

Les enseignements obligatoires inégalitaires génèrent-ils des enseignements supérieurs moins démocratiques ?

Une analyse comparée des systèmes.

par

Jean-Paul LAMBERT

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

On sait que les difficultés scolaires rencontrées dès le plus jeune âge, touchant plus particulièrement les enfants issus de catégories socio-culturelles modestes, peuvent exercer des effets durables sur la suite de la scolarité. C'est pourquoi le Parlement belge¹ a voté récemment une loi portant dorénavant à 5 ans (contre 6 jusqu'ici) l'âge de début de la scolarité obligatoire, en vue de ménager plus de temps pour la mise à niveau de l'ensemble des jeunes écoliers, dans une perspective de promotion de l'égalité des chances.

On conçoit aisément que les inégalités de départ puissent exercer des effets durables sur les parcours scolaires individuels mais qu'en est-il à l'échelle des systèmes éducatifs ? Les systèmes d'enseignement obligatoire inégalitaires génèrent-ils des systèmes d'enseignement supérieur moins démocratiques ? La réponse ne va pas de soi car, entre l'enseignement obligatoire et l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, se succèdent plusieurs étapes (réussite de l'enseignement secondaire supérieur², accès à l'enseignement supérieur, réussite de celui-ci) qui font l'objet, selon les pays, de politiques très différentes, susceptibles *a priori* de modifier la donne quant à la hiérarchie des systèmes établie en amont en matière de démocratisation. Songeons simplement, par exemple, à la rigueur – variable selon les pays – de la sélection à l'entrée du supérieur ou aux conditions financières – aussi variables selon les pays – imposées aux étudiants.

Nous examinerons cette question, peu traitée jusqu'ici, à la lumière d'enseignements livrés dans deux articles précédents³, portant l'un sur l'enseignement obligatoire, l'autre sur l'enseignement supérieur. L'approche adoptée dans ces articles, que nous retenons ici aussi, est celle de l'analyse comparée des systèmes, regroupés en quelques grandes "familles" de systèmes, correspondant à autant d'"aires culturelles".

Annonçons-le d'emblée : la réponse à la question posée par le titre de cet article sera « oui ». Mais nous ne pourrions nous contenter de cette réponse : il s'agira aussi de comprendre pourquoi, en dépit des multiples étapes intermédiaires et des politiques variées évoquées plus haut. Nous adopterons donc une démarche "de détective" en examinant, étape par étape, comment chacune de celles-ci affecte le "degré de démocratisation" des grandes "familles" de systèmes, en fonction des politiques menées. C'est, à notre connaissance, le premier examen aussi approfondi et systématique sur cette question.

L'article est structuré comme suit :

- une première section fournira un bref rappel de l'approche méthodologique et de certains résultats de l'analyse comparée des systèmes d'enseignement obligatoire, telle que développée dans Lambert (2019), avec une attention particulière pour l'indicateur d'équité des systèmes ;
- la deuxième section, empruntant à Lambert (2020), présentera un indice de démocratisation de (l'obtention du diplôme de) l'enseignement supérieur, construit sous forme de *odds ratio* (rapport de probabilités) ;
- la troisième section confrontera les indices d'équité des systèmes d'enseignement obligatoire avec les indices de démocratisation des systèmes d'enseignement supérieur, en vue de répondre à la question posée dans le titre de l'article ;
- dans la quatrième section, nous suivrons, pas à pas, le parcours d'un élève/étudiant, depuis le secondaire inférieur jusqu'à l'obtention (éventuelle) du diplôme de l'enseignement supérieur. Pour chacune des étapes intermédiaires, nous examinons les politiques en œuvre

¹ Les âges de début et de fin de la scolarité obligatoire restent une compétence fédérale.

² Dans la grande majorité des pays, le secondaire supérieur ne relève pas de l'enseignement obligatoire.

³ Lambert (2019) et Lambert (2020).

dans les divers pays (et donc dans chacune des grandes “aires culturelles”). Et, pour chacune de ces étapes intermédiaires, nous présentons des *odds ratios*, c.à.d. des probabilités relatives (de réussite ou d'accès, selon le cas) des jeunes “favorisés” vs jeunes “défavorisés”. Nous serons ainsi en mesure d'identifier, pour chaque grande “aire culturelle”, l'étape la plus critique de creusement des inégalités observées en fin du parcours éducatif ;

- la dernière section présentera une synthèse de notre analyse sur les voies par lesquelles les inégalités à un stade précoce (secondaire inférieur) affectent la démocratisation de (l'obtention du diplôme de) l'enseignement supérieur.

1. Rappel de l'approche méthodologique et des résultats de l'analyse comparée des systèmes d'enseignement obligatoire

Notre analyse comparée des systèmes d'enseignement obligatoire 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 a consisté, 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”.

La qualification d’“aires culturelles” pour ces divers ensembles n'est pas usurpée : notre partition géographique coïncide en effet avec les “aires culturelles” identifiées dans des travaux ne portant pas du tout sur les systèmes éducatifs mais sur les systèmes de protection sociale⁴. On peut montrer que les caractères structurels des systèmes de protection sociale - comme des systèmes éducatifs - de ces grandes “aires culturelles” reflètent à chaque fois une “valeur centrale” (égalité ou liberté ou encore stabilité sociale) commune 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”. Nous invitons le lecteur intéressé à se reporter à Lambert (2019) pour de plus amples informations et concentrons ici notre attention sur ici la dimension “équité”. L'équité d'un système (ou d'une famille de systèmes ou “aire culturelle”) éducatif se juge à sa capacité à offrir à chaque élève, quel que soit le statut socio-économique et culturel de sa famille, des chances - sinon égales, du moins les plus proches possibles - de réussite scolaire : nous retenons comme indicateur la différence de score moyen entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socio-économique et culturel (ESCS⁵), c.à.d. entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% les moins favorisés. Une valeur plus faible de cet indicateur reflète donc un système (ou une “aire culturelle”) plus équitable (et plus égalitaire).

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

⁵ 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).

Les valeurs de cet indicateur pour nos différentes aires (et “sous-aires”) culturelles⁶ sont présentées dans le Tableau 1 à la section 3, dans laquelle nous commenterons ces statistiques.

2. Un indicateur de démocratisation de l’enseignement supérieur

Pour l’enseignement supérieur, en l’absence d’enquêtes “de type PISA”, nous ne disposons pas d’un indice socio-économique et culturel finement mesuré pour chaque étudiant. L’approche doit donc être différente. Dans des travaux portant sur un pays (ou système d’enseignement supérieur) particulier, certains auteurs ont testé divers critères possibles⁷ 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. A l’expérience, c’est le critère “niveau d’études des parents”⁸ 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 supérieur dans chacun de ces pays. 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 données 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)⁹.

Dans Lambert (2020), nous examinons l’évolution de cet indicateur au cours des 40 dernières années pour les différentes aires (et “sous-aires”) culturelles. Nous ne retiendrons ici que les statistiques issues de l’enquête la plus récente (2012), qui sont reprises dans le Tableau 1 à la section suivante¹⁰.

3. Confrontation de l’indicateur d’équité de l’enseignement obligatoire avec l’indicateur de démocratisation de l’enseignement supérieur

Le Tableau 1 présente, pour chacune de nos aires (et “sous-aires”) culturelles¹¹, les valeurs de l’indicateur d’équité de l’enseignement obligatoire et de l’indicateur de démocratisation de (l’obtention d’un diplôme de) l’enseignement supérieur $OR^{dipl. ES}$. Les chiffres entre

⁶ Ces données, provenant de OECD (2016), Table I.6.3a, sont tirées de Lambert (2019).

⁷ Voir, par exemple, Thomas and Quinn (2006).

⁸ 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.

⁹ Cet indicateur $OR^{dipl. ES}$ nous renseigne aussi sur l’ampleur de la “mobilité intergénérationnelle” ascendante c.à.d. la probabilité de voir un jeune atteindre un niveau de formation supérieur à celui de ses parents. Voir Lambert (2020).

¹⁰ Ces données, provenant de OECD (2014), Table A4.2, sont tirées de Lambert (2020).

¹¹ Les valeurs de ces indicateurs pour chaque pays sont disponibles à l’Annexe 1.

parenthèses à la droite de chaque valeur du OR^{dipl. ES} fournissent les % de jeunes, respectivement “favorisés” et “défavorisés”, diplômés de l’enseignement supérieur.

Au sein des différentes aires culturelles, n’ont été retenus, pour cet exercice, que les pays pour lesquels ces deux indicateurs étaient disponibles¹². Certaines aires culturelles ont été partitionnées en “sous-aires” : l’aire anglo-saxonne, de façon à pouvoir distinguer les pays européens des non européens (avec identification distincte des USA, pour des raisons qui apparaîtront plus loin) ; l’aire continentale, en vue de distinguer la paire Autriche-Allemagne (toujours pour des raisons qui apparaîtront plus loin) ; l’aire Europe de l’Est pour y distinguer les “sous-aires” qui relèvent, l’une, du “modèle nordique”, l’autre, du “modèle continental”.

	Indicateur d’équité de l’ens. obligatoire (second. inférieur)	Indicateur de de démocratisation de l’ens. supérieur
	Δ scores entre quartiles extrêmes distrib. ESCS (PISA 2015)	OR^{dipl. ES} (2012)
Aires culturelles		
Nordique		
(FI, NO, SWE)	81	1,88 (64/34)
Anglo-saxonne		
• Européens (UK, IRL)	82	1,89 (72/38)
• non Européens		
(CA, AUS)	81	1,71 (72/42)
(USA)	90	2,33 (63/27)
Continentale		
(BE, FR, NL)	108	2,18 (70/32)
- dont BE	110	2,16 (71/33)
- dont Comm. flamande	108	2,08 (72/35)
- dont FWB	112	2,33 (70/30)
(AUT, DE)	100	2,67 (48/18)
Europe du Sud		
(IT, ESP)	79	2,42 (58/24)
Europe de l’Est		
(EST, SVN)	78	1,81 (58/32)
(CZ, SVK)	104	3,67 (66/18)

Tableau 1 : valeurs de l’indicateur d’équité de l’enseignement obligatoire et de l’indicateur de démocratisation de l’enseignement supérieur pour chacune des aires (et “sous-aires”) culturelles

[sources : voir Lambert (2019) et (2020), avec données originelles tirées de OECD (2016), Table I.6.3a, de OECD (2014), Table A4.2 et de FWB (2015), Partie IV, p. 263]

¹² La colonne de gauche du Tableau 1 mentionne par leur sigle les pays retenus dans chacune des aires (ou “sous-aires”) culturelles. Voici, par ordre alphabétique, la liste des pays retenus avec, entre parenthèses, le sigle utilisé : Allemagne (DE), Australie (AUS), Autriche (AUT), Belgique (BE), Canada (CA), Danemark (DK), Espagne (ESP), Estonie (EST), Etats-Unis (USA), Finlande (FI), France (FR), Irlande (IRL), Italie (IT), Norvège (NO), Pays-Bas (NL), Royaume-Uni (UK), Slovaquie (SVK), Slovénie (SVN), Suède (SWE), Tchéquie (CZ).

Avant de commenter ces statistiques, rappelons que la partition des pays en aires (et “sous-aires”) culturelles est fondée sur l’examen des caractères structurels des systèmes d’enseignement obligatoire¹³ : l’intensité de la stratification entre élèves et groupes d’élèves (filières distinctes et redoublement) et l’intensité de la ségrégation – sociale et académique – du champ scolaire (entre écoles “de pauvres” vs écoles “de riches” et écoles “faibles” vs écoles “fortes”).

L’aire culturelle nordique (et les pays d’Europe de l’Est relevant du “modèle nordique”) ainsi que l’aire culturelle anglo-saxonne présentent des systèmes d’enseignement obligatoire partageant les caractéristiques structurelles suivantes : aucune stratification des élèves avant l’âge de fin de l’enseignement obligatoire (16 ans dans la toute grande majorité des pays), recours très rare au redoublement et faible ségrégation académique et sociale entre les écoles (avec un degré de ségrégation sociale un plus élevé cependant chez les anglo-saxons, en particulier aux USA)

L’aire culturelle continentale (et les pays d’Europe de l’Est relevant du “modèle continental”) présentent des caractéristiques structurelles à l’opposé des précédents : stratification des élèves en filières distinctes à un âge précoce, recours fréquent au redoublement et très forte ségrégation académique et sociale entre les écoles

L’aire culturelle de l’Europe du Sud présente des caractéristiques structurelles intermédiaires entre celles des anglo-saxons et celle des continentaux.

Commentons brièvement les deux statistiques du Tableau 1, avant de procéder à leur confrontation.

Commençons par l’indicateur d’équité de l’enseignement obligatoire (secondaire inférieur), en rappelant que celui-ci est calculé comme l’écart des performances entre les 25% des élèves les plus favorisés et les 25% les plus défavorisés, de sorte qu’une valeur plus faible de cet indicateur reflète un système éducatif plus équitable.

C’est l’aire culturelle nordique (avec la “sous-aire” d’Europe de l’Est relevant du “modèle nordique”) qui présente l’enseignement obligatoire le plus équitable, suivie de très près par l’aire culturelle anglo-saxonne (plombée par la piètre performance des USA). L’aire culturelle continentale (et la “sous-aire” d’Europe de l’Est relevant du “modèle continental”) se caractérise par l’enseignement obligatoire de très loin le plus inéquitable. En dépit de ses caractères structurels intermédiaires entre ceux des continentaux et des anglo-saxons, l’enseignement obligatoire de l’Europe du Sud exhibe un indicateur d’équité semblable à celui des nordiques.

Examinons à présent l’indicateur de démocratisation de (l’obtention du diplôme de) l’enseignement supérieur, en rappelant que cet indicateur 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”, de sorte qu’une valeur plus faible de cet indicateur reflète un accès plus démocratique au diplôme de l’enseignement supérieur.

C’est à nouveau l’aire culturelle nordique¹⁴ (avec la “sous-aire” d’Europe de l’Est relevant du “modèle nordique”) et l’aire culturelle anglo-saxonne (à l’exception des USA) qui se distinguent par leurs bons résultats en matière de démocratisation de (l’obtention du diplôme de) l’enseignement supérieur. Le contraste est frappant avec l’aire culturelle continentale (et la “sous-aire” d’Europe de l’Est relevant du “modèle continental”), qui assure un accès beaucoup moins démocratique au diplôme de l’enseignement supérieur. Quant à l’Europe du Sud, bien que disposant d’un enseignement secondaire équitable, elle produit de piètres résultats en matière de démocratisation de (l’obtention du diplôme de) l’enseignement supérieur.

Tentons à présent de répondre à la question posée dans le titre de notre article. On calcule aisément la corrélation entre nos deux indicateurs du Tableau 1 : elle est de + 0,67. Si, plutôt que de calculer cette corrélation au niveau des aires (et “sous-aires”) culturelles, on la

¹³ Se reporter à Lambert (2019) pour un examen approfondi des critères aboutissant à cette partition.

¹⁴ La statistique de 2012 n’est pourtant pas flatteuse pour l’aire nordique, qui exhibait encore, en 2007, un score (encore) plus “démocratique”. Comme on le verra plus loin, cette statistique de 2012 reflète l’impact de problèmes (transitoires) ayant affecté, quelques années plus tôt, l’enseignement secondaire supérieur de deux pays de cette aire culturelle.

calculait au niveau des pays individuels (données disponibles à l'Annexe 1), on obtiendrait toujours une valeur positive et élevée : + 0,53. Ce résultat paraît robuste¹⁵.

On peut en conclure que les pays (et les aires - ou "sous-aires" - culturelles) dont l'enseignement obligatoire (secondaire inférieur) est plus (resp. moins) démocratique ont tendance à générer un enseignement supérieur plus (resp. moins) démocratique [ou - pour être plus précis - une diplomation de l'enseignement supérieur plus (resp. 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.

Ainsi, on verra plus loin que les pays de l'aire culturelle continentale ont adopté, en matière de sélection à l'entrée du supérieur, des politiques moins sévères que les nordiques et, en matière de conditions financières pour les étudiants, des politiques plus "généreuses" que les anglo-saxons. Et pourtant, au final, l'aire culturelle continentale se voit reléguée loin derrière ces deux autres aires culturelles en termes de démocratisation de (l'obtention d'un diplôme de) l'enseignement supérieur. Comment expliquer ces apparents paradoxes ? Où les choses "coincident-elles" ?

Pour tenter d'y voir clair, nous traiterons successivement chacune des étapes entre le secondaire inférieur et l'obtention du diplôme du supérieur. Pour chaque étape, après un examen des politiques menées dans les différentes aires (et "sous-aires") culturelles, nous calculerons ensuite un indicateur de démocratisation. Notre objectif étant de pouvoir suivre l'évolution, étape par étape, de cet indicateur de démocratisation jusqu'à celui (OR^{dipl. ES}) de l'étape finale, il convient que cet indicateur (évolutif, à chaque étape) de démocratisation puisse être comparé à l'indicateur OR^{dipl. ES} et soit donc construit selon le même principe sous la forme d'un *odds ratio*¹⁶.

Cet examen est mené dans la section suivante.

4. De l'enseignement obligatoire à l'obtention du diplôme de l'enseignement supérieur : un parcours où, à chaque étape, peuvent se creuser les inégalités entre jeunes "favorisés" et "défavorisés"

4.1 1^{ère} étape : l'enseignement secondaire supérieur

L'âge de fin de la scolarité obligatoire est de 16 ans (sinon même 15 ans dans quelques pays) dans la toute grande majorité des pays examinés¹⁷. Dans la toute grande majorité des pays, l'enseignement secondaire supérieur ne fait donc pas partie de l'enseignement obligatoire mais, à l'heure actuelle, l'immense majorité des jeunes de tous les pays poursuit, après le secondaire inférieur, un programme d'enseignement secondaire supérieur.

4.1.1 Le choix de la filière : "general" vs "vocational"

Comme déjà signalé plus haut, l'aire culturelle continentale (avec la "sous-aire" d'Europe de l'Est relevant du "modèle continental") se caractérise par une segmentation de la population scolaire en filières distinctes à un âge précoce, c.à.d. au début - ou en cours - de

¹⁵ Considérant que l'indicateur de démocratisation de l'enseignement supérieur OR^{dipl. ES} porte sur la cohorte des 25-34 ans en 2012, ne serait-il pas plus pertinent de confronter cette statistique avec notre indicateur d'équité de l'enseignement obligatoire (tiré des enquêtes PISA, portant sur des jeunes âgés de 15 ans) mesuré à l'époque où les jeunes de cette cohorte étaient âgés de 15 ans ? Cela nous amènerait à la plus ancienne enquête PISA qui soit disponible, celle de 2000. Refaisant l'exercice avec les données issues de PISA 2000 (plutôt que de PISA 2015) on obtient une corrélation de + 0,68 au niveau des aires (et "sous-aires") culturelles et de + 0,51 au niveau des pays.

¹⁶ Cette démarche est, à notre connaissance, une première dans l'analyse comparée des systèmes éducatifs.

¹⁷ Seuls font exception la Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas et (depuis peu) le Portugal avec l'âge de 18 ans ainsi que les USA et l'Australie avec l'âge de 17 ans.

l'enseignement secondaire inférieur. Tandis que les aires culturelles nordique (avec la "sous-aire" d'Europe de l'Est relevant du "modèle nordique") et anglo-saxonne maintiennent tous leurs élèves au sein d'une filière unique jusqu'à la fin du secondaire inférieur.

Mais, à partir du secondaire supérieur, tous les pays – à l'exception de plusieurs pays de l'aire culturelle anglo-saxonne¹⁸ – proposent un choix de filière : *general* ou *vocational*.

On note¹⁹ que la proportion des élèves du secondaire supérieur inscrite dans la filière *vocational* est partout significative (de l'ordre de 40% à 50%, avec un pourcentage plus élevé encore pour l'aire culturelle continentale) sauf en Irlande, USA et Canada où cette filière n'est (quasi) pas proposée.

Penchons-nous à présent sur la dimension "démocratisation" de ces filières, c.à.d. sur le poids éventuel du statut socio-culturel des jeunes sur leur choix de filière. L'OCDE a récemment publié des résultats d'enquêtes portant sur le choix de la filière *general* ou *vocational* en fonction du niveau de diplôme des parents²⁰. Les pays couverts relèvent soit de l'aire culturelle nordique, soit de l'aire culturelle continentale, l'absence des Anglo-saxons s'expliquant par le fait que la plupart d'entre eux n'organisent pas de filière *vocational*.

De ces résultats d'enquêtes, on peut calculer les probabilités respectives des jeunes "favorisés" et des jeunes "défavorisés" (mêmes définitions que plus haut) d'opter pour l'une des deux filières.

Aussi bien chez les Nordiques que chez les Continentaux le constat est le même : dans tous les pays, la filière *general* "attire" davantage les jeunes "favorisés" tandis que la filière *vocational* "attire" davantage les jeunes "défavorisés". Mais cet effet ségrégatif est nettement plus marqué chez les Continentaux que chez les Nordiques, ce qui peut s'expliquer par les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs concernés : dans l'aire culturelle continentale, la sélection en filières distinctes a déjà débuté bien plus tôt et, dans plusieurs de ces pays, le "choix" du *vocational* est le plus souvent le résultat d'un processus de relégation, parfois exacerbé par la pratique du redoublement.

4.1.2 Le taux de réussite (*successful completion rate*)

Les inégalités entre élèves "favorisés" et "défavorisés" peuvent aussi se traduire par des taux de réussite (*successful completion rates*) inégaux du programme de l'enseignement secondaire supérieur. Ce n'est que récemment que l'OCDE a publié des statistiques – internationalement comparables – sur ce sujet²¹ et dont les principaux enseignements sont les suivants :

- dans presque tous les pays²², le taux de réussite du secondaire supérieur *general* est nettement supérieur à celui du secondaire supérieur *vocational* : en moyenne 90% à 95% pour le premier contre $\pm 75\%$ pour le second ;
- dans tous les pays, le taux de réussite des jeunes "favorisés" est supérieur – en moyenne, de $\pm 10\%$ – à celui des jeunes "défavorisés", aussi bien dans la filière *general* que *vocational*.

On peut illustrer ces inégalités en calculant, pour le secondaire supérieur cette fois, un indicateur de démocratisation sous la forme d'un *odds ratio*, à l'image du OR^{dip. ES} présenté plus haut pour l'enseignement supérieur.

Ce *odds ratio* OR^{dip. sec. sup.} est calculé comme le rapport entre les probabilités d'achever avec succès (et donc d'être diplômé de) l'enseignement secondaire supérieur, respectivement pour un jeune "favorisé" et pour un jeune "défavorisé", soit

¹⁸ L'Irlande et les USA n'organisent pas de filière *vocational* dans le secondaire supérieur. Au Canada, seule une infime minorité de jeunes s'inscrit dans cette filière.

¹⁹ Voir OECD Education at a glance 2018, Tableau B1.3.

²⁰ Voir OECD Education at a glance 2018, Indicateur B3 portant sur les "first time entrants" (dans le secondaire supérieur) en 2015.

²¹ Voir OECD Éducation at a glance 2014, Tableau A2.4 et OECD Education at a glance 2018, Indicateur B3.

²² Les taux de réussite dans le secondaire supérieur *vocational* ne sont pas fournis pour les pays de l'aire culturelle Anglo-saxonne, la plupart de ces pays n'organisant pas cette filière. Notons aussi la situation particulière de l'Allemagne et de l'Autriche, non couverts par l'enquête : une autre source – plus indirecte – suggère que, dans ces deux pays, c'est le secondaire supérieur *vocational* – dont l'accès est "sélectif" – qui afficherait un taux de réussite plus élevé (OECD Education at a glance 2018, Tableaux B1.3 et B3.1).

OR^{dipl. sec. sup.} = $\frac{\% \text{ des jeunes "favorisés" qui sont diplômés du secondaire supérieur}}{\% \text{ des jeunes "défavorisés" qui sont diplômés du secondaire supérieur}}$

Pour l'exprimer de façon plus "parlante", un jeune "favorisé" a OR^{dipl. sec. sup.} fois plus de chance d'être diplômé du secondaire supérieur qu'un jeune "défavorisé".

Le Tableau 2 présente les valeurs de l'indicateur OR^{dipl. sec. sup.} pour toutes les aires (et "sous-aires") culturelles, calculées à partir de données portant sur des populations de 25-34 ans en 2012. Les chiffres entre parenthèses à la droite de chaque valeur du OR^{dipl. sec. sup.} fournissent les % de jeunes, respectivement "favorisés" et "défavorisés", diplômés du secondaire supérieur.

<u>Aires culturelles</u>	OR ^{dipl. sec. sup.} (2012)	
Nordique (FI, NO, SWE)	1,11	(93/84)
Anglo-saxonne		
• Européens (UK, IRL)	1,15	(96/83)
• non Européens		
(CA, AUS)	1,14	(96/84)
(USA)	1,12	(95/85)
Continentale		
(BE, FR, NL)	1,13	(94/83)
- dont BE	1,15	(97/84)
- dont Comm. flamande	1,09	(98/90)
- dont FWB	1,25	(96/77)
(DE, AUT)	1,08	(93/87)
Europe du Sud (IT, ESP)	1,48	(92/62)
Europe de l'Est		
(EST, SVN)	1,10	(95/86)
(CZ, SVK)	1,06	(96/90)

Tableau 2 : l'indicateur OR^{dipl. sec. sup.} de démocratisation de l'achèvement (avec succès) du secondaire supérieur

[sources : OECD (2014), Tableau A4.2, OECD (2012), Tableau A6.2, et FWB (2015), Partie IV, p. 263]

A part le cas de l'Europe du Sud, toutes les aires (et "sous-aires") culturelles affichent une valeur du OR^{dipl. sec. sup.} comprise dans une étroite fourchette 1,10 – 1,15 (la "sous-aire" continentale Allemagne-Autriche et la "sous-aire" de l'Europe de l'Est relevant du "modèle continental" exhibant même des valeurs très légèrement inférieures).

La situation particulière de l'Europe du Sud s'explique par un "retard de développement éducatif". Comme montré dans Lambert (2020), son % des 25-34 ans diplômés du secondaire supérieur a toujours été à la traîne par rapport à celui de toutes les autres aires culturelles et, en dépit de ses efforts de rattrapage, il n'est encore que de 70% en 2015 (contre 85% ou plus pour les autres aires culturelles). Comme il est typique pour des pays (ou des aires culturelles) en "retard de développement éducatif", ce sont les seuls jeunes "défavorisés" – et non les jeunes "favorisés" – qui affichent un taux de diplomation particulièrement faible.

On notera aussi la piètre performance de la FWB. Celle-ci procède du taux global (tous élèves confondus) de diplomation particulièrement faible de son enseignement secondaire (en

fait, le plus faible d'Europe, hors Europe du Sud), qui affecte exclusivement les élèves "défavorisés", comme on peut le vérifier des statistiques entre parenthèses à la droite du OR.

Le Tableau 2 suggère les réflexions suivantes :

1. Ces statistiques sont cohérentes avec les enseignements tirés des enquêtes PISA menées auprès d'élèves en fin de secondaire inférieur. L'enseignement secondaire inférieur étant obligatoire partout, on calculerait très vraisemblablement des OR ^{compl. sec. inférieur} égaux à 1,0 dans les divers systèmes et aires culturelles. Mais des OR ^{compl. sec. inférieur} égaux à 1,0 signifient simplement que tous les élèves - "favorisés" comme "défavorisés" - achèvent leur secondaire inférieur (puisque celui-ci est obligatoire). Ces OR ^{compl. sec. inférieur} égaux à 1,0 n'indiquent rien d'éventuelles inégalités de "performances" (telles que mesurées par leurs scores aux enquêtes PISA) entre les élèves "favorisés" et "défavorisés". Or on sait (voir plus haut) que les différentes aires culturelles produisent, sur ce plan, des résultats très différents, les Nordiques et les Anglo-saxons (qui maintiennent un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans) parvenant à mieux réduire ces inégalités que les Continentaux (qui font le choix d'une segmentation en filières distinctes à un âge précoce).

On peut en dire autant à l'issue de l'étape du secondaire supérieur. Des OR ^{dipl. sec. supérieur} qui se situent, pour les trois grandes aires culturelles (nordique, anglo-saxonne et continentale) à un niveau "favorable" (car proche de 1) ne font que refléter le fait que l'immense majorité des jeunes (entre 85% et 90%, sinon plus) achèvent à présent le secondaire supérieur, ce niveau étant considéré comme le niveau "de base", à l'instar du niveau primaire il y a un siècle et du secondaire inférieur il y a un demi-siècle. Que ces OR ^{dipl. sec. supérieur} se situent aux alentours de 1,15 nous apprend simplement que, dans ces trois aires culturelles, les jeunes "favorisés" ont une probabilité de $\pm 15\%$ supérieure à celle de leurs condisciples "défavorisés" de décrocher un diplôme du secondaire supérieur. Mais, au-delà de cette information, ces statistiques OR ^{compl. sec. supérieur} ne nous renseignent aucunement sur l'ampleur des inégalités éventuelles - parmi les diplômés du secondaire supérieur - en matière de compétences acquises et de degré de préparation à l'enseignement supérieur. Aucun élément ne donne à penser que les constats établis à l'issue du secondaire inférieur (en matière d'ampleur des inégalités entre élèves dans les diverses aires culturelles) ne seraient plus valables à l'issue du secondaire supérieur. A fortiori, dès lors que les Continentaux prolongent leur système ségrégatif déjà en vigueur au niveau inférieur, tandis que les Nordiques adoptent certes l'option de deux filières (*general* et *vocational*) mais avec une stratification entre celles-ci moins corrélée au statut socio-culturel des élèves et qu'une bonne partie des Anglo-saxons font le choix de ne maintenir qu'une seule filière de type *general*.

2. Sachant que l'indicateur de démocratisation se situe aux alentours de 1,15 à l'issue du secondaire supérieur alors qu'il s'élève à près de 2,0 (sinon plus) à l'issue de l'enseignement supérieur, on peut en conclure que c'est lors des étapes ultérieures - l'accès à l'enseignement supérieur et l'achèvement avec succès de celui-ci - que se feront le plus sentir les inégalités (non observées) dont question au point précédent, creusant l'écart entre "favorisés" et "défavorisés".

4.2 2^{ème} étape : l'accès à l'enseignement supérieur

4.2.1 Les barrières potentielles à l'entrée de l'enseignement supérieur

Après l'obtention du diplôme du secondaire supérieur, la poursuite des études dans l'enseignement supérieur n'est pas "automatique" car plusieurs barrières potentielles se dressent encore, qui peuvent inégalement affecter les jeunes "favorisés" et "défavorisés". Ces barrières résultent des conditions financières proposées aux étudiants, de l'existence - ou non - d'une sélection à l'entrée et de la rigueur de celle-ci ainsi que du comportement d'"auto-sélection" de jeunes qui, disposant pourtant d'un diplôme terminal du secondaire leur donnant accès à l'enseignement supérieur, décident de ne pas même tenter leur chance à ce dernier niveau.

Par souci de concision, nous menons en Annexe 2 l'examen détaillé du degré de sévérité de chacune de ces "barrières potentielles" à l'entrée dans les diverses aires culturelles et ne rendrons compte ici que des conclusions de cet examen.

4.2.1.1 1^{ère} barrière potentielle : les conditions financières

L'accessibilité financière (*affordability*) des études supérieures dépend de plusieurs paramètres dont les principaux sont le montant des frais de scolarité (droits d'inscription), le degré de couverture de la population étudiante en matière de bourses d'études et/ou de prêts étudiants ainsi que l'octroi éventuel d'aides financières "indirectes" telles que des avantages fiscaux et/ou des allocations familiales aux parents de jeunes aux études.

Les données chiffrées²³ sur ces différents paramètres révèlent une profonde divergence entre les trois grandes aires culturelles (nordique, anglo-saxonne et continentale) quant aux politiques menées en matière de conditions financières pour les étudiants.

Au final, sur le plan de l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur, ce sont les Nordiques qui présentent sans conteste les meilleures conditions. Ils sont suivis par l'Europe de l'Est puis, sans doute, par les Continentaux, dès lors qu'on prend en considération les aides financières indirectes. En dépit du caractère "contingent"²⁴ de leurs systèmes de prêts, les Anglo-saxons se voient classés en queue de peloton.

4.2.1.2 2^{ème} barrière potentielle : la sélection à l'entrée

Sans encore aborder ici les éventuels effets "asymétriques" (sur les jeunes "défavorisés" vs "favorisés") d'une sélection à l'entrée, nous rendons compte ci-dessous des conclusions d'enquêtes récentes²⁵ sur le degré de généralisation et de sévérité de la sélection à l'entrée.

Au final, compte tenu de l'ensemble des informations collectées, on peut considérer le classement suivant, des plus sélectifs aux moins sélectifs :

- très sélectifs : Nordiques, Anglo-saxons européens, Europe de l'Est (pour partie)
- moyennement sélectifs : Europe de l'Est (pour partie), Europe du Sud
- peu sélectifs : Continentaux, Anglo-saxons non européens,

La FWB et la Communauté flamande sont les deux seuls systèmes, parmi tous ceux examinés, que l'OCDE qualifie de "totalement ouverts"²⁶.

Une remarque à l'adresse du lecteur qui, ayant en tête la sévère sélection opérée à l'entrée de Harvard, du MIT, d'Oxford ou de Cambridge, pourrait s'étonner de ne pas voir classer tous les Anglo-saxons parmi les systèmes les plus sélectifs. L'explication est double :

- a) c'est l'ensemble du système d'enseignement supérieur qui est ici considéré. Or il se fait que c'est dans l'aire culturelle anglo-saxonne non européenne qu'ont été développées le plus généreusement les formations supérieures courtes (*short cycle tertiary programmes*) d'une durée de ± 2 ans (c.à.d. inférieure à la durée d'un BA) généralement très peu – ou pas du tout (USA) – sélectives. Les diplômés de ces formations représentent, dans ces pays, une proportion importante ($\pm 25\%$) des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- b) pour un ensemble de raisons (voir Lambert, 2016), plusieurs systèmes de l'aire culturelle anglo-saxonne sont fortement "stratifiés" (les USA constituant le cas le plus exemplatif), avec des distinctions claires entre établissements d'élite très sélectifs (ceux auxquels on songe d'emblée), suivis d'établissements de deuxième catégorie, déjà moins sélectifs, suivis d'établissements "de troisième catégorie", encore moins sélectifs.

4.2.1.3 3^{ème} barrière potentielle à l'entrée : le comportement d'auto-sélection

Par "auto-sélection", on désigne le comportement de jeunes qui, disposant pourtant d'un diplôme terminal du secondaire leur donnant accès à l'enseignement supérieur, décident de ne pas même tenter leur chance à ce dernier niveau. Ce comportement – largement documenté²⁷ – concerne très majoritairement les jeunes "défavorisés". Quelles pourraient être, au-delà des considérations financières, les raisons d'un tel renoncement ? Pour certains de ces jeunes, ce peut être la découverte, au fil d'un secondaire "professionnalisant", d'une vocation pour un

²³ Voir EURYDICE 2018 pour les pays européens et OECD *Education at a glance* 2019, Tableau C5 pour les pays non européens.

²⁴ On entend par là un système dans lequel le prêt ne commence à être remboursé qu'à partir du moment où les revenus de l'emprunteur (c.à.d. l'ancien étudiant) dépassent un montant minimal fixé par la loi.

²⁵ Voir OECD (2018 et 2019), OECD *Education at a glance* 2018 et 2019, Indicateur D6.

²⁶ Certes, ces deux systèmes connaissent un contingentement – dicté essentiellement par des considérations budgétaires et de santé publique – à l'entrée de certaines filières du domaine de la santé, mais c'est aussi le cas de la plupart des pays de l'OCDE.

²⁷ Voir Maroy et Van Campenhoudt (2010) pour une étude portant sur la FWB ainsi que pour les références à des études étrangères.

métier ne nécessitant pas de diplôme plus avancé. Mais il semble que, pour la grande majorité de ces jeunes, ce renoncement soit motivé par la perception – fondée sur les déconvenues de leur parcours scolaire antérieur - que, en dépit de l’obtention d’un diplôme d’accès au supérieur, leur degré de préparation aux études supérieures est trop faible pour que le jeu en vaille la chandelle.

Dans les aires culturelles jouissant d’un système d’enseignement secondaire égalitaire (nordique surtout et anglo-saxonne, à l’exception des USA), l’écart - en matière de compétences (ou de degré de préparation au supérieur) - entre jeunes “favorisés” et “défavorisés” est plus réduit et, en conséquence, la proportion des jeunes (surtout “défavorisés”) pouvant se sentir “langués” au point de renoncer à tout espoir de réussite dans le supérieur sera également plus faible.

En revanche, on peut s’attendre à un comportement d’auto-sélection plus massif chez les Continentaux dont l’enseignement secondaire très inégalitaire produit une proportion élevée de jeunes (surtout “défavorisés”) aux compétences terminales (ou degré de préparation au supérieur) très faibles.

4.2.1.4 Synthèse des barrières potentielles à l’entrée

Le Tableau 3 présente sous forme synthétique le degré de sévérité des barrières potentielles à l’entrée dans chacune des aires culturelles.

Dans ce Tableau, le signe « + » signifie « va dans le sens d’un accès plus aisé, en particulier pour les jeunes “défavorisés” » et le signe « - » signifie « va dans le sens d’un accès plus restrictif, en particulier pour les jeunes “défavorisés” ». La multiplication éventuelle des signes indique une plus forte intensité de l’effet.

Le signe « = » signifie « à mi-chemin entre + et - ».

Le signe « / » est réservé au cas où l’aire culturelle en question est partitionnée en “sous-aires” qui présentent des degrés de sévérité variés.

<u>Aires culturelles</u>	conditions financières (<i>affordability</i>)	sélection à l’entrée	comportement d’auto-sélection (ens. sec. ± équitable)
Nordique	+++	-	+
Anglo-saxonne			
- européenne	--	-	+
- non européenne	--	+	+
Continental	+	+	-
Europe du Sud	-	=	=
Europe de l’Est	++	- / =	+ / -

Tableau 3 : degré de sévérité des barrières potentielles à l’accès de l’enseignement supérieur dans les différentes aires culturelles

Les informations du Tableau 3 mettent bien en évidence le caractère éminemment “culturel” des barrières potentielles à l’accès à l’enseignement supérieur :

- le degré de sévérité des conditions financières imposées dans les diverses aires culturelles apparaît – assez logiquement - corrélé avec la “tolérance” de ces aires culturelles en matière d’inégalité des revenus. Cette “tolérance” est souvent mesurée par le coefficient de Gini de la distribution des revenus disponibles (après impôts) des ménages, un coefficient plus faible reflétant une distribution des revenus (après impôts) plus égalitaire. La corrélation entre les degrés de sévérité de la 1^{ère} colonne et les coefficients de Gini correspondants²⁸ est frappante.

²⁸ Les valeurs des coefficients de Gini de la distribution des revenus disponibles (après impôts) des ménages sont les suivants : Nordiques (0,268), Anglo-saxons (0,338), Continentaux (0,286), Europe de l’Est (0,282), Europe du Sud (0,338) [source : OECD (2017)].

- le degré de sévérité de la sélection à l'entrée apparaît corrélé à la plus ou moins grande "équité" du système d'enseignement secondaire. Ainsi, dans les pays relevant d'une aire culturelle à l'enseignement secondaire plus égalitaire (comme les Nordiques et les Anglo-saxons), une sélection plus sévère à l'entrée bénéficiera d'une "acceptabilité sociale" plus forte que dans les pays relevant d'une aire culturelle à l'enseignement secondaire plus inégalitaire (comme les Continentaux)²⁹.
- enfin, l'importance du comportement d'auto-sélection dépend, comme vu plus haut, de l'ampleur des inégalités enregistrées au cours du secondaire, laquelle dépend étroitement de caractères structurels du système éducatif reflétant les valeurs centrales de chaque aire culturelle (voir Lambert, 2019).

Le degré de sévérité des barrières potentielles à l'entrée – dont on rappelle qu'il conditionne l'écart entre jeunes "favorisés" et "défavorisés" en matière d'accès à l'enseignement supérieur - apparaît donc étroitement lié à des dimensions proprement "culturelles" (tolérance à l'égard des inégalités de revenus, tolérance à l'égard des inégalités dans l'éducation), touchant aux valeurs centrales des sociétés concernées.

Signalons aussi les conclusions convergentes de nombreux travaux³⁰ visant à évaluer le poids respectif, pour l'accès à l'enseignement supérieur, des contraintes financières, d'une part, et des inégalités de préparation aux études supérieures, d'autre part : c'est ce dernier facteur qui semble peser le plus lourdement sur les jeunes plus "défavorisés".

4.2.2 Qu'en est-il de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ?

Un indicateur de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur se présenterait comme un *odds ratio* $OR_{\text{accès à l'ES}}$, calculé comme le rapport entre les probabilités d'accéder à l'enseignement supérieur, respectivement pour un jeune "favorisé" et pour un jeune "défavorisé".

Assez curieusement, aucune source ne semble fournir des statistiques permettant le calcul d'un tel indicateur, sur des bases rigoureuses et internationalement comparables.

A l'examen, les quelques enquêtes disponibles qui se présentent de prime abord comme susceptibles de fournir les informations adéquates ne peuvent convenir. Nous expliquons à l'Annexe 3 pourquoi ces statistiques, parfois utilisées comme "proxy" par l'OCDE elle-même, sont à écarter car livrant des résultats biaisés et peu fiables.

Il nous faut donc recourir à une approche indirecte – mais qui a le mérite de garantir la cohérence avec les autres statistiques exploitées ici – pour le calcul des $OR_{\text{accès à l'ES}}$ des différentes aires culturelles.

Cette approche est basée sur l'identité suivante : $(\% \text{ 25-34 ans accédant à l'ES}) \times (\textit{successful completion rate de l'ES}) = (\% \text{ 25-34 ans diplômés de l'ES})$

Cette identité est évidemment valable aussi bien pour les jeunes "favorisés" que pour les jeunes "défavorisés". En divisant l'identité concernant les premiers par celle concernant les seconds, nous obtenons l'identité

$$OR_{\text{accès à l'ES}} \times OR_{\text{completion ES}} = OR_{\text{dipl. ES}}$$

où $OR_{\text{completion ES}}$ est défini comme le rapport des *successful completion rates* des jeunes "favorisés" et des jeunes "défavorisés".

Nous pouvons alors calculer $OR_{\text{accès à l'ES}}$ comme $OR_{\text{dipl. ES}} / OR_{\text{completion ES}}$.

Il se fait que nous disposons, pour un certain nombre de pays, de statistiques $OR_{\text{completion ES}}$ qui seront présentées et commentées dans la sous-section suivante.

²⁹ Rappelons que les USA constituent une exception dans l'aire culturelle anglo-saxonne en matière de sévérité de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. En effet, près de la moitié des nouveaux inscrits s'engagent dans des *short cycle tertiary programmes*, programmes non sélectifs...mais dont le taux d'achèvement avec succès est dramatiquement faible (31 %) [Voir OECD 2019, Table B5.1]. Il en résulte un système d'enseignement supérieur globalement peu sélectif à l'entrée.

³⁰ Voir par exemple les travaux de Cameron & Heckman (2001) et Carneiro & Heckman (2002) sur les USA, de Chowdry et al. (2013) sur le Royaume-Uni et de Declercq & Verboven (2015) sur la Communauté flamande de Belgique.

Les OR ^{accès à l'ES} résultant de ce calcul sont présentés dans le Tableau 4. Pour chacune des aires culturelles sont mentionnés les sigles des pays couverts. Les chiffres entre parenthèses à la droite de chaque valeur du OR ^{accès à l'ES} fournissent les % de jeunes, respectivement “favorisés” et “défavorisés”, accédant à l’enseignement supérieur.

<u>Aires culturelles</u>	OR ^{accès à l'ES} (2012)	
Nordique (FI, NO, SWE)	1,80	(94/52)
Anglo-saxonne		
• Européens (UK, IRL)	1,78	(82/46)
• non Européens		
(CA, AUS)	1,59	(97/61)
(USA)	1,79	(84/47)
Continentale		
(BE, FR, NL)	1,79	(93/52)
- dont BE	1,67	(92/55)
- dont Comm. flamande	1,60	(91/57)
- dont FWB	1,79	(93/52)
(DE, AUT)	n. d.	
Europe du Sud (IT, ESP)	n. d.	
Europe de l'Est		
(EST, SVN)	1,62	(84/52)
(CZ, SVK)	n. d.	

Tableau 4 : l'indicateur OR ^{accès à l'ES} de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur

(sources : statistiques du Tableau 1, de l'Annexe 1 et de la sous-section relative aux OR ^{completion ES})

Une petite remarque préalable avant de commenter ces statistiques : la valeur du OR ^{accès à l'ES} des Nordiques affichée dans ce Tableau est un peu “surestimée” car affectée de perturbations transitoires ayant affecté leur secondaire supérieur³¹.

Cette remarque prise en considération, les statistiques du Tableau 4, considérées à la lumière des données du Tableau 3, appellent les commentaires suivants :

- 1) en dépit de politiques très différentes en matière de conditions financières et de sélection à l'entrée, les grandes aires culturelles (nordique, anglo-saxonne européenne et continentale) affichent des OR ^{accès à l'ES} très proches, concentrés dans une étroite fourchette entre les valeurs 1,75 et 1,80.
- 2) Mais, alors que les Nordiques et les Anglo-saxons européens mènent des politiques sévères (en matière de sélection à l'entrée, pour les Nordiques ; en matière de conditions financières et de sélection à l'entrée pour les Anglo-saxons européens), il n'en est pas de même pour les Continentaux. Ces derniers ont opté pour des politiques assez “généreuses” tant en matière de conditions financières que de sélection à l'entrée, mais n'enregistrent pas pour autant un accès plus démocratique à l'enseignement supérieur (c.à.d. un OR ^{accès à l'ES} plus faible) que les deux autres aires culturelles plus “sévères”. La raison tient au poids du comportement

³¹ Rappelons que nos OR ^{accès à l'ES} ayant été calculés à partir des OR ^{dipl. ES} de l'année 2012, le OR ^{accès à l'ES} des Nordiques est quelque peu “déforcé vers le haut” puisque des problèmes (transitoires) rencontrés par certains Nordiques dans leur enseignement secondaire *vocational* faisaient encore sentir leurs effets sur le OR ^{dipl. ES} de l'année 2012. Une base de calcul plus raisonnable (moyenne entre le OR ^{dipl. ES} de l'année 2007 et celui de l'année 2012) fournirait un OR ^{accès à l'ES} de 1,75 pour les Nordiques.

d'auto-sélection dont on a vu qu'il s'exprimait avec d'autant plus de force que l'enseignement secondaire était plus inégalitaire.

En notant le "bon" score de la Belgique, on se souviendra que l'OCDE avait épinglé les deux systèmes belges comme "totalement ouverts" (c.à.d. à la sélection à l'entrée quasi inexistante). On remarquera néanmoins le meilleur score de la Communauté flamande, dont l'enseignement secondaire est moins inégalitaire que celui de la FWB.

- 3) Les Anglo-saxons non européens affichent (à l'exception des USA) une meilleure performance. Deux éléments d'explication se présentent :
 - le premier tient à une offre plus étoffée de *short cycle tertiary programmes*, plus courts (donc moins coûteux pour l'étudiant), plus accessibles et plus directement en prise avec le marché du travail, ce qui peut concourir à la démocratisation de l'accès et pousser le OR^{accès à l'ES} vers le bas. On vérifie³² que les Anglo-saxons non européens (en particulier le CA) se montrent particulièrement actifs en matière de *short cycle tertiary programmes*³³ ;
 - le second tient au caractère particulièrement égalitaire (plus même que celui des Nordiques) de l'enseignement secondaire du CA.
- 4) Les USA se distinguent par un OR^{accès à l'ES} plus élevé que celui des autres Anglo-saxons non européens : leur enseignement secondaire est particulièrement inégalitaire (grand écart de performance entre "favorisés" et "défavorisés", % très élevée d'élèves "faibles") d'où, sans doute, un comportement d'auto-sélection plus exacerbé.
- 5) La "sous-aire" de l'Europe de l'Est ici représentée (relevant du "modèle nordique") mène des politiques similaires à celles des Nordiques en matière de conditions financières et de sélection à l'entrée et dispose d'un enseignement secondaire plus égalitaire encore que celui des Nordiques d'où, sans doute, un comportement d'auto-sélection encore plus atténué.

4.3 3^{ème} étape : la réussite de l'enseignement supérieur

Après l'accès à l'enseignement supérieur, reste encore la dernière étape avant l'obtention du diplôme, la réussite (ou "achèvement avec succès") de ces études supérieures.

Pour pouvoir valablement comparer des statistiques internationales de taux d'achèvement avec succès (*successful completion rates*) de l'enseignement supérieur, il convient de ne retenir que les statistiques mesurées selon la méthodologie la plus rigoureuse, celle du suivi de cohortes³⁴, et établies à l'échéance d'une même période après la durée théorique du programme d'études³⁵.

Ce n'est que tout récemment qu'ont été publiées de telles statistiques³⁶ permettant la distinction entre étudiants "favorisés" et "défavorisés". Considérons d'abord les taux d'achèvement avec succès, tous étudiants ("favorisés" et "défavorisés") confondus. On constate que ceux-ci se situent très généralement dans une fourchette de 70% à 75%, à l'exception de quelques "meilleurs élèves" (Royaume-Uni, Irlande, Suisse) et de quelques "moins bons élèves" (USA, Suède).

³² Voir OECD *Education at a glance* 2016, Tableau A1.2 et 2018, Tableau B4.3.

³³ Ce sont les Anglo-saxons non européens qui sont les plus dynamiques dans l'offre de *short cycle tertiary programmes*, suivis par les Nordiques. Dans les autres aires culturelles, on ne trouve que l'Autriche, la France et l'Espagne.

³⁴ Lorsqu'ils ne disposent pas de résultats obtenus par le suivi de cohortes (*true cohort*), certains pays recourent à une méthodologie plus grossière appelée *cross cohort*. Mais cette seconde méthode fournit en général des résultats peu fiables, qui ne peuvent en aucun cas être comparés à ceux – plus rigoureux – de la méthode *true cohort*. Nous ne retenons donc ici que les pays ayant fourni des résultats obtenus par la méthode *true cohort*.

³⁵ Pour un ensemble de raisons (redoublement, réorientation éventuelle, etc.), une proportion importante des étudiants a besoin d'un délai plus long que la durée théorique du programme d'études pour achever celui-ci avec succès. Les statistiques internationales présentent donc deux *successful completion rates*, l'un mesuré à l'issue de la durée théorique du programme d'études, l'autre (nécessairement plus élevé) mesuré à l'issue d'un délai supplémentaire (généralement de 3 ans). C'est cette dernière statistique que nous retenons ici.

³⁶ OECD *Education at a glance* 2019, Indicateur B5..

On note aussi que, sauf exceptions³⁷, le taux d'achèvement avec succès des *short cycle tertiary programmes* est partout inférieur à celui des BA ou des "MA longs".

Venons-en aux statistiques³⁸ distinguant les taux d'achèvement avec succès des étudiants "favorisés" et "défavorisés", ce qui nous permet de calculer le *odds ratio* des probabilités respectives de ces deux catégories d'étudiants d'achever avec succès leurs études supérieures.

On calcule un OR^{completion ES} défini comme

$$\text{OR}_{\text{completion ES}} = \frac{\text{Taux d'achèvement avec succès de l'ES des étudiants "favorisés"}}{\text{Taux d'achèvement avec succès de l'ES des étudiants "défavorisés"}}$$

Les OR^{completion ES} résultant de ce calcul sont présentés dans le Tableau 5. Pour chacune des aires culturelles sont mentionnés les sigles des pays couverts. Les chiffres entre parenthèses à la droite de chaque valeur du OR^{completion ES} fournissent les "taux d'achèvement avec succès" (exprimés en %), respectivement des jeunes "favorisés" et des jeunes "défavorisés".

<u>Aires culturelles</u>	OR ^{completion ES} (2017)	
Nordique (FI, NO, SWE)	1,03	(68/66)
Anglo-saxonne		
• européens (UK, IRL)	1,07	(88/82)
• non européens		
(CA, AUS)	1,07	(74/68)
(USA)	1,32	(75/57)
Continentale		
(BE, FR, NL)	1,21	(75/62)
- dont BE	1,30	(78/60)
- dont Comm. flamande	1,30	(79/61)
- dont FWB	1,30	(75/58)
(DE, AUT)	n. d.	
Europe du Sud (IT, ESP)	n. d.	
Europe de l'Est		
(EST, SVN)	1,13	(69/61)
(CZ, SVK)	n. d.	

Tableau 5 : l'indicateur OR^{completion ES} de démocratisation de l'achèvement (avec succès) des études supérieures

[source : OECD (2019), Indicateur B5, Fig. B5.a ; statistiques ARES et CRef pour la FWB]

L'aire culturelle Nordique est très homogène, du point de vue qui nous occupe ici, avec les trois pays représentés affichant tous un OR^{completion ES} très faible, compris entre 1,0 et 1,04. Rappelons que cette aire culturelle se distingue par la combinaison suivante : grande sévérité de la sélection à l'entrée du supérieur et enseignement secondaire très égalitaire. Mentionnons aussi l'exceptionnelle *affordability* (caractère abordable des conditions financières) de son enseignement supérieur, qui permet aux étudiants "défavorisés" et "favorisés" de se voir en

³⁷ En Autriche et en France, où l'accès aux *short cycle tertiary programmes* est plus sélectif que pour la majorité des BA, le taux d'achèvement avec succès de ces programmes courts est supérieur à celui des BA.

³⁸ OECD *Education at a glance 2019*, Indicateur B5, Fig. B5.a. Ces statistiques ne couvrent que les BA et les "MA longs", à l'exclusion des *short cycle tertiary programmes*.

quelque sorte “mis sur le même pied” dans leur décision de poursuivre leur cursus (via redoublement ou réorientation) après l’échec d’une année d’études.

L’aire culturelle Anglo-saxonne européenne³⁹ présente un OR^{completion ES} très favorable, à peine plus élevé que celui des Nordiques. Cette aire culturelle se rapproche des Nordiques par la combinaison d’une grande sévérité de la sélection à l’entrée du supérieur et d’un enseignement secondaire égalitaire. En revanche, contrairement aux Nordiques, les conditions financières vont de “sévères” (Royaume-Uni) à “neutres” (Irlande).

Pour l’aire culturelle Anglo-saxonne non européenne, le Tableau 5 présente les statistiques OR^{completion ES} distinctement pour le Canada et l’Australie, d’une part et pour les USA, d’autre part.

Le Canada et l’Australie combinent une sélection à l’entrée du supérieur à la sévérité très relative (du fait de l’importance des *short cycle tertiary programmes*, peu sélectifs) avec un enseignement secondaire allant de très égalitaire (pour le Canada, semblable sur ce point aux Nordiques) à relativement égalitaire (pour l’Australie, qui se rapproche plus des Anglo-saxons européens).

Les USA combinent une sélection peu sévère à l’entrée du supérieur (pour les mêmes raisons que le Canada et l’Australie) mais, à la différence de ceux-ci, ils ont un l’enseignement secondaire très inégalitaire.

Tous ces pays ont en commun une faible *affordability* de l’enseignement supérieur (les USA présentant cependant les conditions les plus sévères).

L’aire culturelle Continentale, qui présente la statistique OR^{completion ES} la plus élevée, est assez homogène du point de vue qui nous occupe ici⁴⁰. Rappelons que cette aire culturelle se caractérise par une faible sévérité de la sélection à l’entrée et un enseignement secondaire particulièrement inégalitaire. Quant aux conditions financières (*affordability*), elles sont relativement généreuses (droits d’inscription modérés mais, en revanche, faible proportion d’étudiants bénéficiaires de bourses d’études).

On notera la valeur élevée du OR^{completion ES} des deux Communautés belges⁴¹. Cette valeur élevée est le produit de la combinaison suivante : une sélection à l’entrée épinglée comme la moins sévère de toute l’OCDE prenant le relais d’un enseignement secondaire particulièrement inégalitaire (surtout pour la FWB).

L’Europe de l’Est n’est représentée ici que par deux pays qui, tout en partageant les mêmes conditions pour ce qui est de la relative sévérité de la sélection à l’entrée et du caractère relativement “généreux” des conditions financières, se distinguent néanmoins par l’équité de leur enseignement obligatoire⁴².

L’examen de la réussite de l’enseignement supérieur débouche donc sur une double conclusion :

- 1) la démocratisation de l’achèvement (avec succès) des études supérieures dépend fondamentalement – et favorablement – de la combinaison des deux éléments suivants : le caractère “équitable” de l’enseignement secondaire et l’existence (et la sévérité) de la sélection à l’entrée.
- 2) la “hiérarchie” des grandes aires culturelles (nordique, anglo-saxonne et continentale) en matière de démocratisation de l’achèvement (avec succès) des études supérieures correspond à celle des mêmes aires culturelles en matière d’équité de leur enseignement obligatoire.

³⁹ La source du Tableau 5 ne fournit un OR^{completion ES} que pour le UK. Tout indique cependant que l’IRL partage les mêmes caractéristiques que le UK. En effet, ces deux pays sont ceux qui présentent les *successful completion rates* (tous étudiants, “favorisés” et “défavorisés” confondus) les plus élevés. Or l’examen attentif des OR^{completion ES} des différents pays montre que les pays qui affichent des *successful completion rates* élevés présentent des OR^{completion ES} plus faibles (c.à.d. plus “démocratiques”) et inversement.

⁴⁰ Les OR^{completion ES} sont de 1,30 pour la Belgique, de 1,14 pour la France et de 1,17 pour les Pays-Bas, tous supérieurs à celui des autres pays examinés (à l’exception des USA).

⁴¹ La FWB n’ayant pas participé à l’enquête de l’OCDE sur les *successful completion rates*, nous ne disposons que de la valeur OR^{completion ES} de la Communauté flamande que, faute de plus amples informations, nous attribuons aussi à la FWB. Compte tenu du caractère encore plus inégalitaire de l’enseignement secondaire en FWB, cette valeur du OR^{completion ES} est sans doute sous-estimée pour la FWB.

⁴² D’où un OR^{completion ES} de 1,05 pour l’Estonie, qui dispose d’un enseignement obligatoire particulièrement “équitable” et de 1,24 pour la Slovénie dont l’enseignement obligatoire est nettement moins équitable.

5. Vue d'ensemble du creusement progressif des inégalités, depuis l'enseignement obligatoire jusqu'à l'enseignement supérieur

Notre discussion s'appuiera sur les statistiques du Tableau 6. Ce Tableau regroupe les statistiques OR (*odds ratio*) à différentes étapes du parcours de l'étudiant⁴³, c.à.d. le rapport des probabilités respectives des jeunes "favorisés" et "défavorisés" d'achever (avec succès) le secondaire supérieur (colonne OR^{dipl. sec. sup.}), d'accéder à l'enseignement supérieur (colonne OR^{accès à l'ES}) et d'obtenir le diplôme de l'enseignement supérieur (colonne OR^{dipl. ES}).

<u>Aires culturelles</u>	OR ^{dipl. sec. sup.}	OR ^{accès à l'ES}	OR ^{dipl. ES}
Nordique (FI, NO, SWE)	1,11	1,80	1,88
Anglo-saxonne			
• européens (UK, IRL)	1,15	1,78	1,89
• non européens			
(CA, AUS)	1,14	1,59	1,71
(USA)	1,12	1,79	2,33
Continentale			
(BE, FR, NL)	1,13	1,79	2,18
- dont BE	1,15	1,67	2,16
- dont Comm. flamande	1,09	1,60	2,08
- dont FWB	1,25	1,79	2,33
(DE, AUT)	1,08	n. d.	2,67
Europe du Sud (IT, ESP)	1,48	n. d.	2,42
Europe de l'Est			
(EST, SVN)	1,10	1,62	1,81
(CZ, SVK)	1,06	n.d.	3,67

Tableau 6 : les indicateurs OR de démocratisation aux diverses étapes du parcours jusqu'au diplôme de l'enseignement supérieur

La première étape après l'enseignement obligatoire est la réussite du secondaire supérieur, dont le diplôme est le "sésame" de l'accès à l'enseignement supérieur. La 1^{ère} colonne OR^{dipl. sec. sup.} du Tableau affiche des valeurs très proches pour toutes les aires et "sous-aires" culturelles (à l'exception de l'Europe du Sud, en "retard de développement éducatif") mais ces valeurs "favorables" (car proches de 1) ne préjugent en rien de l'ampleur des inégalités – entre jeunes "favorisés" et "défavorisés" – quant au degré de préparation à l'enseignement supérieur. Selon les indications disponibles, les différences entre aires culturelles, en matière d'inégalités de l'enseignement obligatoire, ne se réduiraient pas – au contraire – au cours du secondaire supérieur.

La piètre performance de la FWB procède du taux global de diplomation particulièrement faible de son enseignement secondaire (en fait, le plus faible d'Europe, hors Europe du Sud) qui affecte exclusivement les élèves "défavorisés" (voir les statistiques au Tableau 2).

Le passage de la 1^{ère} colonne OR^{dipl. sec. sup.} à la 2^{ème} colonne OR^{accès à l'ES} est conditionné par les choix politiques en matière d'accès à l'enseignement supérieur qui portent sur les

⁴³ Les statistiques de la colonne OR^{dipl. sec. sup.} proviennent du Tableau 2, celles de la colonne OR^{accès à l'ES} du Tableau 4 et celles de la colonne OR^{dipl. ES} du Tableau 1.

traditionnelles barrières à l'entrée que constituent les conditions financières (droits d'inscription, bourses) et la sélection à l'entrée.

Nous avons vu que la "sévérité" relative de ces barrières à l'entrée, dans les différentes aires culturelles, apparaît clairement conditionnée par des dimensions culturelles :

- pour ce qui concerne les conditions financières, celles-ci sont étroitement corrélées au "degré de tolérance" des sociétés concernées pour les inégalités de revenus, tel que révélé par l'inégalité de la distribution des revenus (après impôts). Ces conditions financières vont de "très généreuses" chez les Nordiques (dont la distribution des revenus est la plus égalitaire) à "très sévères" chez les Anglo-saxons (dont la distribution des revenus est la plus inégalitaire) ;
- pour ce qui concerne la sélection à l'entrée, la sévérité de celle-ci est conditionnée à son "acceptabilité sociale", laquelle dépend étroitement du caractère égalitaire (ou non) de l'enseignement secondaire. Ainsi, une sélection sévère à l'entrée fera l'objet d'une "acceptabilité sociale" plus forte dans une aire culturelle dont les systèmes éducatifs sont plus égalitaires (comme chez les Nordiques et chez certains Anglo-saxons) que dans une aire culturelle dont les systèmes éducatifs sont particulièrement inégalitaires (comme chez les Continentaux).

Les statistiques $OR_{\text{accès à l'ES}}$ et $OR_{\text{dipl. ES}}$ permettent d'illustrer les effets conjoints de ces choix politiques et des inégalités de fin du secondaire sur la démocratisation des cohortes diplômées de l'enseignement supérieur :

- les Nordiques opèrent une très sévère sélection à l'entrée (choix politique bénéficiant d'une large "acceptabilité sociale" du fait du caractère égalitaire de leur enseignement secondaire), ce qui se traduit par un $OR_{\text{accès à l'ES}}$ qui n'est pas particulièrement "démocratique". Mais la rigueur de cette sélection, conjuguée à la faible inégalité entre étudiants en matière de compétences préalables, fait que la sélection (sociale) en cours d'études supérieures reste très limitée, les taux de réussite des étudiants "favorisés" et "défavorisés" restant très proches⁴⁴. Ce modèle produit *in fine* un $OR_{\text{dipl. ES}}$ très "démocratique" ;

- le modèle des Continentaux est à l'opposé de celui des Nordiques : sélection à l'entrée peu sévère (choix politique dicté par la faible "acceptabilité sociale" de la sélection à l'entrée dans ces sociétés à l'enseignement secondaire très inégalitaire) qui, contrairement à l'intuition⁴⁵, ne se traduit pas par un $OR_{\text{accès à l'ES}}$ particulièrement "démocratique". La raison de ce résultat quelque peu contre-intuitif tient à l'importance du phénomène d'"auto-sélection", qui s'exprime avec une plus grande vigueur dans ces sociétés à l'enseignement secondaire très inégalitaire produisant une proportion plus forte d'élèves "faibles" que les autres aires culturelles.

Au contraire du modèle Nordique, une part importante de la sélection (sociale) se produit encore au cours des études supérieures. En effet, la faible sévérité de la sélection à l'entrée, conjuguée à la forte inégalité entre étudiants en matière de compétences préalables, ne fait que repousser le problème : une forte sélection (sociale) s'opère encore en cours d'études, par le biais de taux de réussite nettement inférieurs pour les étudiants "défavorisés" que pour leurs condisciples "favorisés"⁴⁶. Le résultat final est un $OR_{\text{dipl. ES}}$ peu "démocratique" ;

La FWB, qui combine un enseignement secondaire particulièrement inégalitaire avec une politique d'accès "libre" à l'entrée du supérieur, illustre, par son $OR_{\text{dipl. ES}}$ particulièrement élevé, un cas extrême de ce modèle continental⁴⁷.

- Les Anglo-saxons présentent également un profil assez homogène, à l'exception des USA.

Leur modèle (à l'exception des USA) se rapproche fort de celui des Nordiques : sévère sélection à l'entrée (du moins chez les Anglo-saxons européens) qui, conjuguée à la

⁴⁴ Comme on peut le constater au Tableau 5.

⁴⁵ On aurait en effet pu s'attendre à un $OR_{\text{accès à l'ES}}$ plus "démocratique" chez les Continentaux qui sont les seuls à combiner une politique peu sévère en matière de sélection à l'entrée à une politique assez "généreuse" en matière de conditions financières.

⁴⁶ Voir au Tableau 5.

⁴⁷ Voir Declerq et Verboven (2018) pour un examen récent de l'inégalité sociale dans l'enseignement supérieur en Communauté flamande de Belgique.

faible inégalité entre étudiants en matière de compétences préalables, produit des taux de réussite proches entre étudiants “favorisés” et “défavorisés”⁴⁸, ce qui donne *in fine* des OR^{dipl. ES} “démocratiques”.

Le niveau particulièrement faible (et donc “démocratique”) du OR^{accès à l'ES} des Anglo-saxons non européens (Canada, Australie) s'explique très vraisemblablement par le dynamisme de ces sociétés en matière d'offre de *short cycle tertiary programmes* dont les caractéristiques (programmes courts, professionnalisants et peu sélectifs) les rendent susceptibles d'attirer une fraction des jeunes “défavorisés” qui auraient, sinon, renoncé par avance à envisager des études supérieures (phénomène d'auto-sélection). Dès lors que ces pays enregistrent également (comme toute l'aire Anglo-saxonne, à l'exception des USA), des taux de réussite proches entre étudiants “favorisés” et “défavorisés”, le niveau particulièrement “démocratique” de leur OR^{dipl. ES} découle de celui du OR^{accès à l'ES}.

Les USA constituent un cas à part dans l'aire culturelle Anglo-saxonne car plusieurs de leurs traits les rapprochent plutôt du modèle Continental : leur enseignement secondaire est très inégalitaire (avec une forte proportion d'élèves “faibles”) et la sévérité de la sélection à l'entrée du supérieur y est très relative. Les USA enregistrent dès lors le même “effet boomerang” que celui enregistré par les Continentaux : une forte sélection (sociale) s'opère encore en cours d'études, par le biais de taux de réussite très nettement inférieurs pour les étudiants “défavorisés” que pour leurs condisciples “favorisés”⁴⁹, produisant au final un OR^{dipl. ES} très peu “démocratique” ;

Quelques aires (ou “sous-aires”) culturelles sont moins documentées, en particulier pour les valeurs des OR aux différentes étapes du parcours de l'étudiant. Nous pouvons néanmoins livrer les commentaires suivants :

- Au sein de l'aire culturelle continentale, nous avons distingué une “sous-aire” (Allemagne, Autriche) qui présente les mêmes traits que l'ensemble de l'aire Continentale (dont un enseignement secondaire très inégalitaire) mais qui se distingue du reste de cette aire culturelle (et des autres aires culturelles) par le % très élevé de jeunes choisissant de s'engager sur le marché du travail sans poursuivre des études supérieures⁵⁰. Ces jeunes étant plus particulièrement issus du secondaire *vocational* – qui concentre davantage les jeunes “défavorisés” – le OR^{dipl. ES} qui en résulte est particulièrement peu démocratique.

Cette “sous-aire” culturelle continentale (Allemagne, Autriche) s'étend sur une partie de l'Europe de l'Est (représentée ici par la Tchéquie et la Slovaquie) qui en partage les traits et affiche aussi, pour les mêmes raisons, un OR^{dipl. ES} très peu démocratique.

L'autre partie de l'Europe de l'Est, (représentée ici par l'Estonie et la Slovénie) est clairement apparentée à l'aire Nordique dont elle partage les traits et affiche, comme les Nordiques, un OR^{dipl. ES} très démocratique.

- L'Europe du Sud dispose d'un enseignement secondaire assez égalitaire. La valeur élevée du OR^{dipl. ES} de cette aire culturelle reflète essentiellement le “retard de développement éducatif” de celle-ci par rapport aux autres aires culturelles : % très faible de diplômés du secondaire supérieur et (donc) de diplômés de l'enseignement supérieur, comparables à ceux affichés par les autres aires culturelles 20 ans plus tôt. Or on sait que la démocratisation de l'enseignement supérieur progresse, toutes choses égales par ailleurs, avec l'augmentation de la proportion totale de jeunes diplômés.

⁴⁸ Voir au Tableau 5.

⁴⁹ Voir au Tableau 5.

⁵⁰ Cette spécificité de l'Allemagne et de l'Autriche tient très vraisemblablement à la vitalité de leur enseignement secondaire “professionnalisant” organisé en alternance avec les entreprises et qui garantit aux diplômés d'excellentes perspectives d'insertion sur le marché du travail. D'où une plus faible priorité accordée par ces deux pays à l'expansion de leur enseignement supérieur.

Synthèse et conclusions

Nous avons tout d'abord examiné la question posée en préambule « *Les systèmes d'enseignement obligatoire inégalitaires génèrent-ils des systèmes d'enseignement supérieur moins démocratiques ?* ». La réponse est « oui » et cette réponse est robuste, que l'on examine les corrélations au niveau de grandes aires culturelles ou au niveau des pays individuels.

Mais surgit alors la question suivante : par quelles voies – et quels mécanismes – la “hiérarchie” des systèmes éducatifs en matière d'inégalités peut-elle se maintenir d'un niveau relativement précoce du parcours (secondaire inférieur) jusqu'à la diplomation de l'enseignement supérieur ? Cette constance dans la “hiérarchie” interpelle dès lors qu'entre ces deux extrémités du parcours éducatif se succèdent diverses étapes cruciales qui font l'objet de politiques très variées (songeons par exemple à la rigueur très variable de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur) selon les pays.

Nous avons examiné chacune des étapes du parcours éducatif, depuis l'enseignement obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme de l'enseignement supérieur. Pour chacune de ces étapes, nous avons identifié les politiques mises en œuvre dans les divers pays et aires culturelles et nous avons pu calculer un indicateur de démocratisation sous la forme d'un *odds ratio* (rapport des probabilités respectives des jeunes “favorisés” et “défavorisés”) de franchir l'étape avec succès. Nous pouvons ainsi suivre pas à pas le creusement progressif des inégalités et identifier quelle est, pour chacune des aires culturelles, l'étape la plus délicate.

Nous nous proposons d'illustrer brièvement cette démarche en comparant des aires culturelles dont l'enseignement secondaire est égalitaire (Nordiques et Anglo-saxons européens) avec une aire culturelle dont l'enseignement secondaire est particulièrement inégalitaire (Continental).

Rappelons au préalable ce qu'implique concrètement un enseignement secondaire plus ou moins inégalitaire. A l'issue du secondaire, les élèves présentent des niveaux inégaux en termes de compétences acquises et de degré de préparation à l'enseignement supérieur. De ces points de vue, la population des élèves se présente donc sous la forme d'une distribution statistique, à l'image de la distribution des élèves de 15 ans en fonction de leurs scores aux tests PISA. En réalité, sous-jacentes à cette distribution, nous avons deux distributions statistiques, celle des élèves “défavorisés” et celle des élèves “favorisés”, la distribution des élèves “défavorisés” étant partout décalée “vers le bas” (c.à.d. vers des valeurs plus faibles de compétences acquises et de degré de préparation à l'enseignement supérieur) par rapport à celle des élèves “favorisés”. La différence entre les pays (et aires culturelles) tient à l'ampleur du décalage entre ces deux distributions : réduite chez les Nordiques et les Anglo-saxons européens (de sorte que les deux distributions se recouvrent fortement) et plus importante chez les Continentaux (dont les deux distributions ne se recouvrent que partiellement).

Ces différences en matière de positions relatives des distributions statistiques se révèlent exercer des effets déterminants, à la fois sur les politiques mises en œuvre et sur l'élimination (ou “écrémage”) des étudiants à chaque étape du parcours.

Examinons d'abord le premier “écrémage”, celui de la sélection (et/ou l'auto-sélection) à l'entrée de l'enseignement supérieur, qui a pour effet d'écarter d'emblée les élèves se trouvant dans la queue “faible” de la distribution statistique globale (“favorisés” et “défavorisés” confondus) décrite ci-dessus.

Nous avons constaté que, la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur jouissant (très naturellement) d'une “acceptabilité sociale” plus forte dans les pays et aires culturelles dont l'enseignement secondaire est plus égalitaire, ces aires culturelles (nordique et anglo-saxonne européenne) ont adopté des politiques de sélection à l'entrée plus rigoureuses que celles des Continentaux, dont l'enseignement secondaire est plus inégalitaire.

Sans surprise, la fraction des diplômés du secondaire supérieur n'accédant pas à l'enseignement supérieur est donc plus élevée chez les Nordiques et les Anglo-saxons européens que chez les Continentaux. Mais c'est la composition “sociale” de ce groupe d'élèves écartés d'emblée qui diffère : bien sûr, dans toutes les aires culturelles, ce sont les élèves “défavorisés” qui font principalement l'objet de cet “écrémage” mais, chez les

Nordiques et les Anglo-saxons européens, celui-ci touche aussi une fraction (certes plus faible) des élèves “favorisés” tandis qu’il ne touche que très peu (quelques %) d’élèves “favorisés” chez les Continentaux. L’explication de ces différences réside dans la rigueur moindre de la sélection chez les Continentaux mais aussi – et surtout – dans le décalage, nettement plus grand chez ces derniers, entre les distributions statistiques des élèves “défavorisés” et “favorisés”.

Examinons à présent, le second “écrémage”, celui qui se produit au cours des études supérieures, via l’abandon ou l’échec d’une partie des étudiants. C’est cette étape qui distingue le plus nettement les performances des pays et aires culturelles selon le caractère plus ou moins égalitaire de leur enseignement secondaire. Premier constat : ce second “écrémage” touche une part plus réduite de la population étudiante chez les Nordiques et les Anglo-saxons européens (en raison de la plus grande rigueur de la sélection préalable à l’entrée) que chez les Continentaux. Deuxième constat : à nouveau, dans toutes les aires culturelles, les étudiants “défavorisés” font davantage les frais de cet “écrémage” que les étudiants “favorisés”. Mais, tandis que la différence (de ce second “écrémage”) entre “favorisés” et “défavorisés” reste réduite chez les Nordiques et les Anglo-saxons européens, elle est beaucoup plus importante chez les Continentaux. L’explication réside à nouveau dans les positions respectives des distributions statistiques des étudiants “favorisés” et “défavorisés”⁵¹ : proches (jusqu’à se recouvrir en grande partie) chez les Nordiques et les Anglo-saxons européens, plus “décalées” chez les Continentaux.

Au final, en dépit de leurs politiques d’accès moins sévères à l’enseignement supérieur, les Continentaux ne parviennent pas à diplômé une fraction plus élevée d’une classe d’âge que les Nordiques et que les Anglo-saxons européens⁵² et la composition sociale de leurs cohortes de diplômés du supérieur est plus nettement biaisée en faveur des jeunes “favorisés” et en défaveur des “défavorisés”.

Cet exercice nous permet aussi de comprendre pourquoi les pays et aires culturelles “peu vertueux” (ceux qui entretiennent un enseignement secondaire inégalitaire) transfèrent à leurs systèmes d’enseignement supérieur des défis plus aigus que ceux que doivent relever les systèmes d’enseignement supérieur des “vertueux”.

Tout d’abord parce que ces pays “peu vertueux” estiment (sans doute avec raison) que, du fait des extrêmes inégalités au sortir du secondaire, une politique de sélection rigoureuse ne serait ni socialement ni éthiquement acceptable et qu’ils optent donc pour une plus grande “ouverture” de leur enseignement supérieur. Cette politique de plus large ouverture, qu’elle soit considérée comme un atout ou comme un mal inévitable, a diverses implications :

- tout d’abord, l’accueil dans l’enseignement supérieur d’une part plus importante des diplômés du secondaire, autrement dit d’un plus grand nombre d’étudiants. Les contraintes budgétaires étant ce qu’elles sont⁵³, ceci implique mécaniquement des “moyens par étudiant” plus faibles ;
- ensuite, un plus faible taux de réussite finale (*successful completion rate*) de l’enseignement supérieur avec des répercussions à la fois sur les étudiants et sur les pouvoirs publics : perte de temps et d’argent (outre la déception individuelle) pour une part plus importante d’étudiants confrontés à l’échec et, finalement, à l’abandon ; déperdition plus importante de moyens financiers, pour les pouvoirs publics.

En outre – et surtout – les enseignements supérieurs amenés à prendre le relais d’enseignements secondaires inégalitaires se voient doublement handicapés pour jouer leur rôle d’“ascenseur social” :

- ils accueillent un public étudiant plus hétérogène qu’ailleurs dont la fraction “défavorisée” est, en moyenne, beaucoup moins bien préparée à l’enseignement supérieur. Cet état des

⁵¹ Les distributions statistiques – en matière de compétences - des étudiants “favorisés” et “défavorisés” ne restent évidemment pas figées au niveau où elles se situaient au moment du sortir du secondaire et de l’accès à l’enseignement supérieur. Ces distributions statistiques se déplacent progressivement “vers le haut” au fur et à mesure que les étudiants acquièrent de nouvelles compétences au fil de leurs études supérieures. Le poids des conditions initiales reste néanmoins déterminant : partout, la distribution des étudiants “défavorisés” reste décalée en-deçà de celle de leurs condisciples “favorisés” et cet écart reste plus important dans les pays et aires culturelles où il était plus important au départ.

⁵² Plus précisément, cette fraction est égale à celle des Nordiques et inférieure à celle des Anglo-saxons européens (comme non européens d’ailleurs).

⁵³ On vérifie que les moyens budgétaires (en % du PIB) dévolus à l’enseignement supérieur sont sensiblement les mêmes dans les trois aires culturelles considérées ici. Et on vérifie que c’est dans l’aire culturelle continentale que les “moyens par étudiant” sont les plus faibles.

choses imposerait de pouvoir disposer de moyens accrus (en termes d'encadrement pour orientation, guidance, tutorat, ...) pour soutenir les efforts de ces étudiants moins bien préparés

- alors qu'ils disposent, au contraire, de "moyens par étudiant" plus faibles qu'ailleurs.

Manifestement, tous ces handicaps se révèlent trop sévères et, sans surprise, la démocratisation de (l'obtention d'un diplôme de) l'enseignement supérieur reste plus faible dans ces pays qu'ailleurs.

L'enseignement supérieur de la FWB présente un cas extrême de cumul de ces handicaps :

- il prend le relais d'un enseignement secondaire épinglé comme un des plus inégalitaires de toute l'OCDE

- la politique d'accès à l'enseignement supérieur de la FWB est (avec celle de la Communauté flamande) la plus "ouverte" de toute l'OCDE

- son enseignement supérieur dispose des "moyens par étudiant" les plus faibles de tous les pays européens⁵⁴, en conséquence de la politique – unique en Europe - de "définancement" systématique mise en œuvre par l'imposition, depuis plus de deux décennies, d'une "enveloppe budgétaire fermée", insensible à l'augmentation de la population étudiante.

C'est donc sans véritable surprise qu'on vérifie que la FWB est, de tous les pays européens⁵⁵, celui dans lequel l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur est le moins démocratique.

⁵⁴ A l'exception évidemment des pays – beaucoup plus pauvres - de l'Europe du Sud et de l'ancienne Europe de l'Est.

⁵⁵ A l'exception des pays de l'Europe du Sud, en "retard de développement éducatif" (voir supra), et de la sous-aire culturelle Allemagne-Autriche qui constitue, du point de vue de l'accès à l'enseignement supérieur, une "exception culturelle" (voir supra).

Annexe 1

	Indicateur d'équité de l'ens. obligatoire (second. inférieur)	Indicateur de de démocratisation de l'ens. supérieur ⁵⁶
	Δ scores entre quartiles extrêmes distrib. ESCS (PISA 2015)	OR dipl. ES (2012)
Pays		
Nordiques		
Danemark	76	2,08 (69/33)
Finlande	78	1,71 (65/38)
Norvège	72	1,91 (65/34)
Suède	94	2,0 (62/31)
Anglo-saxons européens		
Royaume-Uni	84	1,88 (75/40)
Irlande	80	1,91 (68/36)
non européens		
Canada	71	1,69 (69/41)
Australie	92	1,75 (75/43)
Etats-Unis	90	2,36 (63/27)
Continentaux		
Belgique	110	2,16 (71/33)
- dont Comm. flamande	108	2,08 (72/35)
- dont FWB	112	2,33 (70/30)
France	118	2,30 (76/33)
Pays-Bas	95	2,07 (62/30)
Autriche	97	2,93 (44/15)
Allemagne	103	2,43 (60/25)
Europe du Sud		
Italie	76	2,58 (49/19)
Espagne	82	2,31 (67/29)
Europe de l'Est		
Estonie	69	1,65 (56/34)
Slovénie	88	2,00 (60/30)
Tchéquie	107	4,31 (69/16)
Slovaquie	101	3,32 (63/19)

⁵⁶ Les chiffres entre parenthèses à la droite de chaque valeur du OR dipl. ES fournissent les % de jeunes, respectivement "favorisés" et "défavorisés", diplômés de l'enseignement supérieur.

Annexe 2

Les barrières potentielles à l'entrée de l'enseignement supérieur

1. 1^{ère} barrière potentielle à l'entrée : les conditions financières

L'accessibilité financière des études supérieures dépend de plusieurs paramètres dont les principaux sont le montant des frais de scolarité (droits d'inscription), le degré de couverture de la population étudiante en matière de bourses d'études et/ou de prêts étudiants ainsi que l'octroi éventuel d'aides financières "indirectes" telles que des avantages fiscaux et/ou des allocations familiales aux parents de jeunes aux études.

Les données chiffrées - provenant d'enquêtes récentes⁵⁷ - sur ces différents paramètres, sont présentées dans le Tableau A2.1.

<u>Aires culturelles</u>	<u>Frais de scolarité</u> (en €)	<u>Aides fin. directes</u> (en % des étudiants)		<u>Aides fin. indirectes</u> (avantages fiscaux, alloc. famil.)
		Bourses	Prêts	
Nordique (DK, FI, NO, SWE)	0	74%	56%	/
Anglo-saxonne				
- UK, CA, USA, AUS, NZL	>> 3.000€	13%	74%	/
- IRL	3.000€	43%	0%	OUI
Continentrale				
- BE, FR	< 1.000€	25%	0%	OUI
- NL	2.000€	32%	50%	OUI
- DE, AUT	0	18%	0%	OUI
- CH	> 1.000€	7%	1%	OUI
Europe du Sud (GR ⁵⁸ , IT, ESP, POR)	> 1.000€	16%	0%	OUI
Europe de l'Est (EST, LVA, POL, HU ⁵⁹ , CZ, SVK, SVN)	0	11%	4%	OUI

Tableau A2.1 : frais de scolarité et aide financière aux étudiants

(sources : EURYDICE 2018 pour les pays européens et OECD *Education at a glance* 2019, Tableau C5 pour les pays non européens)

La première colonne présente les frais de scolarité (en €) demandés aux étudiants à l'inscription en BA (bachelor) en 2018-19. Le sigle « >> » (comme, par exemple >> 3.000€ pour la majorité des Anglo-saxons), signifie "nettement supérieur à", la majorité des Anglo-saxons dépassant nettement ce montant. En revanche « > 1.000€ » (pour la Suisse et les pays de l'Europe du Sud) doit se lire comme "compris entre 1.000€ et 2.000€".

Les deux colonnes suivantes représentent les % d'étudiants inscrits en BA bénéficiant d'une aide financière directe, soit sous forme d'une bourse, soit – et ce n'est pas exclusif, le cumul étant prévu dans certains systèmes – sous forme d'un prêt (à taux préférentiel et garanti par l'Etat).

⁵⁷ Voir EURYDICE 2018 pour les pays européens et OECD *Education at a glance* 2019, Tableau C5 pour les pays non européens.

⁵⁸ Sauf pour les frais de scolarité en Grèce, fixés à 0€.

⁵⁹ Sauf pour les frais de scolarité en Hongrie, fixés à 1.400€.

La dernière colonne signale l'existence (ou non) d'aides financières indirectes sous forme d'avantages fiscaux pour les parents et/ou d'allocations familiales perçues pendant la durée des études (en général, jusqu'à 25 ans au maximum).

On constate que les politiques menées en matière de conditions financières pour les étudiants divergent radicalement entre les trois grandes aires culturelles, nordique, anglo-saxonne et continentale.

Les Nordiques maintiennent à 0€ les frais de scolarité et sont extrêmement généreux en matière de bourses et de prêts (qui peuvent être cumulés) aux étudiants. Dans cette aire culturelle, l'enseignement supérieur semble être considéré comme faisant partie du "package" du *welfare state*, avec couverture universelle...pour ceux qui y sont admis (voir plus loin sur la sélection à l'entrée).

Les Anglo-saxons ont une tout autre approche : pour eux, l'enseignement supérieur est un investissement personnel (très rentable) pour les étudiants et c'est à eux d'en assumer une partie importante du coût, quitte à les aider par des prêts à taux réduit, seuls les étudiants les plus nécessiteux se voyant octroyer une bourse. L'Irlande se démarque des autres Anglo-saxons par des frais de scolarité un peu moins élevés et par la "générosité" de son système de bourses.

Les Continentaux se caractérisent par une combinaison de frais de scolarité modérés⁶⁰ et d'un faible dynamisme en matière de bourses. Parmi les Continentaux, seuls les Pays-Bas tendent à se rapprocher des Anglo-saxons, du point de vue du montant des frais de scolarité ainsi que du profil des aides financières directes⁶¹.

L'Europe du Sud combine des frais de scolarité relativement élevés (en considération du pouvoir d'achat dans cette partie plus pauvre de l'Europe) avec un faible dynamisme en matière de bourses. L'Europe de l'Est présente un profil semblable à celui de l'Allemagne-Autriche.

Au final, sur le plan de l'« accessibilité financière » (*affordability*) de l'enseignement supérieur, ce sont les Nordiques qui présentent sans conteste les meilleures conditions, suivis par l'Europe de l'Est et, sans doute, les Continentaux, dès lors qu'on prend en considération les aides financières indirectes. En dépit du caractère "contingent"⁶² de leurs systèmes de prêts, les Anglo-saxons se voient classés en queue de peloton.

2. 2^{ème} barrière potentielle à l'entrée : la sélection à l'entrée

Nous avons vu que, dans tous les pays, les jeunes "favorisés" sortant du secondaire sont, en moyenne, mieux préparés à l'enseignement supérieur que leurs condisciples "défavorisés". Cette observation traduit le fait que la distribution des "scores" en matière de compétences (ou de degré de préparation au supérieur) des jeunes "défavorisés" est décalée (vers le bas) par rapport à celle des jeunes "favorisés".

En conséquence, une sélection à l'entrée, basée sur de tels critères "académiques", aura pour effet d'exercer un "filtrage" asymétrique, refoulant davantage (proportionnellement) les candidats "défavorisés" que leurs condisciples plus "favorisés". Et ce "filtrage" sera d'autant plus sévère que, dans le système considéré, l'écart entre jeunes "favorisés" et "défavorisés" est élevé et que la sélection à l'entrée est plus généralisée et plus sévère. C'est cette dernière dimension (généralisation et sévérité de la sélection à l'entrée) dont nous rendons compte ci-dessous.

A la faveur d'enquêtes sur les systèmes d'admission gouvernant l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur⁶³, l'OCDE identifie des pays dans lesquels des limites sont imposées – en termes de nombres d'étudiants admissibles – pour tous les établissements d'enseignement supérieur ou, alternativement, pour tous les domaines d'études. Dans ces systèmes, la sélection est donc la règle pour tous les étudiants. Ces systèmes, qualifiés par l'OCDE de (structurellement) "sélectifs", représentent la moitié des systèmes interrogés. On

⁶⁰ Réduits à 0€ dans la "sous-aire" culturelle Allemagne-Autriche.

⁶¹ Ce n'est que tout récemment que les Pays-Bas ont converti en prêts la plus grande part de leur budget "bourses".

⁶² On entend par là un système dans lequel le prêt ne commence à être remboursé qu'à partir du moment où les revenus de l'emprunteur (c.à.d. l'ancien étudiant) dépassent un montant minimal fixé par la loi.

⁶³ Voir OECD (2018 et 2019), *OECD Education at a glance 2018 et 2019*, Indicateur D6.

les rencontre principalement chez les Nordiques, dans l'Europe de l'Est et dans l'Europe du Sud.

Les systèmes composant l'autre moitié sont qualifiés d'"ouverts" par l'OCDE dès lors qu'ils comprennent des établissements – ou domaines d'études – non sélectifs même s'ils comprennent aussi de nombreux établissements – ou domaines d'études – sélectifs. Ces systèmes se retrouvent principalement chez les Continentaux et les Anglo-saxons. Mais dans plusieurs de ces systèmes "ouverts", même des formations qualifiées de "non sélectives" peuvent, le cas échéant, connaître une sélection à l'entrée en vertu du concept de "capacité d'accueil" qui permet aux établissements dont les demandes d'inscription viendraient à dépasser leur "capacité d'accueil" de procéder à la sélection des candidats.

Au final, compte tenu de l'ensemble des informations collectées, on peut considérer le classement suivant, des plus sélectifs aux moins sélectifs :

- très sélectifs : Nordiques, Anglo-saxons européens, Europe de l'Est (pour partie)
- moyennement sélectifs : Europe de l'Est (pour partie), Europe du Sud
- peu sélectifs : Continentaux, Anglo-saxons non européens,

La FWB et la Communauté flamande sont les deux seuls systèmes, parmi tous ceux examinés, que l'OCDE qualifie de "totalement ouverts"⁶⁴.

3. 3^{ème} barrière potentielle à l'entrée : le comportement d'auto-sélection

Rappelons que nous visons ici le comportement de jeunes - très majoritairement "défavorisés" - qui, disposant pourtant d'un diplôme terminal du secondaire leur donnant accès à l'enseignement supérieur, décident de ne pas même tenter leur chance à ce dernier niveau. Les travaux sur cette question font apparaître que, chez ces jeunes, un tel renoncement est le plus souvent motivé par la perception – fondée sur les déconvenues de leur parcours scolaire antérieur - que, en dépit de l'obtention d'un diplôme d'accès au supérieur, leur degré de préparation aux études supérieures est trop faible pour que le jeu en vaille la chandelle.

Il n'existe pas de statistiques internationalement comparables sur ce phénomène dans les divers pays ou aires culturelles mais nous pouvons aisément conjecturer que l'ampleur de celui-ci est fonction du caractère plus ou moins inégalitaire de l'enseignement secondaire.

Dans les aires culturelles jouissant d'un système d'enseignement secondaire égalitaire (nordique surtout et anglo-saxonne), l'écart - en matière de compétences (ou de degré de préparation au supérieur) - entre jeunes "favorisés" et "défavorisés" est plus réduit et, en conséquence, la proportion des jeunes (surtout "défavorisés") pouvant se sentir "largués" au point de renoncer à tout espoir de réussite dans le supérieur sera également plus faible.

L'aire culturelle continentale présente les caractéristiques opposées : son enseignement secondaire très inégalitaire⁶⁵ produit une proportion élevée de jeunes (surtout "défavorisés") aux compétences terminales (ou degré de préparation au supérieur) très faibles. On peut logiquement s'attendre à un comportement d'auto-sélection plus massif chez les Continentaux que chez les Nordiques et les Anglo-saxons.

Du point de vue qui nous intéresse ici, l'Europe du Sud est plus proche des Anglo-saxons tandis que l'Europe de l'Est est plus hétérogène, avec deux "sous-aires" relevant, pour l'une, du "modèle nordique", pour l'autre, du "modèle continental".

⁶⁴ Certes, ces deux systèmes connaissent un contingentement – dicté essentiellement par des considérations budgétaires et de santé publique – à l'entrée de certaines filières du domaine de la santé, mais c'est aussi le cas de la plupart des pays de l'OCDE.

⁶⁵ L'aire culturelle continentale se distingue par un écart considérable de performance entre élèves "favorisés" et "défavorisés" et par une très forte proportion d'élèves "faibles" et en retard scolaire (Lambert, 2019).

Annexe 3

Accès à l'enseignement supérieur : pourquoi l'indicateur de démocratisation OR_{participation à l'ES} n'est pas approprié

Un indicateur de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur se présenterait comme un *odds ratio* OR_{accès à l'ES}, calculé comme le rapport entre les probabilités d'accéder à l'enseignement supérieur, respectivement pour un jeune "favorisé" et pour un jeune "défavorisé".

Assez curieusement, aucune source ne semble fournir des statistiques permettant le calcul d'un tel indicateur, sur des bases rigoureuses et internationalement comparables. Les très rares publications livrant des statistiques à ce sujet ne répondent pas à nos besoins car elles ne couvrent qu'une partie de l'enseignement supérieur⁶⁶. Nous allons donc devoir recourir à une approche indirecte pour estimer cet *odds ratio* OR_{accès à l'ES}.

Mais avant d'exposer cette approche indirecte et de présenter ses résultats, il nous semble utile de mettre en garde contre le recours à une statistique, très souvent présentée – même dans des publications de l'OCDE⁶⁷ – comme fournissant un bon "proxy" de l'OR_{accès à l'ES}. Cette statistique s'appuie sur des informations relatives, non pas à l'accès, mais à la participation à l'enseignement supérieur. Pour le dire autrement, plutôt que de nous renseigner sur les flux d'étudiants qui accèdent, telle année, à l'enseignement supérieur, les statistiques publiées nous renseignent sur les stocks d'étudiants inscrits, telle année, dans - c.à.d. "participant" à - l'enseignement supérieur. Sur la base de ces statistiques, on peut évidemment calculer un *odds ratio* OR_{participation à l'ES} comme le rapport entre les probabilités de se trouver inscrit dans l'enseignement supérieur, respectivement pour un jeune "favorisé" et pour un jeune "défavorisé", soit

$$\text{OR}_{\text{participation à l'ES}} = \frac{\% \text{ des jeunes "favorisés" inscrits dans l'enseignement supérieur}}{\% \text{ des jeunes "défavorisés" inscrits dans l'enseignement supérieur}}$$

Mais une analyse attentive conduit cependant aux constats suivants :

- 1) cet indicateur OR_{participation à l'ES} est structurellement "biaisé vers le haut"⁶⁸ par rapport au "vrai" indicateur OR_{accès à l'ES} ;
- 2) de plus, l'ampleur du biais "vers le haut" varie d'une aire culturelle à l'autre (sans que l'on puisse mesurer ces variations) en fonction de divers éléments, dont la structure du système d'enseignement supérieur⁶⁹ et la différence de *successful completion rate* entre les étudiants "favorisés" et "défavorisés"⁷⁰.

⁶⁶ Il s'agit des publications OECD *Education at a glance* 2018, Tableau B7.2 et European Commission (2018), p. 156. La première couvre les programmes de l'enseignement supérieur à l'exception des *short cycle tertiary programmes*. La seconde a une couverture encore plus restreinte puisqu'elle se limite aux programmes (BA et MA longs) à "profil académique" (c.à.d. excluant même les BA à profil plus "professionnalisant").

⁶⁷ Voir par exemple OECD *Education at a glance*, éditions 2012 (Tableau A6.1) et 2014 (Tableau A4.1a).

⁶⁸ La raison en est la suivante. Les statistiques OR_{accès à l'ES} et OR_{participation à l'ES} seraient identiques si les jeunes "favorisés" et "défavorisés" connaissaient, dans l'enseignement supérieur, des parcours d'une durée similaire, c.à.d. s'inscrivent dans des programmes d'études d'une même durée et connaissent des taux d'abandon similaires. Ce n'est évidemment pas le cas. Dans la mesure où les jeunes "favorisés" optent plus fréquemment pour des programmes d'études plus longs (BA, plus fréquemment suivis d'un MA) que leurs condisciples "défavorisés" (qui optent plus fréquemment pour des "short cycles tertiary" ou des BA, non prolongés par un MA), ils séjourneront plus longtemps dans l'enseignement supérieur et constitueront une proportion plus importante de la population étudiante que celle que l'on aurait mesurée sur la base des flux d'entrée. L'indicateur OR_{participation à l'ES} sera donc automatiquement biaisé "vers le haut" (c.à.d. qu'il indiquera une plus faible démocratisation) par rapport à l'indicateur "idéal" OR_{accès à l'ES}.

⁶⁹ Les étudiants inscrits dans un *short cycles tertiary* "séjournent" (normalement) 2 ans dans l'enseignement supérieur, pour ceux inscrits à un BA, c'est 3 ans et pour ceux qui poursuivent par un MA, c'est 5 ans. Les proportions des étudiants de l'enseignement supérieur inscrits à ces différents types de programmes varient très significativement d'un pays (et d'une aire culturelle) à l'autre. Par exemple, un grand nombre de pays n'organisent tout simplement pas de *short cycles tertiary programmes* alors que, dans certains pays, près de 40% d'étudiants du supérieur sont inscrits à de tels programmes. De même, dans la plupart des pays, la proportion d'étudiants diplômés d'un MA est inférieure à celle diplômée d'un BA mais plusieurs pays présentent la configuration inverse.

⁷⁰ Dès lors que (comme nous le verrons plus loin) le taux de *successful completion rate* de l'enseignement supérieur des étudiants "défavorisés" est, dans certaines aires culturelles (mais pas toutes) significativement plus faible que ceux des étudiants "favorisés", on peut conjecturer que, dans ces aires culturelles, le taux de

Cet indicateur OR^{participation à l'ES} ne peut donc répondre à notre objectif de mesurer – et de comparer, entre les pays et les aires culturelles - la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

dropout prématuré des “défavorisés” est nettement supérieur à celui des “favorisés”. Le OR^{participation à l'ES} s'en trouvera automatiquement “biaisé vers le haut”.

Bibliographie

- CAMERON, S. and HECKMAN, J. (2001), « The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanics and White Males », *Journal of Political Economy*, 109 (3), p. 455-99.
- CARNEIRO, P. and HECKMAN, J. (2002), « The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling », *Economic Journal*, 112 (482), p. 705-734.
- CHOWDRY, H., CRAWFORD, C., DEARDEN, L. GOODMAN, A. and VIGNOLES, A (2013), « Widening Participation in Higher Education: Analysis Using Linked Administrative Data », *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176 (2), p. 431-457.
- 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.
- DECLERCQ, K. and VERBOVEN, F. (2015), « Socio-Economic Status and Enrollment in Higher Education: Do Costs Matter? », *Education Economics*, 23 (5), p. 532-556.
- DECLERCQ, K. et VERBOVEN, F. (2018), « Les défis de l'enseignement supérieur », in De Witte, K. et Hindriks, J. (eds), *L'école du renouveau*, Itinera Institute, p. 207-248.
- 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*.
- 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), « L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? Une analyse comparée des systèmes », *Working Paper du CEREC* n° 2020/5, accessible via le lien <https://cerec.be/publications/>
- MAROY, C. (2008), « Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle*, octobre 2008.
- OECD (année), *Education at a glance <éditions successives>*, Editions OCDE.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*, Editions OCDE.
- OECD (2017), *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.

THOMAS, L and QUINN, J. (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.

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.