP)	10	48	65	66	6	27	41	41
Portugal (POR)	9	31	42	67	5	14	18	33
<i><u>Total Europe du Sud</u></i>	<i>14</i>	<i>48</i>	<i>62</i>	<i>73</i>	<i>5</i>	<i>18</i>	<i>25</i>	<i>35</i>
Europe de l'Est								
Estonie (EST)	62	91	88	88	24	30	34	41
Lettonie (LVA)	59	91	80	87	12	15	22	40
Pologne (POL)	48	88	90	94	10	15	25	43
Hongrie (HU)	29	79	85	86	9	13	20	32
Tchéquie (CZ)	70	91	92	94	8	12	13	31
Slovaquie (SVK)	52	90	92	93	6	14	16	31
Slovénie (SVN)	61	85	91	94	12	20	25	41
<i><u>Total Europe de l'Est</u></i>	<i>54</i>	<i>88</i>	<i>88</i>	<i>91</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>22</i>	<i>37</i>

Annexe 2

Evolution, de 1965 à 2015, du taux d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes diplômés du secondaire supérieur

En règle générale (la Belgique constituant, comme nous le verrons, une exception), la priorité a été accordée d'abord à l'expansion du secondaire supérieur, puis à celle de l'enseignement supérieur. Ceci apparaît clairement dans la **Figure 1** ci-dessous qui présente l'**évolution, de 1965 à 2015, du taux d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes diplômés du secondaire supérieur**⁵¹. Il s'agit bien ici du taux d'accès à (c.à.d. de l'inscription à – et non de l'obtention du diplôme de) l'enseignement supérieur des jeunes diplômés du secondaire supérieur (et non de la population totale des jeunes de 25-34 ans).

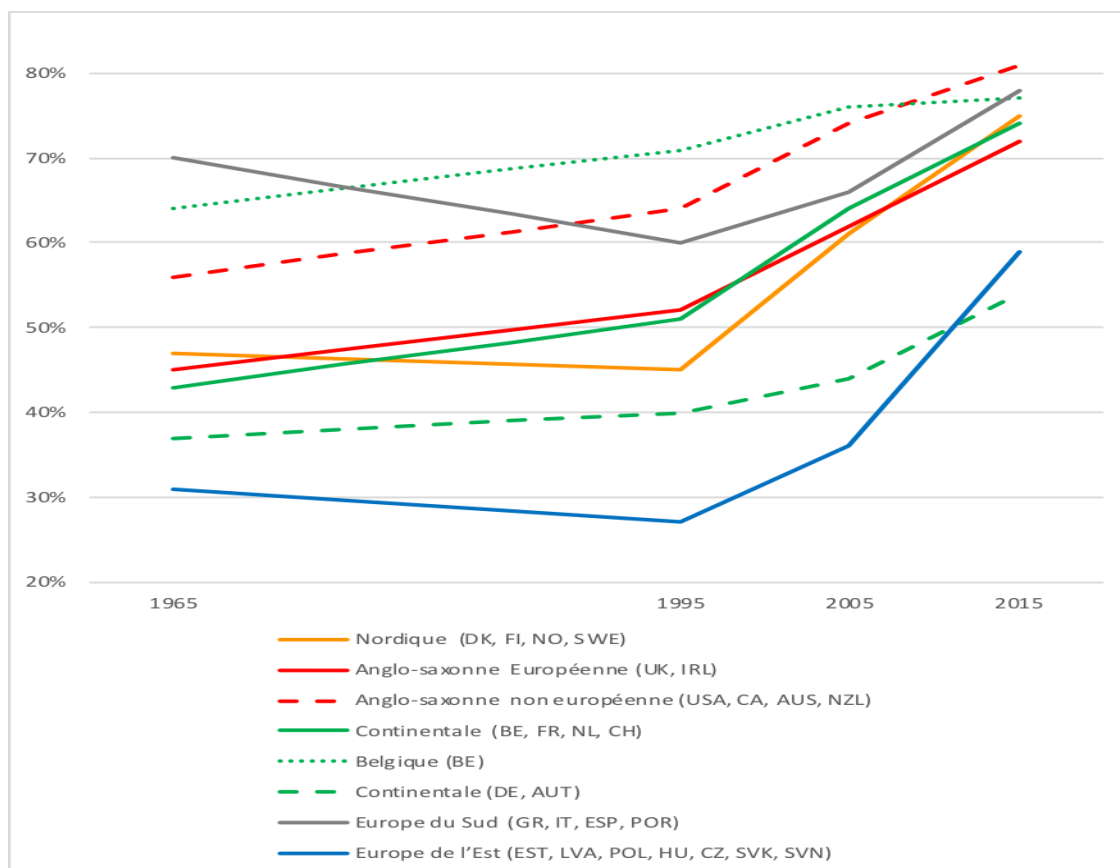


Figure 1 : évolution, de 1965 à 2015, du taux d'accès à l'enseignement supérieur des diplômés du secondaire supérieur

[sources : OECD (2017 a) et calculs propres à partir des *successful completion rates of tertiary education* publiés par l'OCDE (voir texte)]

Cette statistique est calculée à partir de celles des Figures 1 et 2 de l'article et de celles du "taux d'achèvement (avec succès) des études supérieures"⁵² (*successful completion rate of tertiary education*) publiées par l'OCDE⁵³.

⁵¹ Les statistiques de base de la Figure, couvrant tous les pays, sont disponibles en fin de cette Annexe 2.

⁵² Sur la base de l'identité suivante : (% des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur) = (% des 25-34 ans diplômés - au moins - du secondaire supérieur) X (taux d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes diplômés du secondaire supérieur) X (taux d'achèvement avec succès des études supérieures).

⁵³ Des statistiques de *successful completion rates of tertiary education*, estimées par enquêtes (suivi de cohortes), sont publiées dans diverses éditions de la publication *OECD Education at a glance* (1998, Table C4.1 ; 2009, Table A3.4 ; 2013, Table A4.1 ; 2019, Table B5.1). De telles statistiques ne sont disponibles que pour les années postérieures à 1995. Elles présentent, pour les pays examinés, une grande stabilité, sans tendance apparente, de sorte que nous avons adopté les *successful completion rates* suivants (constants sur l'ensemble de la période 1965-2015 mais différant d'une "aire culturelle" à l'autre) : Nordiques 0,70 ;

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes diplômés du secondaire supérieur n'a pas évolué de façon linéaire au cours des 50 dernières années.

Dans la première phase (1965-1995), ce taux d'accès diminue même dans certaines aires culturelles tandis qu'il n'augmente que modérément dans les autres. Au total, si l'on calcule la moyenne des taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur des 27 pays, on constate une stagnation entre 1965 et 1995, à un niveau moyen de 46%.

Comment expliquer ces réductions du taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur entre 1965 et 1995 ? A cette époque, la priorité "politique" était donnée à l'expansion du secondaire supérieur, c.à.d. à l'élargissement à des catégories socio-culturelles qui n'y avaient pas accès précédemment. Les diplômés de ces catégories socio-culturelles plus modestes ne poursuivant pas des études supérieures dans les mêmes proportions que leurs condisciples plus "favorisés", le taux global d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur pouvait s'en trouver réduit. En outre, dans certains pays, la priorité "politique" s'est traduite par l'expansion d'un enseignement secondaire à profil "professionnalisant" (*vocational*) encore peu développé jusque-là. Or on sait que le taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves issus de la filière *vocational* est très largement inférieur à celui des élèves issus de la filière "générale".

Vers le milieu des années 1990, la "massification" du secondaire supérieur ayant été, pour l'essentiel, réalisée, les priorités "politiques" basculent en faveur de l'expansion de l'enseignement supérieur. Le taux d'accès (des diplômés du secondaire supérieur) à l'enseignement supérieur, qui – en moyenne sur l'ensemble des 27 pays – avait stagné (autour des 46%) entre 1965 et 1995, enregistre sur les 20 ans qui suivent (1995-2015) une hausse de quelque 24 points de pourcentage pour atteindre 70% en 2015.

Une stratégie mise en œuvre par certains pays pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur (et donc "booster" leur taux d'accès) consiste à proposer des formations courtes (*short cycles tertiary programmes*) d'une durée de ± 2 ans, parallèlement aux formations "classiques" de BA et MA. Ces pays se recrutent surtout dans l'aire culturelle Anglo-saxonne (Irlande, Canada, USA, Australie) et chez certains Nordiques (Norvège, Suède). Dans les autres aires culturelles, seules la France, l'Autriche et l'Espagne proposent une offre significative de telles formations courtes⁵⁴.

Le Tableau 1 ci-dessous reprend les statistiques ayant servi de base à la Figure 1.

Tableau 1 : évolution sur 50 ans (1965-2015) du taux d'accès à l'enseignement supérieur des diplômés du secondaire supérieur
[sources : OECD (2017) et calculs propres à partir des "taux d'achèvement avec succès" des études supérieures publiés par l'OECD (voir texte)]

<u>Aires culturelles</u>	Part des diplômés du secondaire supérieur accédant à l'enseignement supérieur dans la population des 25-34 ans (en %) (Stat. de base Fig. Annexe 2)			
	1965	1995	2005	2015
Nordique				
Danemark (DK)	39	40	56	66
Finlande (FI)	49	39	56	59
Norvège (NO)	40	53	70	86
Suède (SWE)	60	49	63	88

Anglo-saxons européens 0,80 ; Anglo-saxons non européens 0,67 ; Continentaux (aussi bien BE, NL, FR, CH que DE, AUT) 0,71 ; Europe du Sud 0,61 ; Europe de l'Est 0,70. Notons que le *successful completion rate* de la FWB est de 0,65 et celui de la Communauté flamande 0,70.

⁵⁴ Pour la proportion des 25-34 ans diplômés de *short cycles tertiary programmes* parmi l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur, voir *OECD Education at a glance 2016*, Table A1.2.

<i>Total Nordiques</i>	47	45	61	75
Anglo-saxonne				
Royaume-Uni (UK)	39	50	60	69
Irlande (IRL)	50	53	63	74
<i>Tot. Angl-sax. Europ.</i>	45	52	62	72
Canada (CA)	60	72	88	94
Etats-Unis (USA)	46	57	67	76
Australie (AUS)	57	61	72	82
Nouvelle-Zélande (NZL)	61	67	70	73
<i>Tot. Angl-sax. Autres</i>	56	64	74	81
Continentrale				
Belgique (BE)	64	71	76	77
- dont FWB			80	81
- dont Comm. flamande			73	73
France (FR)	34	50	70	74
Pays-Bas (NL)	43	49	63	74
Suisse (CH)	32	32	47	69
<i>Total (BE, FR, NL, CH)</i>	43	51	64	74
Allemagne (DE)	33	33	36	47
Autriche (AUT)	40	46	51	61
<i>Total (DE, AUT)</i>	37	40	44	54
Europe du Sud				
Grèce (GR)	52	57	58	80
Italie (IT)	58	34	48	68
Espagne (ESP)	81	81	90	89
Portugal (POR)	89	68	68	75
<i>Total Europe du Sud</i>	70	60	66	78
Europe de l'Est				
Estonie (EST)	56	47	56	67
Lettonie (LVA)				
Pologne (POL)	29	24	40	66
Hongrie (HU)				
Tchéquie (CZ)	17	19	20	47
Slovaquie (SVK)	16	21	24	47
Slovénie (SVN)				
<i>Total Europe de l'Est</i>	31	27	36	59

Annexe 3

Rapport des probabilités (*odds ratio*) d'être diplômé de l'enseignement supérieur des jeunes "favorisés" vs jeunes "défavorisés"⁵⁵

(population des 25-34 ans)

[avec, entre parenthèses, le ratio (TD "fav"/ TD "défav")]

[sources : Bohonnec, A. et al. (2010) pour les statistiques de l'année 1985, OECD Education at a glance (2014, 2017) pour les statistiques des autres années et FWB (2015) pour la statistique FWB de l'année 2007]

<u>Aires culturelles</u>	1985	1992	2007	2012
Nordique (DK, FI, NO, SWE)	2,03 (61/30)	2,07 (60/29)	1,76 (65/37)	1,91 (65/34)
Anglo-saxonne				
• Européens (UK, IRL)	2,63 (63/25)	2,42 (63/26)	2,11 (76/36)	1,89 (72/38)
• Non européens (USA, CA, AUS)		1,97 (65/33)	1,92 (71/37)	1,92 (69/36)
- dont CA, AUS		1,86 (67/36)	1,71 (72/42)	1,71 (72/42)
- dont USA		2,07 (60/29)	2,56 (69/27)	2,33 (63/27)
Continentale				
• BE, FR, NL	2,77 (72/26)	2,64 (66/25)	2,16 (69/32)	2,18 (70/32)
- dont BE		2,33 (70/30)	2,16 (69/32)	2,16 (71/33)
- dont FWB ⁵⁶			2,48 (67/27)	2,33 (70/30)
- dont Comm. flam.		2,32 (72/31)	2,03 (71/35)	2,08 (72/35)
• DE, AUT		2,48 (52/21)	2,48 (52/21)	2,67 (48/18)
Europe du Sud (IT, ESP)	3,76 (64/17)	3,24 (68/21)	2,64 (66/25)	2,42 (58/24)
Europe de l'Est				
• EST, POL	3,10 (62/20)	2,46 (64/26)	2,23 (67/30)	1,97 (69/35)
• CZ, SVK	4,62 (60/13)	4,64 (65/14)	3,94 (63/16)	3,67 (66/18)

⁵⁵ Les jeunes de 25-34 ans dits ici "favorisés" sont ceux dont un des parents au moins est diplômé de l'enseignement supérieur. Les jeunes dits "défavorisés" sont ceux dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement supérieur. Les statistiques "TD" entre parenthèses désignent les proportions des jeunes, respectivement "favorisés" et "défavorisés", ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur.

⁵⁶ La donnée de la FWB placée dans la colonne 2007 date de 2009.

Annexe 4

Performances “normalisées”⁵⁷ des pays dans les « World University Rankings » de Shanghai et du Times

Pays	OR dipl. ES (2012)	Nbre d'univ. (par 10 m. hab.) dans le Top50 (2015)	Nbre d'univ. (par 10 m. hab.) dans le Top500 (2015)	Score enquête WEF ⁵⁸ (2015)
Nordiques				
Danemark	2,08	0,88	8,88	4,9
Finlande	1,71	0,0	11,97	5,7
Norvège	1,91	0,0	6,86	5,3
Suède	2,0	1,02	10,94	4,6
Anglo-saxons européens				
Royaume-Uni	1,88	1,00	6,35	4,7
Irlande	1,91	0,0	8,33	5,4
non européens				
Canada	1,69	0,70	5,31	5,1
Australie	1,75	0,63	8,44	5,1
Etats-Unis	2,36	0,95	3,90	4,9
Continentaux				
Belgique	2,16	0,0	6,25	5,5
France	2,30	0,15	2,47	4,5
Pays-Bas	2,07	0,0	7,40	5,4
Suisse	2,18	1,81	9,38	6,1
Autriche	2,93	0,0	6,52	4,3
Allemagne	2,40	0,12	4,20	5,4
Europe du Sud				
Italie	2,58	0,0	3,06	3,7
Espagne	2,31	0,0	1,99	3,4
Europe de l'Est				
Estonie	1,65	0,0	0,0	4,4
Slovénie	1,97	0,0	2,43	4,1
Tchéquie	4,31	0,0	0,94	3,8
Slovaquie	3,32	0,0	0,0	2,8

⁵⁷ Les performances sont “normalisées” pour tenir compte de la taille du pays. Les chiffres du Tableau présentent, pour chaque pays, les nombres d’universités (par tranche de 10 millions d’habitants) classées dans le Top50 (respectivement, le Top500) de l’édition 2015 des Rankings de Shanghai et du Times.

⁵⁸ Source : World Economic Forum (2015). Dans cette enquête annuelle menée auprès des chefs d’entreprise, une question porte sur leur perception de la qualité du système d’enseignement supérieur de leur pays. La question posée est formulée comme suit « Dans quelle mesure le système d’enseignement de votre pays répond-il aux besoins d’une économie compétitive ? », avec une échelle des réponses proposées allant de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement bien).

Bibliographie

- ARUM, R., GAMORAN, A. and SHAVIT, Y. (2007), More Inclusion than Diversion, Differentiation and Market Structure in Higher Education, in Shavit, Y. *et al.* (eds.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press, p. 1-35.
- BOHONNEC, A., CAMILLERI, A., GRIGA, D., MÜHLEC, K., MICLAVIC, K and ORR, D. (2010), *Evolving diversity. An overview of equitable access to HE in Europe*, EQNET Consortium Report, 2010.
- CARNEVALE, A., SCHMIDT, P. and STROHL, J. (2020), *The Merit Myth: How Our Colleges Favour the Rich and Divide America*, Georgetown University Press, May 2020.
- DE KERCHOVE, A.-M. et LAMBERT, J.-P. (2001), « Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s », *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 2001/4, p. 41-55.
- DURU-BELLAT, M. et KIEFFER, A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, n°1, 2008, p. 123-157.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1999), *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford: Oxford University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2018), *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report*.
- EURYDICE (2018), *Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe 2018/2019*, Office des publications de l'Union européenne.
- FWB (2015), *La Fédération Wallonie-Bruxelles en chiffres 2015*.
- JAVEAU, C. (1998), *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, Labor, Bruxelles.
- LAMBERT, J.-P. (2016), « Qu'est-ce qu'un "bon" système d'enseignement supérieur ? », *La Revue Nouvelle*, n° 3/2016.
- LAMBERT, J.-P. (2019), « L'enseignement en Europe : choc des cultures et performances contrastées », *La Revue Nouvelle*, n°7/2019, octobre 2019.
- LAMBERT, J.-P. (2020), « Les enseignements obligatoires inégalitaires génèrent-ils des enseignements supérieurs moins démocratiques ? Une analyse comparée des systèmes », *Working Paper du CEREC* n° 2020/6, accessible via le lien <https://cerec.be/publications/>
- MAROY, C. (2008), « Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, octobre 2008.
- MAROY, C. et VAN CAMPENHOUDT, M. (2010), « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Education et Sociétés*, 26(2), 89-106.
- MERLE, P. (2000), « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n°1, 2000, p. 15-50.
- OECD, *Education at a glance* (diverses éditions), Editions OCDE.

- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Vol. 2, Editions OCDE.
- OECD (2016 b), *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*, Editions OCDE.
- OECD (2016 c), *PISA 2015 Results (Vol. II): Policies and Practices for Successful Schools*, Editions OCDE.
- OECD (2017 a), « Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education », *Education Indicators in Focus*, January 2017.
- OECD (2017 b), *Understanding the socio-economic divide in Europe*, 26 January 2017 et base de données <http://oe.cd/idd>.
- OECD (2018), « How do admission systems affect enrolment in public tertiary education? », *Education Indicators in Focus*, October 2018.
- SHAVIT, Y., ARUM, R. and GAMORAN, A. (eds) (2007), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press.
- THOMAS, L and QUINN, J. (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.
- TRIVENTI, M. (2013), Stratification in Higher Education and its Relationship with Social Inequality: A comparative Study of 11 European Countries, *European Sociological Review*, Vol. 29, Number 3, 2013.
- VAN CAMPENHOUDT, M., DELL'AQUILA, F. et DUPRIEZ, V. (2008), « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux », *Cahiers du GIRSEF* n° 65, décembre 2008.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2015), *Global Competitiveness Report 2015-2016*, accessible via le lien <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/>