

---

# Pour une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur

*Comment démocratiser l'enseignement supérieur à savoir non seulement en étendre l'accès, mais assurer que les chances de réussite y soient semblables quelle que soit, par exemple, l'origine sociale, c'est-à-dire instaurer plus de justice scolaire ? Quatre types de discours peuvent être tenus : nostalgique, pédagogique, économique et sociologique, à partir desquels l'on peut réfléchir sur les conditions complexes d'une réelle démocratisation, qui doit dépasser le cadre des établissements pour prendre en compte l'ensemble de la société.*

---

CHRISTIAN MAROY

Le système d'enseignement obligatoire en Belgique francophone fait partie du triste groupe des systèmes les plus inéquitables. Les différences d'acquisitions scolaires en math ou en français à quinze ans y sont plus qu'ailleurs liées aux caractéristiques socioculturelles des familles, et plus qu'ailleurs, il y a de fortes disparités d'acquis selon les établissements fréquentés, lesquels organisent d'ailleurs souvent des filières différenciées. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que l'enseignement supérieur, et l'enseignement universitaire en particulier, ne soit pas le lieu d'une réelle égalité des chances. Comme plusieurs travaux l'ont montré (voir la synthèse de Van Campenhout, Dell' Aquila, Dupriez, 2008, à paraître), l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur sont fortement associés non seulement aux ressources culturelles et économiques du milieu d'origine, mais aussi à la trajectoire scolaire antérieure, et au fait que les comportements des jeunes soient plus ou moins proches du « métier d'étudiant » attendu par les institutions d'enseignement (par exemple, assister au cours, savoir prendre note, gérer son temps, être capable de discerner les attentes explicites et implicites des enseignants, etc.).

Les sociologues de l'éducation, en France et ailleurs, insistent de plus sur le caractère cumulatif et processuel de la construction des inégalités sociales de réussite face à l'école et à l'enseignement supérieur. Ainsi Marie Duru-Bellat (2002) montre que, en France, la réussite dans les premières années de l'enseignement supérieur est plus sensible à la trajectoire scolaire antérieure ou aux pratiques de l'étudiant, que directement liée aux diplômes de ses parents, mais aussi que les ressources culturelles de la famille ont joué de façon cruciale dans les étapes antérieures de la scolarité, à côté de nombreux facteurs internes au système scolaire (notamment, l'effet du « maître », des « pairs » (autres élèves), de l'établissement). Et cette scolarité antérieure conditionne les acquis et les comportements décisifs à la réussite dans les premières années de l'enseignement supérieur.

## DE LA QUANTITÉ À LA QUALITÉ

Mon propos dans cet article est d'examiner les conditions d'une démocratisation de l'enseignement supérieur. Par « démocratisation », j'entends la promotion non pas seulement ou principalement d'une démocratisation « quantitative » de l'enseignement supérieur, mais surtout la promotion d'une démocratisation « qualitative ». Une démocratisation quantitative renvoie en effet à l'extension du nombre de personnes qui bénéficient du « bien éducatif » qu'est l'enseignement supérieur. On parle alors d'une extension de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur comme on parle de démocratisation des musées, du sport, pour connoter un élargissement des usagers, sans pour autant qu'on puisse en déduire que cela s'accompagne d'une démocratisation « qualitative ». Cette dernière implique, par contre, que les chances d'accès ou de réussite dans l'enseignement supérieur tendent à être identiques, quels que soient, par exemple, le niveau de diplôme des parents, leurs ressources économiques. Or les données disponibles sur l'enseignement supérieur et universitaire en Belgique francophone nous conduisent à deux constats sur ce plan. Tout d'abord, il y a eu une relative démocratisation « quantitative » de l'enseignement supérieur : l'enseignement supérieur hors universitaire a connu une augmentation de 79 % du nombre d'étudiants entre 1984-1985 et 2005-2006 (de 46 371 à 83 268 étudiants) ; dans le seul enseignement universitaire, cette démocratisation quantitative est aussi perceptible, mais est beaucoup moins forte : croissance de 34 % au cours des mêmes années (de 49 918 à 66 964 étudiants)<sup>1</sup> Cette croissance est principalement imputable à un taux de transition supérieur de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur (Droesbeke, Hecquet et Wattelar, 2001).

Sur le plan d'une démocratisation qualitative, la situation est cependant moins favorable. En Communauté française, en 2000, un enfant âgé de vingt-cinq ans d'une mère universitaire a deux fois et demi plus de chance d'accéder à un diplôme d'enseignement supérieur qu'un enfant dont la mère est au plus détentrice d'un diplôme primaire (Vandenberghe, 2007). De plus, il ne sem-

1 Source Communauté française, Etnic, *Statistiques rapides. Effectifs scolaires de plein exercice, 2006-2007*, mes calculs.

ble pas que la démocratisation quantitative ait diminué l'écart de chance de réussite selon le capital culturel de départ. À partir d'une analyse du « panel belge des ménages », V. Vandenberghe note la stabilité relative des différences de probabilités d'obtenir un diplôme supérieur selon le diplôme d'études de la mère, entre 1960 et 2000. Autrement dit, si on constate une augmentation des chances d'obtention du diplôme d'enseignement supérieur à vingt-cinq ans pour tous (quel que soit le diplôme de la mère) — ce qui est le résultat de la démocratisation quantitative —, l'écart de chances d'obtention d'un diplôme entre l'enfant d'une mère universitaire et l'enfant d'une mère diplômée du primaire reste pratiquement identique. Il n'y a donc pas d'amélioration de la démocratisation qualitative.

L'extension de la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur n'est sans doute pas terminée. En effet plusieurs facteurs tendent à la favoriser. D'une part, nombre de politiques européennes insistent de plus en plus sur la nécessité d'investir dans le « capital humain », la recherche et l'enseignement tertiaire considérés comme une des clés d'une reconfiguration d'un tissu productif « compétitif » dans une économie désormais mondialisée. Il faut davantage de jeunes avec des formations et des qualifications de haut niveau, une recherche de pointe, car ce sont des conditions du développement économique futur. Ces objectifs politiques sont clairement affichés, tant au niveau européen (voir le sommet de Lisbonne en 2000) que belge. Par ailleurs, les familles et les jeunes sont de plus en plus conscients de l'enjeu de la scolarité dans l'accès à une position professionnelle et sociale, dans un contexte d'inquiétude face à l'avenir. Il en découle une tendance à l'inflation scolaire, un processus enclenché depuis belle lurette, mais dont les effets tendent de plus en plus à se faire sentir dans l'enseignement supérieur.

La démocratisation quantitative n'est donc pas terminée... surtout dans le contexte belge, où finalement peu de filtres et de sélection sont posés à l'entrée de l'enseignement supérieur: pratiquement pas de « contingentement » des places, pas de sélection à l'entrée sur la base de la scolarité antérieure ou de concours (sauf dans les écoles artistiques et d'ingénieurs civils) et enfin, une absence (provisoire) de tests standards à la fin de la scolarité secondaire qui conditionnerait l'accès à l'enseignement supérieur (du type « bac » français). À l'opposé, l'évaluation et la diplomation sont locales et il y a beaucoup de raisons de penser qu'elles sont variables selon les établissements scolaires fréquentés.

On pourrait donc se réjouir de la situation et applaudir des deux mains le fait que la démocratisation de l'enseignement supérieur soit enfin au rendez-vous, ce qui nous permettra de rencontrer les « défis de la société de la connaissance ». Ce n'est pas faux, à condition que cette démocratisation quantitative ne soit pas de la monnaie de singe et qu'elle permette aussi une démocratisation qualitative, qu'elle ne se paie pas non plus de divers « effets pervers » ou nouveaux problèmes.

Or, face à cette démocratisation quantitative, quatre types de discours se développent. Alarmistes ou lénifiants, réformistes ou réactionnaires, ils

tendent les uns à tirer la « sonnette d'alarme », les autres à proposer des réformes, plus ou moins radicales, pour éviter les méfaits de la « démocratisation quantitative », que d'aucuns nomment d'ailleurs « massification universitaire » lorsqu'ils veulent connoter négativement l'évolution.

Je voudrais d'abord présenter quatre de ces discours (« nostalgique » ; pédagogique ; économique et gestionnaire ; et enfin sociologique) avant de brièvement en discuter les limites ou les apports du point de vue d'une réflexion pragmatique ou politique sur les conditions d'une « réelle démocratisation qualitative » de notre système d'enseignement supérieur.

## **NOSTALGIE CRITIQUE OU RÉACTIONNAIRE**

Un premier discours « nostalgique », tantôt critique, tantôt réactionnaire, envisage la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur sous un angle essentiellement négatif. Cette démocratisation est en fait une « massification » qui ne bénéficie d'ailleurs pas aux jeunes de milieu modeste, mais qui s'accompagne par contre d'une érosion lente des conditions d'enseignement (dans la mesure où le financement ne suit pas en proportion des étudiants) et de la « qualité des études », parallèlement à une instrumentalisation croissante de la recherche et à une perte d'autonomie générale des universités.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur, et en particulier l'enseignement universitaire, peine de plus en plus à mettre en œuvre les idéaux éducatifs qui l'ont toujours mobilisé et il est de plus en plus difficile de prétendre que les universités forment encore l'« homme cultivé » ou l'« intellectuel critique » qu'elles devraient pourtant favoriser. L'université est de moins en moins une institution veillant à développer et transmettre un patrimoine culturel. Elle est devenue de plus en plus « utilitariste », tant dans ses recherches que ses enseignements. « À une demande composée de jeunes gens et de jeunes filles mal préparés par leur culture propre, sauf une minorité ayant subi le drill approprié, les universités ont dû répondre par une offre de moindre qualité, soit qu'elles aient dû aménager leurs exigences, soit qu'elles aient dû recruter des enseignants moins qualifiés et parfois vraiment médiocres » (Javeau, 1998). Dans ces conditions, la crainte est surtout de se voir créer de nouvelles formes de hiérarchies entre universités (entre universités spécialisées dans un enseignement de premier cycle et celles qui se consacraient à la recherche et aux cycles avancés), mouvement qui peut se doubler d'une logique de privatisation et d'instrumentalisation de l'enseignement supérieur par l'économie.

## **PÉDAGOGIE ET OPTIMISME**

Un second discours, d'inspiration pédagogique et sociologique, est nettement plus optimiste. Il ne nie pas que les étudiants « de première génération » (dont les parents n'ont pas fréquenté l'enseignement supérieur) accédant à

l'université et à l'enseignement supérieur rencontrent souvent de grandes difficultés à réussir avec succès leur première année d'études<sup>2</sup>. Sur la base des résultats des études sociologiques, économiques ou pédagogiques consacrées aux facteurs d'accès ou de réussite à l'université, ce discours prône surtout des formes d'adaptation pédagogique et technique pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics, aux nouvelles demandes des étudiants et à l'extension des effectifs de l'enseignement supérieur. La démocratisation quantitative est une bonne chose à condition que le système d'enseignement supérieur s'adapte, améliore les processus d'orientation des élèves, mette en place des dispositifs de remédiation et de soutien pédagogique aux élèves mal préparés par leur cursus scolaire antérieur et enfin développe davantage la « pédagogie » à l'université et la formation pédagogique des professeurs du supérieur.

Ainsi, de nombreuses initiatives ont été développées ces dernières années en Communauté française en amont de l'enseignement supérieur pour améliorer l'orientation des élèves sortant de l'enseignement secondaire (journées portes ouvertes, développement de services d'information et d'orientation des élèves). Des activités de remédiation et de soutien scolaire se développent aussi à l'entrée des études pour tenter de pallier les déficits d'acquis des élèves, acquis pourtant nécessaires au suivi et à la réussite de la première année (« propédeutiques » pendant les vacances, « cours de travail universitaire » inscrit au programme de première année, tutorat des élèves de secondaire ou de première année d'enseignement supérieur par des étudiants des cycles supérieurs). De plus, des formations pédagogiques systématiques des enseignants du supérieur (mise en place du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur, Capaes) ou de l'université sont en train de se diffuser, de même que le développement de nouvelles approches pédagogiques (comme l'approche par problème) (Frenay, Galand, Bourgeois, 2007).

À l'aide de ces dispositifs, non seulement l'enseignement supérieur et universitaire devrait pouvoir « digérer » la massification et garder le niveau de qualité de ses enseignements, mais encourager même une plus grande égalité des chances de réussite à l'université. La logique de ce discours est donc essentiellement « technique » ; il s'agit d'adapter les dispositifs pédagogiques et les compétences pédagogiques des enseignants de sorte que l'enseignement supérieur puisse s'ajuster à ses nouveaux publics.

## ÉCONOMIE ET FINANCEMENT

Un troisième discours est économique. Ce discours n'a pas pour objet principal la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur, mais bien son financement et son rendement individuel ou collectif. Cependant, des préoccupations d'équité, mais aussi d'efficacité éducative interviennent aussi dans ce raisonnement. Tout d'abord, les économistes sont de longue date sensibles

<sup>2</sup> Rappelons que le taux de réussite moyen oscille entre 40 et 50 % selon le type d'enseignement et de filière. Le taux de réussite des jeunes dont la mère a au plus un diplôme primaire est de moins de 20 % (Van Campenhoudt, Dell' Aquila, Dupriez, 2008).

aux bénéfiques collectifs produits par l'extension de l'enseignement et de la recherche (« externalités positives » de l'investissement en capital humain, notamment en termes de production et de revenus) (Hanushek, 2008). Dans le contexte évoqué d'une « économie de la connaissance » où la compétitivité et la croissance dépendent de plus en plus de la capacité d'innovation des pays, de la capacité de lancer de nouveaux produits, non seulement la capacité de recherche et de développement participe des « facteurs de croissance », mais plus largement les « ressources humaines » et le capital humain présents dans une région ou un État sont des « ressources stratégiques » que l'État et les entreprises se doivent de favoriser. D'où l'intérêt croissant des États pour les politiques de recherche, d'éducation, et de formation. Les économistes s'interrogent alors sur les positions concurrentielles des États à cet égard, et soulignent généralement qu'il ne faut pas se faire « dépasser » par ses concurrents, qui peuvent consacrer davantage de ressources dans le développement et la « qualité » de l'enseignement supérieur, ou le niveau de dépenses en matière de recherche et développement (voir par exemple, *Reflets et perspectives de l'économie*, 2006, n° 2).

La nécessité de développer l'enseignement supérieur et une recherche de qualité se heurte toutefois à une contrainte, celle de leur financement. Longtemps, les économistes ont soutenu, du moins en Europe, les vertus d'un financement public de l'enseignement, en raison des externalités positives qu'il entraînait. Ils constatent à présent que l'enseignement supérieur et universitaire est sous-financé par rapport à d'autres pays américains ou asiatiques (Gary-Bobo et Trannoy, 2006). Par ailleurs, il est largement « anti-redistributif », car il apporte des bénéfices individuels significatifs (en termes de revenus, d'insertion professionnelle) à ceux qui ont la chance d'y accéder et de le terminer avec fruit, c'est-à-dire prioritairement les enfants de « riches » en capital économique et culturel, alors qu'il est financé par l'impôt, c'est-à-dire par tous les citoyens (Vandenbergh, 2007b).

La réflexion, et souvent la recommandation des économistes, est alors non pas de supprimer tout financement public, mais d'augmenter le financement total en complétant le financement public de l'enseignement supérieur par un financement privé qui serait assumé par les étudiants eux-mêmes et/ou par leurs familles. Il s'agirait de hausser les frais de scolarité payés par l'utilisateur, pour augmenter le financement dont disposent les institutions d'enseignement et de recherche. Cela permettrait donc de favoriser la formation d'un « capital humain de qualité ». Parallèlement, pour éviter que ce financement privé ne renforce l'inégalité des chances d'accès en faveur des plus riches, il s'agirait de développer des formes équitables de financement par « crédit » des études et des systèmes de bourses pour les plus démunis seulement<sup>3</sup>. La mesure serait dès lors bénéfique du point de vue de l'efficacité économique sans être « antisociale », puisqu'elle forcerait les familles des étudiants « héritiers » à contribuer financièrement à leurs études, sans exclure les revenus moyens ou faibles, qui pourraient recourir à l'emprunt, pour autant qu'ils aient de bon-

3 Il s'agirait par exemple de s'appuyer sur les formes de « crédits contingentés » développés en Suède ou au Royaume Uni : prêt par l'État, et remboursement après la fin des études par l'étudiant, à partir d'un seuil minimal de revenus professionnels. Ou encore de moduler le « minerval » en fonction des revenus déclarés des parents.

nes espérances de réussite. Par ailleurs, elle « responsabiliserait » davantage encore les étudiants dans leurs choix d'études et les inciterait à l'effort pour réussir (Gary-Bobo et Trannoy, 2006).

## LE DISCOURS SOCIOLOGIQUE

Un quatrième discours, plus sociologique, commence enfin à poindre, du moins en France, à la faveur de la sortie du livre de Marie Duru-Bellat (2006) sur l'inflation scolaire, un thème déjà ancien, qu'elle renouvelle pour déboucher sur une remise en cause assez radicale du mode de développement de nos systèmes d'enseignement, notamment au niveau supérieur.

Sans développer son argumentation dans sa totalité, on peut en reprendre quelques éléments clés. Tout d'abord, elle met en évidence que beaucoup des arguments économiques ou sociaux en faveur d'une extension de l'enseignement supérieur (repris par l'OCDE ou l'Union européenne) sont davantage des croyances ou des paris que des évidences scientifiques démontrées. Ainsi, par exemple, s'il est indéniable qu'au niveau individuel, une « éducation tertiaire » renforce les chances de revenus supérieurs ou l'accès à l'emploi par rapport à ceux qui n'ont qu'une éducation de niveau secondaire, cela ne signifie pas qu'au niveau « macro », les bénéfices économiques soient garantis. Certes, un lien existe entre développement de l'éducation au niveau primaire et croissance économique dans les pays du Sud, mais ce lien est nettement moins évident s'il s'agit d'augmenter les effectifs de l'enseignement supérieur de 30 à 50 % d'une classe d'âge, comme c'est le cas dans nombre de pays européens. Des effets plus diffus et indirects de l'enseignement supérieur sur des attitudes plus favorables à l'innovation ou au progrès technique (induits des théories économiques de la « croissance endogène ») sont davantage postulés que démontrés.

Or de tels arguments sont mobilisés de façon centrale pour développer l'enseignement supérieur sans prendre en compte l'ensemble des problèmes et effets négatifs que produisent d'ores et déjà l'« inflation scolaire » et le développement de l'enseignement supérieur en France. De nombreux problèmes se posent. L'ouverture de l'enseignement supérieur à davantage de jeunes, issus de milieux plus diversifiés, n'entraîne d'abord pas automatiquement plus de justice scolaire (plus de « démocratisation qualitative »), car comme tel l'enseignement supérieur n'est pas en mesure de « rattraper » les inégalités d'acquisitions antérieures, et la réussite y est dès lors fortement liée aux trajectoires scolaires dans l'enseignement obligatoire. Surtout, l'enseignement supérieur est de plus en plus traversé par des clivages internes, qui tolèrent une « dichotomie entre des filières sélectives, coûteuses et aux débouchés assurés » et des « filières de masse accueillant au moindre coût les recalés des premières » (Duru-Bellat, 2006).

Par ailleurs, l'extension de l'enseignement supérieur ne produit pas forcément (et sûrement pas dans toutes les filières) les bénéfices individuels annoncés en termes de positionnement professionnel et social; on voit au contraire

des tendances à l'allongement d'un chômage d'insertion et la nécessité pour nombre de diplômés de se déclasser en début de carrière, sans que des effets de mobilité professionnelle ascendante ne se produisent ensuite.

De plus, l'allongement du temps des études dans l'enseignement supérieur, qui semble être vécu par des jeunes de plus en plus nombreux comme « un sas d'attente » avant l'insertion professionnelle, n'est pas sans effet sur la socialisation des jeunes et les rapports intergénérationnels : difficulté à développer un projet, désenchantement face au travail, effet de « refroidissement des attentes » et revue à la baisse des aspirations professionnelles et sociales, développement de logiques utilitaristes et instrumentales face au savoir et aux études, et en cas d'échec ou de déclassement professionnel ultérieur, sentiments de dévalorisation de soi et d'intériorisation de l'échec qui sont la contrepartie subjective chez les « dominés » de la logique méritocratique. En bref, « on est conduit à se demander si la prolongation des études, du moins dans les filières où elle est suivie d'un fort déclassement, n'est pas, au niveau des individus, plus destructrice que formatrice, en ce qu'elle rendrait plus difficile et plus douloureuse l'entrée dans la vie, notamment l'adaptation au travail tel qu'il se présente aujourd'hui » (Duru-Bellat, 2006). Bref, la prolongation des études pourrait aussi s'avérer « désocialisante » ou « déséducative »...

Marie Duru-Bellat en tire quelques pistes de réflexions politiques majeures : l'extension de l'éducation ne doit pas dispenser d'une réflexion sur ses finalités d'ensemble. On ne peut se satisfaire d'un pur développement quantitatif et linéaire du système d'enseignement qui se développe au niveau « tertiaire » et faire l'économie d'une réflexion sur l'amont, sur les finalités de l'enseignement obligatoire, sur les modalités d'une orientation et sélection vers les positions professionnelles qui soit d'une part juste socialement et d'autre part, respectueuse des personnes. Deux politiques lui semblent plus cruciales.

Il faudrait développer un enseignement obligatoire (jusqu'à quinze, seize ou dix-huit ans ? selon les choix politiques des gouvernements) découplé de la fonction de sélection sociale des individus. Cela signifierait d'une part qu'il soit mû par des finalités larges (intellectuelle, civique, relationnelle, personnelle), mais dégagé de préoccupations d'utilité professionnelle trop précises. D'autre part, cet enseignement ne devrait plus être organisé sur la base d'une égalité méritocratique des chances, mais par un principe d'égalité des résultats pour tous les élèves (tous doivent réussir). Autrement dit, il faudrait un effort social considérable pour que l'éducation de base soit une éducation « commune » à tous les futurs citoyens. Dans ce cadre, l'éducation de base serait affranchie de ses logiques utilitaristes et compétitives, et considérée pour ses bénéfices intrinsèques plutôt que ses vertus de « bien positionnel » qui prépare les stratégies d'investissement dans l'enseignement supérieur.

Il faudrait réfléchir un système d'orientation et de sélection, moins dominé par les critères scolaires, moins définitif, et plus continu. Ce système pourrait prendre place en aval de l'enseignement obligatoire, notamment autour d'un premier cycle d'enseignement supérieur construit autour de familles de mé-



tiers et rassemblant au départ toutes les spécialités et niveaux hiérarchiques : métiers de la santé (médecins, kinés, infirmiers), du social, de l'administration, de l'économie, etc.

## FORCES ET FAIBLESSES DES DIVERSES ANALYSES

Chacun de ses quatre discours, pris isolément, mériterait une discussion critique approfondie, pour en montrer les points forts, les vérités partielles, mais aussi les limites et les effets négatifs potentiels. Je ne pourrai ici les développer, compte tenu de la place disponible. Dès lors, dans une dernière section, je voudrais partir de ces quatre discours pour, dans la foulée du propos de Marie Duru-Bellat, réfléchir à quelques conditions raisonnées de ce que pourraient être des prémisses d'une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur.

Mon propos restera assez schématique et je m'efforcerai surtout de montrer la nécessité de réfléchir une politique de démocratisation de l'enseignement supérieur qui soit attentive à articuler tous les volets du problème.

Le discours nostalgique a une limite évidente qui est d'avoir tendance à « mythifier » l'université d'autrefois et sa capacité à développer un citoyen critique et un « honnête homme »... Plus encore, il laisse sur sa faim, car il tend à se cramponner sur une posture de regret, dont on voit mal comment elle pourrait générer un projet d'avenir, porteur des valeurs qu'il entend à juste titre défendre (soit essentiellement la défense d'un enseignement de qualité comme gage de la construction d'une capacité critique et d'une expertise large attentive à ne pas réduire les problèmes à des technicités trop étroites)... Mais sans doute ce discours a-t-il le mérite de rappeler que la démocratisation quantitative est un leurre, si les conditions d'un accès élargi à des savoirs et de compétences de haut niveau ne sont pas réunies. Or, cela passe par des conditions de plusieurs ordres.

Le discours pédagogique n'est pas sans intérêt ; il désigne à l'évidence des pistes à suivre et à développer, en termes de dispositifs d'orientation, de soutien pédagogique, de formation et d'innovation pédagogiques de la part des enseignants. Là où il présente une limite majeure, c'est lorsqu'il alimente la croyance dans l'autosuffisance d'une solution technique. Il ne faut pas se leurrer, les dispositifs de soutien et de remédiation sont probablement insuffisants à corriger les déficits d'acquisitions dus aux inégalités qui perdurent en amont dans l'enseignement obligatoire. Ils sont donc utiles, méritent d'être poursuivis, mais ils risquent de servir d'alibi, si on pense qu'ils suffisent comme solutions et qu'ils dispensent d'une part de penser des actions énergiques en amont, d'autre part de faire comme si la démocratisation quantitative pouvait se digérer sans un investissement financier plus conséquent dans l'enseignement supérieur, lequel s'opère d'ailleurs, mais pas au rythme d'accroissement des étudiants.

Le discours pédagogique enferme aussi quelques dérives possibles, s'il encourage des formes de résignation des professeurs, quant aux exigences à at-

tendre des étudiants, au prétexte que dorénavant tout le monde a « droit à la réussite ». Il ne faut pas négliger une telle dérive, qui s'est déjà produite dans l'enseignement secondaire. Les établissements qui y concentrent les élèves aux difficultés scolaires les plus fortes sont parfois amenés à devoir transiger sur les objectifs d'enseignement. En effet, en dépit de la mobilisation individuelle et collective du corps enseignant, les objectifs des programmes officiels peuvent paraître trop inaccessibles aux élèves et dès lors démobilisants, sans que les équipes n'aient pris sur un phénomène d'abord lié à la ségrégation des populations étudiantes entre les établissements. Le même phénomène peut très bien se développer dans l'enseignement supérieur, au fur et à mesure de la démocratisation quantitative des effectifs, entraînant tôt ou tard des formes de « hiérarchisation » forte de la « qualité perçue » des établissements et des filières d'études, ce qui aura des effets sur la « répartition » des populations étudiantes entre établissements, tant en termes de compétences académiques qu'en termes de propriétés sociales. Les efforts pédagogiques sont donc absolument nécessaires, mais il ne faut pas non plus s'en contenter, et il faut considérer d'autres conditions de démocratisation qualitative.

Les économistes et la critique sociologique des effets de l'inflation scolaire se rejoignent sur un point : il est vital, pour arriver à combiner la qualité des enseignements et une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur, d'accompagner la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur par un financement suffisant et adéquat. Augmenter les effectifs sans s'assurer que la qualité de l'encadrement et de la formation des enseignants suit, cela risque de générer une apparente égalisation des chances, qui masque *de facto* une qualité inégale des acquisitions (liée à une hiérarchisation du système d'enseignement supérieur) et, ensuite, des inégalités de valorisation professionnelle et sociale des études faites. Il faut donc certes développer l'enseignement supérieur, mais simultanément préserver sa qualité, ce qui passe par un financement suffisant. Si l'on est d'accord avec cette prémisse, on peut penser alors à une forme de financement additionnel de l'enseignement supérieur, qui ne siphonne pas les moyens alloués à l'enseignement obligatoire, en particulier au niveau primaire. En effet, c'est là une des conditions pour que cet enseignement arrive, à terme, à réduire les différences sociales d'acquisitions et de réussite scolaire, qui s'y jouent avant quinze ans. En définitive, un financement qui recourt davantage à la contribution des familles et à l'emprunt contingenté n'est pas scandaleux, s'il permet de financer davantage l'enseignement supérieur à charge de ceux qui vont en retirer des bénéfices individuels, sans grever l'ensemble des dépenses publiques d'enseignement. En outre, on l'a vu, la solution actuelle est, sur le plan de la répartition de la charge des dépenses publiques, plutôt antiredistributive. Cependant, un tel système présente plusieurs failles qu'il n'est pas facile de désamorcer. Tout d'abord, il existe des processus d'autosélection dans les pratiques de choix d'études supérieures. À résultats scolaires identiques, les enfants d'un cadre supérieur, d'un enseignant ou d'une technicienne de surface ne vont pas appréhender de la même manière le choix d'un établissement, d'une filière, car les risques et bénéfices associés à ces cursus d'étude seront perçus très différemment. Si l'on instaure un système de financement sur la

base de « crédits contingentés », on verra des processus d'autosélection accrus se développer, compte tenu du risque pris à faire des études supérieures. Dans ces conditions, il faudrait réfléchir des « modalités d'accompagnement » qui en neutralisent ces effets négatifs. À cet égard, on peut se demander si on ne peut pas réfléchir à des solutions qui favorisent l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes issus de régions, d'établissements, de filières qui en général choisissent très rarement d'aller à l'université. Ainsi, en France et aux États-Unis, des partenariats et des dispositifs de discrimination positive se créent pour élargir le recrutement social d'universités, par ailleurs prestigieuses (telle Sciences Po Paris) et désamorcer les phénomènes d'autosélection, sinon toutes les sources d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Un deuxième problème du financement privé de l'enseignement supérieur est qu'il aura pour effet mécanique de renforcer les filières d'études qui paraissent les plus solides du point de vue des débouchés professionnels, mettant ainsi à mal les fonctions de développement culturel et de recherche assurés par l'enseignement supérieur dans nombre de filières de sciences humaines, mais aussi scientifiques. Enfin, il suppose que les bénéfices professionnels et sociaux de l'investissement de l'étudiant soient au rendez-vous pour tous les étudiants, ce qui d'ores et déjà n'est pas le cas, en raison des effets de dévalorisation de certains titres sur le marché du travail. Autrement dit, si le financement privé de l'enseignement supérieur ne produit pas le surplus de richesse et d'emplois escompté à terme par les économistes, il risque d'accentuer les inégalités et d'alimenter une croissance des diplômés incapables de rembourser leurs études. Or, les bénéfices macroéconomiques d'un investissement éducatif accru dans l'enseignement supérieur ne sont pas automatiques et supposent que la « qualité » soit maintenue de même que d'autres conditions institutionnelles et économiques de la croissance (Hanushek, 2008).

### UN MYTHE SOCIAL ?

Mais, la critique la plus fondamentale est celle proposée par le livre de Marie Duru-Bellat. Son raisonnement nous invite à ne pas croire que l'extension des études supérieures est une voie de démocratisation sociale et scolaire assurée. Au contraire, l'inflation scolaire peut masquer « une contre-réforme permettant de maintenir l'avance des mieux placés qui ont les moyens d'investir toujours plus dans la scolarité pour rester en tête, pour s'approprier gratuitement ce bien privé qui n'aura de valeur que parce que les autres ne l'ont pas. La croissance du « gâteau » rend plus facile son partage et estompe les rapports de force ; sans elle, toute démocratisation effective (que chacun souhaite *in abstracto*) entraînerait une redistribution des cartes, ce que les uns gagnent étant perdu par les autres ». Elle nous invite donc à la prudence et à la critique face aux « mythes sociaux » qui nous poussent à développer sans fin notre système d'enseignement supérieur. Face à un avenir incertain, le développement de l'enseignement supérieur peut être une fuite en avant. Il peut aussi « siphonner » les ressources qu'on pourrait consacrer à d'autres politiques, no-

tamment à celle visant l'enseignement obligatoire. Ce qui devrait être premier, c'est donc une réflexion à nouveaux frais sur l'ensemble de l'architecture du système d'enseignement et aussi sur les effets des inégalités sociales d'ensemble sur le système éducatif. Une démocratisation effective de l'enseignement passe d'abord par une volonté de développement d'une société plus démocratique et égalitaire dans son ensemble. Par ailleurs, cette démocratisation passe par un travail et un investissement au niveau de l'enseignement obligatoire, qui se doivent d'être repensés en vertu de finalités qui lui soient propres.

En définitive, une réflexion sur le développement de l'enseignement supérieur ne peut se cantonner à ses seuls effets économiques ou à la seule dimension pédagogique. Elle doit s'inscrire dans une réflexion d'ensemble sur les transformations de nos sociétés, notamment sur le plan des rapports entre générations et du rôle des systèmes d'enseignement à cet égard. Dès lors, les pistes politiques concrètes débordent largement le seul cadre de l'enseignement supérieur. Les problèmes auxquels celui-ci est confronté impliquent en effet des voies de solution qui sans doute concernent la société dans son ensemble. C'est en effet tout l'avenir d'une société qui s'engage dans les questions d'éducation et de formation de sa jeunesse. ■

Je remercie Carine Dierckx et Maud Van Campenhoudt pour leur relecture critique de ce texte, qui en a grandement bénéficié. Mais, bien entendu, j'assume l'entière responsabilité de son contenu.

## Bibliographie

- Droesbeke J.-J., Hecquet I. et Wattelar C., (2001), *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*, éd. Ellipses, Bruxelles.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales face à l'école. Genèse et mythes*, Presses universitaires de France, Paris.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil « La République des idées », Paris.
- Gary-Bobo R. et Trannoy A. (2006), « Une réforme du financement des universités européennes passe par les prêts aux étudiants », *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLV, 2, p. 75-82.
- Frenay M., Galand B., Bourgeois E. (2007), « L'approche par problème et par projets : effets de dispositifs pédagogiques actifs dans l'enseignement universitaire », dans Frenay M. et Dumay X., *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, p. 287-310.
- Hanushek E. A. (2008), « The economic benefits of improved teacher quality », dans Soguel N. C. et Jaccard P., *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht, Springer, p. 107-135
- Javeau C. (1998), *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, Labor, Bruxelles.
- Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F., Dupriez V. (2008, à paraître), « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux », *Cahiers de la recherche en éducation et formation*.
- Vandenbergh V. (2006), « Au-delà de Bologne, la question du "comment" financer l'enseignement supérieur persiste », *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLV, 2, p. 59-66.
- Vandenbergh V. (2007), « Justice comme égalitarisme à la Roemer. Le cas de l'accès au diplôme d'enseignement supérieur en Belgique », dans Frenay M. et Dumay X., *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, p. 63-78.