



Les parcours d'études, entre sélection et individualisation : une comparaison internationale

Nicolas Charles, Romain Delès

► To cite this version:

Nicolas Charles, Romain Delès. Les parcours d'études, entre sélection et individualisation : une comparaison internationale. [Rapport de recherche] Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco). 2018. hal-03249714

HAL Id: hal-03249714

<https://hal.science/hal-03249714>

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les parcours d'études, entre sélection et individualisation.

Une comparaison internationale

Nicolas Charles

Romain Deles

Université de Bordeaux

Décembre 2018



Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Éducation à l'orientation**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Charles, N. et Deles, R. (2018). *Les parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Décembre 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Liste des figures.....	5
Liste des tableaux.....	6
Introduction générale.....	7
I. La sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur (France, Allemagne, Angleterre, Suède)...	9
A. Objectifs et méthode.....	11
B. En Allemagne, une sélection assumée et une absence de hiérarchie dans les orientations	12
1) Un principe de sélection admis	12
2) La diversité de l'excellence professionnelle comme forme de l'équité	16
C. En Angleterre, une prise en compte de l'histoire individuelle et une transparence des procédures	18
1) Une équité distributive qui découle de la prise en compte de l'histoire individuelle	18
2) Des procédures visant une entière transparence du système de sélection	20
3) Les angles morts de la « sélection équitable » à l'anglaise	21
D. En Suède, une sélection accompagnée de la garantie de la seconde chance.....	22
1) Un modèle de sélection universaliste et homogène.....	22
2) L'idéal de la seconde chance face au principe méritocratique	23
E. En France, une stricte égalité de traitement et une centralisation des procédures.....	26
1) Une équité distributive qui découle la stricte égalité de traitement	26
2) Une équité procédurale émergente via l'outil centralisateur APB puis Parcoursup	29
3) Les angles morts du cas français : une centralisation et un principe de « non-sélection » tout relatifs.....	30
4) Conclusion partielle : l'indépassable valorisation du mérite scolaire	31
F. Conclusion : qu'est-ce qu'une « sélection équitable » ?	32
II. L'individualisation des parcours de formation (Angleterre, Suède, France)	35
A. Une comparaison multi-pays laissant apparaitre une typologie des parcours selon les modèles d'Etat-providence	36
1) L'autonomie des étudiants.....	37
2) La linéarité des parcours	38
3) L'ouverture de l'expérience étudiante.....	40
4) Mise en perspective	41
B. En Angleterre, une organisation flexible des études	42
1) Des cursus aux temporalités souples	42
2) Un cursus avec des activités cumulables	43

3) L'individualisation au service de l'inclusiveness : l'interprétation contemporaine de cette ouverture à différents parcours de formation	44
C. En Suède, une organisation des études à la carte.....	45
1) L'individualisation des parcours académiques.....	45
Le collège universitaire de Södertörn (Suède) : un programme à la carte	47
2) L'individualisation des cursus au service de l'individualisation des parcours de vie	47
D. En France, le poids du parcours traditionnel	48
1) Une adaptation des modes et des parcours d'études à la marge.....	48
2) Une autonomie de choix entravée au profit de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant .	49
E. Conclusion : une individualisation des parcours, pour quoi faire ?	50
Conclusion générale	51
Bibliographie.....	54

Liste des figures

Figure 1 : Part des diplômés du supérieur chez les 25-34 ans (en %)	13
Figure 2 : Part des étudiants dépendant financièrement de leurs parents (en %)	37
Figure 3 : Part des étudiants vivant chez leurs parents (en %)	37
Figure 4 : Part des transitions retardées vers l'enseignement supérieur (en %)	38
Figure 5 : Âge moyen des étudiants (en années)	39
Figure 6 : Temps studieux (en heures)	40
Figure 7 : Part des étudiants occupant un emploi régulier pendant l'année universitaire (en %)	40
Figure 8 : ACP sur variables d'autonomie, de linéarité, d'ouverture Biplot (axes F1 et F2 : 66,10 %) ..	41

Liste des tableaux

Tableau 1 : Mode de sélection et degré de sélectivité selon le type de formation en France	27
Tableau 2 synoptique : les différents modèles de « sélection équitable » en Allemagne, Angleterre, Suède et France	33
Tableau 3 : Lien entre les variables	39

Introduction générale

La loi ORE entend réformer l'accès à l'enseignement supérieur et l'individualisation des parcours d'études. Parcoursup remplace le système d'admission post-bac et introduit un principe d'allocation différenciée des candidatures à l'entrée dans l'enseignement supérieur et en particulier à l'université, lieu jusqu'à ce jour généralement préservé de toute sélection. Si l'accès de droit aux bacheliers reste maintenu, son périmètre se réduit : il a d'abord été contourné par les licences sélectives, il a été restreint aux « pastilles vertes » (les formations qui n'ont pas de capacités limitées) dans APB, puis prend aujourd'hui la forme d'un droit de recours auprès du rectorat après une absence d'affectation.

Parallèlement, Parcoursup prend acte de la nouvelle sociologie de la population étudiante et de ses pratiques et besoins. En introduisant le « oui si », la réforme engage les universités à organiser des parcours personnalisés pour les étudiants. Avec la possibilité d'une année de césure entre le bac et la première année, on modifie aussi en profondeur la norme de poursuite d'études qui prévalait jusque-là.

La réforme ORE augure ainsi de grands bouleversements dans l'entrée dans les études et dans les parcours qui y font suite. Le présent rapport propose de documenter ces deux aspects à la lumière d'expériences étrangères contrastées (Angleterre, Allemagne, Suède). Le choix des pays répond à une double exigence de comparabilité et de contraste. Ces trois pays présentent avec la France des similitudes qui les rendent comparables (même niveau de développement, architecture de l'enseignement supérieur semblable, même histoire de l'enseignement supérieur avec un basculement simultané dans un système de masse). Pour autant, les systèmes d'études supérieures de ces pays appartiennent à des sociétés dont les traditions d'états providence ne se confondent pas (Esping-Andersen, 1999). Or, en matière d'enseignement supérieur, la distinction des systèmes en fonction des modèles de société (libéral, conservateur, social-démocrate) fait sens (Van De Velde, 2008; Verdier, 2010; Charles, 2015).

Nous appuyons le présent travail sur l'analyse des dispositifs d'accès et d'individualisation dans chaque système d'enseignement supérieur. Plus précisément, nous nous fondons sur la documentation officielle précisant les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans les différents pays et nous tentons de la compléter par des entretiens avec des acteurs institutionnels en charge de ces questions (administration centrale et/ou établissements) et avec des chercheurs spécialistes de ce domaine d'études. Parallèlement, nous mobilisons des données issues d'une enquête qualitative menée dans nos précédents travaux en Angleterre et en Suède (Charles, 2015). Enfin, nous travaillons, de manière plus ponctuelle, à partir de données issues des grandes enquêtes statistiques européennes sur les conditions de vie des étudiants (enquête Eurostudent VI). L'objectif sera bien sûr de présenter les règles formelles d'accès à l'enseignement supérieur, mais également de comprendre le sens des pratiques concrètes, qui reposent sur un certain nombre d'implicites absents des textes et des procédures officiels. L'idée générale qui gouverne ce travail est bien de faire émerger de véritables cohérences nationales, capables de singulariser le cas français et de mettre à nu les enjeux – parfois impensés par ethnocentrisme – de la réforme actuelle.

Dans une première partie, nous étudierons les pratiques de sélection dans l'enseignement supérieur dans les quatre pays susmentionnés. Nous partons du constat selon lequel toutes les sociétés sont mises face à ce dilemme de politique publique : comment favoriser l'accès à l'enseignement supérieur le plus large, tout en mettant en œuvre une affectation différenciée des étudiants dans un objectif de régulation de l'échec et/ou de construction de l'excellence académique ? Comment chaque société va-t-elle alors construire un équilibre entre sélection et ouverture ? Nous montrons que la solution française est très particulière, en ce qu'elle fait du mérite scolaire la clé de l'équation sélection/ouverture, quand les autres pays proposent des moyens d'en compenser les effets, parfois inégalitaires.

Dans une deuxième partie, nous nous intéressons aux diverses formes que prennent les parcours étudiants en Angleterre, en Suède et en France. Dans tous les pays, l'expérience étudiante se « déstandardise ». Le monde étudiant, décrit notamment par Bourdieu et Passeron en France dans les années 1960, qui rassemblait alors à peine 300 000 individus et était marqué par une véritable homogénéité des origines sociales, des pratiques, des aspirations et des conditions de vie, a subi de profondes mutations liées à sa massification (Bourdieu et Passeron, 1964). Désormais, les « nouveaux étudiants » ont des profils plus variés (les parts des femmes et des catégories moyennes et populaires dans l'effectif étudiant ont explosé jusqu'à devenir majoritaires) et construisent des parcours de formation plus longs et bricolés (par des allers-retours entre formation et emploi, par des réorientations, par des mobilités...). Nous montrons dans cette deuxième partie que l'individualisation des parcours est un objectif récent en France (au regard des expériences étrangères), et que les dispositifs mis à son service continuent pour partie de se référer à une norme traditionnelle.

I. La sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur (France, Allemagne, Angleterre, Suède)

La procédure d'accès à l'enseignement supérieur en France est en train de se modifier en profondeur. Au-delà des changements d'ordre technique, on assiste peut-être à une métamorphose du modèle traditionnel d'entrée dans les études : la sélection, jadis réservée aux grandes écoles, aux classes préparatoires et aux filières courtes professionnalisantes, va être étendue à l'université. Il faut comprendre le problème ainsi : alors que l'université a toujours été conçue comme un espace ouvert, la loi sur l'orientation et la réussite des étudiants (ORE) introduit des formes de restriction d'accès.

Pour le dire autrement, la loi ORE bouleverse un équilibre traditionnel entre deux exigences : garantir à tous les possibilités d'accéder et de réussir dans l'enseignement supérieur (principe d'équité), orienter les élèves selon leurs capacités pour éviter l'échec en premier cycle et/ou favoriser des dynamiques d'excellence dans certains établissements (principe de sélection). En séparant structurellement, institutionnellement, ces deux fonctions (la première à l'université, la seconde historiquement aux grandes écoles, même si ces dernières ne sont plus les seules à pouvoir sélectionner leurs étudiants), le modèle français présentait un compromis viable au dilemme sélection/ouverture. Si la sélection déborde de son cadre historique, les équilibres se rompent et l'insatisfaction sociale se manifeste. On pourrait même faire l'hypothèse que ce qui dérange dans la réforme actuelle, c'est moins l'introduction du principe de sélection à l'université en lui-même que la remise en cause de l'équilibre entre logiques de sélection et d'équité qui prévalait jusque-là. Ce qui dérange, c'est probablement moins l'extension de la sélection que son absence de compensation en termes d'équité.

Il faut d'ailleurs faire remarquer que cette contradiction entre sélection et équité devient de plus en plus pressante, à mesure que ces deux principes s'affirment comme des objectifs grandissants. La sélection, d'abord, est désormais omniprésente. Le développement des classements internationaux et nationaux ainsi que l'utilisation aujourd'hui systématique de nombreux indicateurs (excellence scientifique, insertion professionnelle, diplomation...) amènent les systèmes d'enseignement supérieur à un impératif de régulation quantitative et qualitative de leur public. Pour éviter l'échec, pour maintenir une bonne rentabilité des diplômes, pour construire une réputation d'excellence ou tout simplement pour respecter des capacités d'accueil matérielles, les établissements – toujours plus autonomes dans leurs prérogatives en la matière – mettent en place des procédures de sélection.

Parallèlement, en France comme partout en Europe, le développement de la sélection se confronte à l'impératif de massification de l'enseignement supérieur impulsé par la stratégie de Lisbonne. L'objectif européen de porter à 50 % la part des diplômés du supérieur par génération – décliné en France avec un objectif à 60 % – suppose une volonté d'ouverture des chances d'accès tant sociales que générationnelles à l'enseignement supérieur.

Sélection ou ouverture ? En Europe, aucun système d'enseignement supérieur n'ignore donc ce dilemme. Ajoutons que la construction d'un modèle de *sélection équitable* est fondamentale dans les sociétés démocratiques, c'est-à-dire dans des sociétés qui retiennent un principe de liberté et d'égalité des individus, mais qui admettent aussi qu'ils soient distribués dans des positions sociales

inégales. Chaque pays fabrique donc un arrangement propre entre des principes, des pratiques *a priori* contradictoires. Sélectionner, mais donner sa chance à chacun. Permettre une affectation efficace des élèves tout en maintenant des chances équitables d'accès pour tous.

Nous nous proposerons donc de répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'une « sélection équitable » ? Plus précisément, quels sont les compromis faits par chaque système d'enseignement supérieur pour sélectionner des étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur, tout en garantissant des chances pour chacun d'y accéder ? Comment est résolue cette tension ?

Nous proposons une définition générique d'une *sélection équitable* : une répartition différenciée des élèves maintenant des chances d'accès pour tous. Cette définition est intentionnellement non excluante, car elle vise justement à saisir l'hétérogénéité et la polysémie des formes de sélection et son appropriation spécifique dans chaque société. Ce concept se décline en trois dimensions : *l'équité distributive* des systèmes de sélection, leur *équité procédurale*, leurs « *angles morts* ».

La première dimension interroge les critères de priorité lors de l'affectation des candidats aux différentes places dans l'enseignement supérieur. Les instruments d'action publique mobilisés en la matière renvoient aux types de procédures (concours, dossier, écrit/oral...) et à la nature des critères (notes, motivation, expérience professionnelle...), et ce dans la diversité des formations de chaque système national. Ils mettent en lumière l'importance respective des mérites scolaires et extra-scolaires, ainsi que la plus ou moins grande variété des critères et de leur application dans un même système d'enseignement supérieur. Cette dimension donne à voir la conception méritocratique de chaque système d'enseignement supérieur, dans l'équilibre qui y est construit entre l'évaluation du mérite individuel et le dépassement de ses apories fondamentales. Parmi les instruments d'action publique y contribuant, on peut ainsi noter l'existence de critères de priorité particuliers, sans lien direct avec le mérite (file d'attente ; premier arrivé, premier servi ; accès « de droit » ...) dans certains pays et, le plus souvent, dans certaines filières de leur système d'enseignement supérieur.

Si la première dimension interroge l'équité des critères de sélection, l'équité procédurale questionne les inégalités face à l'organisation de la sélection. L'équité procédurale renvoie donc moins au « quoi ? » (qu'est-ce qui est évalué) qu'au « comment ? » (quel est le processus qui mène à l'évaluation) et s'intéresse donc aux dispositifs de mise à niveau des chances de candidature à l'enseignement supérieur. Les sociétés cherchent à garantir l'équité des procédures par de nombreux moyens : centralisation des mécanismes d'affectation, uniformité et simplicité des procédures, régulation nationale d'établissements autonomes, information aux candidats...

La troisième dimension interroge les angles morts du modèle national de « sélection équitable ». Dans chaque société, certains instruments d'action publique, parmi ceux cités précédemment, semblent, dans leurs propriétés, s'opposer frontalement à une recherche d'équité. Pensons à la puissante hiérarchie des établissements en Angleterre, à l'orientation précoce des élèves vers les cursus courts dès la fin du primaire en Allemagne, à la séparation des filières élitistes en France... Et pourtant, ils constituent des caractéristiques fortes de ces systèmes. Comme des formes d'impensés, ces points aveugles échappent bien souvent au débat national et apparaissent, par contraste avec les autres pays, comme des dispositifs sources d'inégalités. Celles-ci sont pourtant légitimes ou, à tout le moins, parfaitement fonctionnelles, au sens où elles rentrent en entière cohérence sociétale avec le reste du modèle de « sélection équitable ». Dit autrement, certains traits marquants de chaque système d'enseignement supérieur ne sont viables que dans le contexte qui les accueille et, malgré

leur caractère « inégalitaire » (ou considéré ainsi si l'on adopte le point de vue d'un autre système normatif), apparaissent légitimes en tant que pièce du puzzle national.

A. Objectifs et méthode

La difficulté principale de cette analyse comparée (mais ce qui en fait aussi sa richesse) est bien de saisir l'essence de ce mécanisme de sélection équitable. Disons-le d'emblée : nous chercherons ici à présenter les mécanismes sociaux (institutionnels et normatifs) prédominants, observés par contraste entre sociétés. Nous laisserons ainsi sciemment dans l'ombre une partie des détails des systèmes.

Plus précisément, ce travail est une exploration de la cohérence sociétale à l'œuvre. Comme il s'agit de la cohérence autour d'un objectif de justice sociale, nous décrivons ici bien davantage une visée, un récit que la mise en œuvre d'une « sélection équitable », terme que l'on met donc entre guillemets pour bien se distancier de la mesure comparée des effets en termes d'équité. Pour le dire autrement, les dispositifs d'action publique seront analysés dans leur intentionnalité, plutôt que dans l'ampleur de leurs effets. Si l'on parle ici de « récit », ce n'est pas tant que nous analyserons les textes (lois, rapports publics, documents de *think tank*...). Ces textes sont fréquemment partisans, globalement contradictoires entre eux, et ne traitent guère des angles morts qui, par définition, échappent largement au débat national. Nous laissons ce travail à l'approche cognitive en sociologie de l'action publique : en étudiant les discours et les modes de diffusion des idées politiques, elle parvient à mettre en évidence la source néolibérale des mutations contemporaines de l'action publique dans les pays développés. Notre propos est très différent : loin d'insister sur l'unité idéologique des pays développés, nous montrerons au contraire ce qui fait encore (et même s'ils sont soumis à des tendances uniformisatrices) leur diversité.

Il existe toujours un résidu d'inégalité dans toutes les sociétés, plus ou moins important. Il ne s'agit pour nous ni de le mesurer, ni d'en dévoiler la genèse néolibérale, mais plutôt de rechercher une explication interne à chaque société. C'est pourquoi nous nous intéressons bien davantage aux instruments qu'aux discours. Ce que nous ferons ici, c'est inférer de l'analyse des dispositifs les logiques sociales sous-jacentes qui prédominent dans chaque système d'enseignement supérieur afin de comprendre « l'histoire » que se raconte chaque société sur elle-même, avec ses visées, parfois idéalisées, et des limites, souvent ignorées.

« L'instrumentation de l'action publique est ainsi révélatrice d'une théorisation (plus ou moins explicite) du rapport gouvernant/gouverné. Dans ce sens, on peut avancer que chaque instrument d'action publique constitue une forme condensée et finalisée de savoir sur le pouvoir social et les façons de l'exercer. (...) Il faut aussi approfondir l'hypothèse selon laquelle les choix d'instruments sont significatifs des choix de politiques publiques et des caractéristiques de ces dernières. On peut alors les envisager comme des traceurs, des analyseurs des changements. Le type d'instrument retenu, les propriétés de celui-ci et les justifications de ces choix nous semblent souvent plus révélateurs que les exposés des motifs et les rationalisations discursives ultérieures. » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 28 à 31)

D'emblée, on repère dans les quatre pays que nous étudions (Allemagne, Angleterre, Suède, France) une grande diversité des modes d'accès à l'enseignement supérieur. Ils ne répondent pas dans des termes équivalents au problème de la sélection équitable. Du point de vue de la sociologie de l'action

publique, les instruments mobilisés sont variés et notre attention doit se porter sur la coordination de ces instruments. Mais il nous semble possible d'aller plus loin, en plaçant nos travaux dans une logique d'analyse sociétale. En effet, nous faisons l'hypothèse que la construction d'une « sélection équitable » déborde largement le cadre de l'enseignement supérieur. Chaque solution produite au niveau précis de l'entrée dans le supérieur rentre en cohérence avec l'organisation générale des scolarités et/ou des parcours professionnels dans chaque pays. Ce qui donne sens à un dispositif particulier, c'est la dynamique sociétale dans laquelle elle s'insère. Ce cadre théorique de l'analyse sociétale est aussi propice à une mise à distance du jugement normatif, écueil majeur lorsque l'on traite sociologiquement de la justice sociale. On peut tout à fait, en dehors d'un travail scientifique, condamner moralement la hiérarchie très forte des établissements d'enseignement supérieur en Angleterre, ou la précocité de l'orientation en Allemagne. Cependant, l'analyse scientifique relèvera le caractère fonctionnel de ces éléments dans le cadre d'une « sélection équitable » *ad hoc*. Il s'agit dès lors de saisir ces phénomènes comme des faits significatifs et non comme des motifs d'indignation.

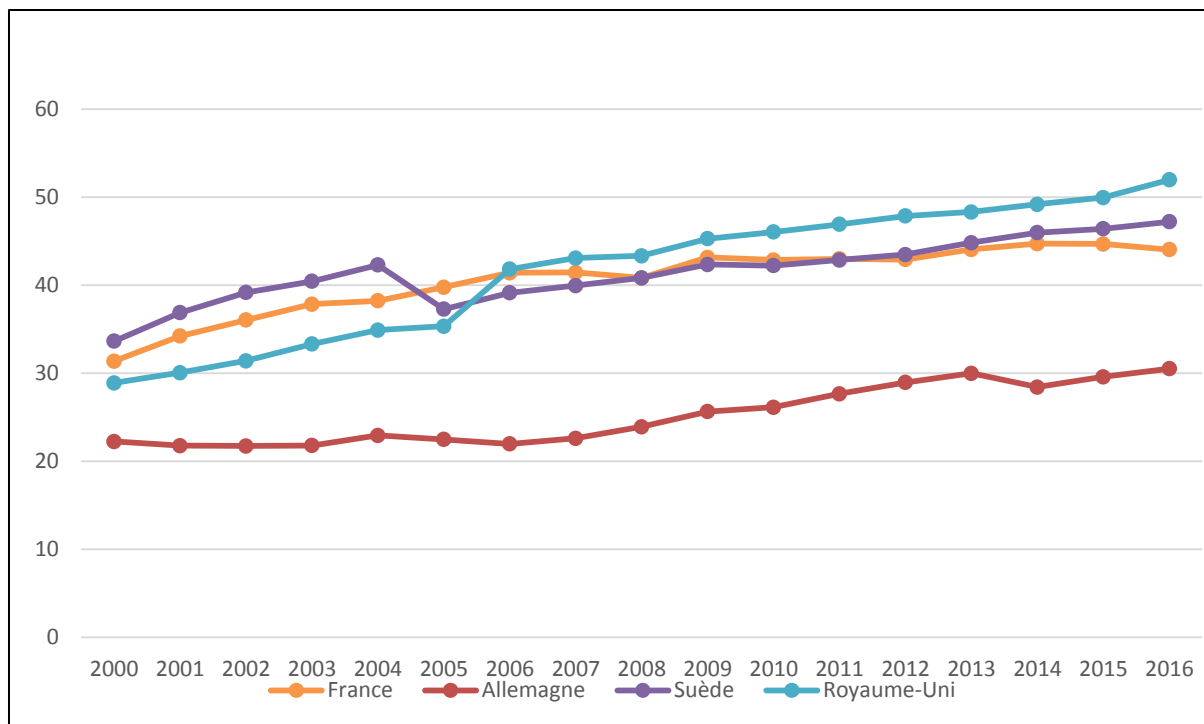
B. En Allemagne, une sélection assumée et une absence de hiérarchie dans les orientations

1) Un principe de sélection admis

En Allemagne, la sélection est courante et généralement admise. Elle intervient d'ailleurs assez tôt dans les scolarités puisqu'à la fin de la *Grundschule*, de l'école primaire, les élèves sont orientés vers l'un des trois types d'enseignement secondaire : la *Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*. Seul le *Gymnasium* prépare à l'*Abitur*, qui reste le titre d'accès exclusif à l'enseignement supérieur. En 2016, 53 % des effectifs d'une classe d'âge obtiennent l'*Abitur*. C'est peu, si l'on compare ce chiffre aux 78 % de bacheliers par génération en France. Néanmoins, l'*Abitur* reste un diplôme général, sanctionnant des études unifiées au *Gymnasium*, quand notre baccalauréat a pris des formes élargies depuis la création des bacs professionnels et technologiques. Aujourd'hui, seuls 45 % des effectifs d'une classe d'âge obtiennent le baccalauréat général en France, ce qui fait plus que relativiser le chiffre équivalent en Allemagne.

L'orientation précoce à l'entrée dans le secondaire implique l'existence d'une certaine homogénéité sociale et scolaire des publics à l'entrée du supérieur et reste garante d'une bonne rentabilité des diplômes supérieurs. La régulation malthusienne de l'université – l'Allemagne a un personnel académique pour 12 étudiants, ce ratio monte à 16 dans l'UE des 28 et à 19 en France – la préserve des dysfonctionnements et permet une gestion administrative efficace. Cela joue un rôle important dans les choix en matière de procédures de sélection, on le verra. La situation allemande est de ce point de vue très différente de celle observée dans la plupart des pays européens, marqués par des taux d'accès à l'enseignement supérieur plus élevés. La figure suivante montre la part des diplômés de l'enseignement supérieur chez les 25-34 ans dans les quatre pays étudiés. La situation est très particulière en Allemagne.

Figure 1 : Part des diplômés du supérieur chez les 25-34 ans (en %)



Source : OCDE, 2018. Diplômés de l'enseignement supérieur (indicateur).

Dans ce cadre, les questions de sélection, notamment parce qu'elles sont réglées plus tôt dans la scolarité, peuvent apparaître moins sensibles que dans d'autres contextes nationaux.

Cependant, la massification récente de l'*Abitur* modifie l'équilibre démographique de l'enseignement supérieur allemand et met sous tension les possibilités d'accueil des formations supérieures. En 1990, seuls 20 % des enfants d'une cohorte obtenaient l'*Abitur*, et ils n'étaient encore que 40 % en 2005. La population étudiante a donc récemment explosé, passant de 1,5 millions d'étudiants en 1990 à 2 millions en 2005 pour atteindre 2,8 millions aujourd'hui. En conséquence, la part des *Bachelors* sélectifs dans l'ensemble des formations de premier cycle a fortement augmenté sur la période, passant de 45 % en 2005 à 57 % aujourd'hui.

Il existe deux formes de la restriction d'accès à l'enseignement supérieur : la sélection locale (organisée par les établissements eux-mêmes), qui concerne la grande majorité des universités et des *Fachhochschulen* (universités de sciences appliquées), et la procédure centralisée à l'échelle fédérale, gérée par le *Stiftung für hochschulzulassung*, communément appelé *Hochschulstart*. Sur le principe proche de notre Parcoursup (centralisation des demandes et algorithme d'affectation), ce dispositif central d'affectation s'en distingue surtout par le fait qu'il ne concerne que les études médicales et paramédicales et ne traite ainsi le cas que d'une quinzaine de milliers d'étudiants chaque année. Parce qu'elle dit quelque chose du modèle d'admission dans le supérieur allemand, nous présenterons la procédure, mais il faut bien garder à l'esprit qu'elle est loin d'organiser massivement l'accès à l'université en Allemagne.

a. La sélection locale

Les formations qui basculent dans la sélection d'entrée subissent au préalable une procédure d'accréditation stricte. La justification de la sélection est fondée sur des critères matériels (places disponibles, taille critique des infrastructures) et non d'excellence.

Dans les formations sélectives, le traitement de l'accès à l'enseignement supérieur est très administratif. Il repose sur des règles simples et transparentes, et peu de voies alternatives d'accès sont proposées. Si la procédure n'est pas centralisée (sauf pour les études de médecine, sur lesquelles nous revenons par la suite), les pratiques de sélection sont relativement unifiées. Les résultats de l'*Abitur* sont déterminants puisque, sauf quelques exceptions (notamment l'accès des voies professionnelles au supérieur professionnel), c'est la moyenne d'ensemble de l'examen qui est retenue comme critère de sélection. La procédure est très claire : dans chaque établissement, à partir d'une donnée chiffrée simple dérivée du diplôme relativement unifié qu'est l'*Abitur*, on établit un classement des prétendants. A la marge, certains établissements introduisent dans leurs règles de classement des pondérations de notes à l'*Abitur* ou des critères supplémentaires d'éligibilité (par exemple, parfois, une expérience pratique pour l'entrée dans les *Fachhochschulen*).

Une fois le classement établi, on publie la note du dernier admis, ledit *numerus clausus* (*sic*), qui doit être comprise comme « la note qui clôt la liste des admis ». Rendu public, le *numerus clausus* des années précédentes permet ainsi au futur étudiant de savoir immédiatement à quelles formations supérieures il peut prétendre et donc de s'orienter plus facilement. Cette exigence de transparence participe à la simplicité et à l'efficacité du système d'accès à l'enseignement supérieur allemand, et contribue probablement à l'acceptation sociale de la sélection.

b. Le système central d'affectation

Concernant principalement les formations médicales (médecine, pharmacie, dentisterie, médecine vétérinaire), le dispositif central d'admission allemand donne aux étudiants la possibilité de faire six vœux dans une (et une seule) des différentes disciplines proposées. Il existe donc un nombre de vœux réduit et circonscrit à un seul domaine d'études. Ce fait n'est pas innocent, il révèle la norme d'adéquation et d'orientation puissante en Allemagne : manifestement, les vocations doivent être déjà précisées au moment du choix.

Ensuite, le mécanisme d'affectation fonctionne en trois phases. La première distribue 20 % de l'ensemble des places disponibles dans une formation donnée aux élèves les plus performants (on ne retient alors que les notes à l'*Abitur*). La deuxième phase répartit un deuxième quota de 20 % de places chez les étudiants en attente. Le *Wartezeit* (le temps d'attente) est ainsi un critère d'entrée dans le supérieur pour ces formations à forte dimension vocationnelle. Le principe sous-jacent à cette mesure est celui du « chacun a droit à sa place ». Si un étudiant conçoit comme une vocation l'entrée dans les professions médicales, la société ne peut la lui refuser. Sans considération de la note à l'*Abitur*, mais en ne prenant en compte que le *Wartezeit*, les jeunes peuvent ainsi poursuivre des études médicales après avoir patienté quelques années. Enfin, la troisième phase, qui répartit les 60 % de places restantes se fonde sur des critères propres aux établissements. La plupart du temps, la note à l'*Abitur* reste, encore une fois, l'élément de décision ; néanmoins les établissements en profitent le plus souvent pour la corriger en surpondérant les notes obtenues dans les matières liées à la médecine. Plus rarement, certains établissements organisent des tests d'aptitudes *ad hoc*, qui sont optionnels et qui permettent de valoriser une candidature. Ces tests sont aussi produits dans

une optique d'aide à l'orientation puisqu'ils indiquent *a priori* à l'étudiant s'il est « fait » ou non pour la formation à laquelle il prétend.

c. Une légitimité de la sélection liée à sa simplicité administrative

La note à l'*Abitur* reste quasiment le seul critère de sélection, la procédure est en ce sens très simple et transparente et elle ne suppose aucune interprétation subjective du mérite des individus. L'*Abendgymnasium* mis à part, il n'existe pas de possibilité alternative d'entrer dans le supérieur. Paradoxalement même, l'obtention de l'*Abitur* par l'*Abendgymnasium*, s'il donne une seconde chance à ceux qui ont raté la porte d'entrée, ne change rien aux modalités d'accès et renforce l'*Abitur* dans son statut de déterminant unique de l'intégration dans l'enseignement supérieur.

L'absence de système central de gestion des inscriptions (ou plutôt le fait qu'il soit réservé aux seules formations médicales) est probablement liée à la structure fédérale du pays et à l'autonomie importante en matière d'enseignement supérieur laissée aux *Länder* et aux établissements eux-mêmes. Ainsi, l'opportunité de généraliser le dispositif centralisé d'admission a été par le passé discutée, mais toujours refusée par la plupart des régions (sauf en Rhénanie-du-Nord-Westphalie). Mais il semble aussi que le dispositif centralisé ne se généralise pas parce qu'il n'apparaît pas, comme dans d'autres pays, comme une nécessité. La procédure décentralisée étant simple et les pratiques de recrutements peu variables entre établissements, le besoin de basculement vers un système centralisé ne se fait pas ressentir. Cela pourrait néanmoins changer avec la massification actuelle de l'*Abitur*, les universités montrant de plus en plus des difficultés de gestion des candidatures.

La pureté procédurale du système d'admission dans le supérieur allemand ne s'observe pas ailleurs : dans les autres pays, on retient toujours plusieurs critères d'entrée, en les combinant ou en les juxtaposant. L'Allemagne, par commodité administrative n'en retient qu'un : la note globale à l'*Abitur*.

Faisons un peu de fiction : que se passerait-il en France si, subitement, on ne définissait l'entrée dans le supérieur qu'avec la note au baccalauréat, et notamment au baccalauréat général ? On peut faire l'hypothèse que la compétition scolaire se renforcerait et que les chances des plus faibles d'accéder à l'enseignement supérieur, et notamment aux formations les plus prisées, s'amenuiseraient. Dans notre système scolaire, ce principe de sélection entrave nos représentations de l'égalité des chances. Dans notre système d'études supérieures, une sélection rigide à l'entrée est très inégalitaire parce qu'elle décide de manière quasi définitive des perspectives d'avenir des jeunes. C'est une épreuve sociale qui condamne ou qui élite, et le fait de simplifier son fonctionnement, de le concentrer sur un seul critère, en se rapprochant de ce que l'on observe en Allemagne, serait alors un aveu d'injustice. Cependant, il faut comprendre que ce qui nous sépare de l'Allemagne ne réside pas dans des degrés de tolérance différents à l'injustice. A la vérité, il serait très difficile de savoir si le système allemand est plus ou moins « juste ». On peut en revanche montrer que les montages institutionnels et sociaux qui organisent l'entrée dans les études sont très différents. Ils expriment des accords de société parallèles et souffrent ainsi des comparaisons rapides. Si les exportations d'éléments isolés de politique de sélection, comme la centration sur la note à l'*Abitur*, semblent incongrues par réflexe ethnocentrique, c'est qu'il est nécessaire de les comprendre dans leur cohérence avec les formes de régulation qui les accompagne. En Allemagne, ainsi, la diversité de l'excellence professionnelle aura

tendance à rentrer en accord avec une sélection rigide, elle en atténue les effets inégalitaires et la rend viable.

2) La diversité de l'excellence professionnelle comme forme de l'équité

Le système allemand est donc sélectif. La sélection est assumée du point de vue politique, elle est admise du point de vue social. Mais le système allemand est aussi professionnalisant, ou, plus précisément, adéquationniste, en ce qu'il organise la finalisation professionnelle des différentes formations. Chaque formation donne droit à une place professionnelle reconnue. Dérivée de la tradition corporatiste bismarckienne, la logique adéquationniste du système d'enseignement supérieur allemand fait l'économie des classements et des hiérarchies scolaires. Les formations supérieures ouvrent à des métiers d'égal prestige ou d'égal dignité. C'est vraisemblablement à cette caractéristique du modèle allemand qu'on doit la dimension *équitable* de la sélection.

Quoique sélective, l'entrée dans l'enseignement supérieur en Allemagne apparaît ainsi comme équitable. La raison la plus évidente tient à la sociologie du public de l'enseignement supérieur. Déjà présélectionnée au commencement de l'enseignement secondaire, la population étudiante est relativement homogène et la nécessité d'établir des classements, d'organiser un tri scolaire, est moins pressante. Parce que le tri scolaire est déjà en partie opéré, les questionnements en termes d'inégalité/injustice sont naturellement moins vifs à ce terme de la scolarité. Osons la comparaison : le système éducatif allemand partage avec l'école de la III^e République française un point commun. Il existe une orientation précoce des publics à la fin de l'école primaire et l'enseignement secondaire, débarrassé de la fonction de sélection, apparaît comme plus juste et vecteur d'ascension sociale – alors même que le système éducatif dans son ensemble est objectivement plus inégalitaire.

De plus, l'excellence scolaire est peu visible en Allemagne. Si on retient la note à l'*Abitur* comme mode de sélection, c'est surtout, on l'a vu, par commodité administrative, dans l'objectif d'affecter efficacement les élèves dans des études, conçues comme des voies professionnelles. L'*Abitur* n'est pas un signe de gratification scolaire, c'est une porte d'entrée vers les études entendues comme des orientations professionnelles. La logique de concurrence scolaire est par conséquent moins prégnante qu'en France, marquée par des classements scolaires très subtils (il suffit de penser à l'éventail large des différents bacs et à leur hiérarchie « implicite »). En Allemagne, il n'y a qu'un diplôme sanctionnant la scolarité secondaire générale et les parcours d'études viennent ensuite immédiatement s'inscrire dans des voies professionnelles. Le modèle allemand est en ce sens purement *adéquationniste*, il partage avec la France un système d'études tubulaire, mais s'en distingue par l'absence des classements scolaires et de la logique de l'honneur qui leur est attachée. Le système d'études allemand est différencié et réclame des étudiants une orientation précoce, précise et définitive qui s'apparente à une assignation. Mais il n'est pas hiérarchisé et valorise également toutes les vocations, des plus académiques aux plus appliquées. La diversité de l'excellence professionnelle est reconnue et, en amont, l'entrée dans les formations ne répond pas, ou moins qu'en France, à des raisons scolaires.

Il est à ce propos étonnant d'observer la place forte occupée par les *Fachhochschulen* dans l'enseignement supérieur allemand. Sans équivalent en France, ces formations longues (Bac+5) et professionnalisantes sont tout aussi demandées que les formations académiques de l'université : 55 % des *Bachelors* des *Fachhochschulen* sont sélectifs contre 58 % à l'université. Les *Fachhochschulen* sont des formations prisées parce qu'elles présentent d'excellentes performances

d'emploi. Elles ont d'ailleurs connu un sursaut d'attractivité au tournant des années 2000, dans une période de ralentissement économique en Allemagne. Ce phénomène est très significatif : l'attractivité d'une formation en Allemagne est liée à sa capacité à répondre aux besoins de l'économie, non à sa réputation ou à son pouvoir de distribuer des gratifications symboliques. Les modes d'entrée dans le supérieur en Allemagne sont donc très pragmatiques et il n'existe que peu d'inégalités de prestige scolaire.

Le *Wartezeit*, qui justifie l'attribution de 20 % des places dans les formations médicales peut sembler anecdotique. En réalité, il dit beaucoup de la volonté allemande de valoriser le sens de la vocation, par-delà les talents scolaires. Il est aussi une reconnaissance d'efforts alternatifs au travail scolaire, dans le sens où certaines activités durant le *Wartezeit* peuvent être surcomptabilisées (le service civil ou certaines expériences dans le domaine médical). *A priori* opposé à la logique de sélection sur critères de notes à l'*Abitur*, il la rejoint néanmoins dans l'architecture générale du système allemand, très enclin à valoriser des choix de voies professionnelles précis. Si l'on comprend que l'*Abitur* n'est conçu que comme la clé d'entrée dans un parcours professionnel tracé, non connoté en termes de prestige, on observe que le *Wartezeit* se justifie dans les mêmes termes. La philosophie générale du modèle allemand est donc bien celle d'une nécessaire sélection, plutôt proche de l'idée d'orientation, qui donne une place à chacun, n'interdit pas les vocations et ne hiérarchise pas les parcours. On voit ainsi comment se dessine l'équilibre allemand entre sélection et ouverture des chances d'accès.

Enfin, d'une certaine manière, le modèle allemand « externalise » le problème de l'équité dans la sélection à l'entrée dans le supérieur et le reporte sur la mobilité professionnelle après la sortie de formation initiale. Le marché du travail allemand, plus flexible, suppose l'existence de reconversions professionnelles multiples. Dans ce cadre, les études ne sont pas la seule épreuve sociale déterminante. Les études en France possèdent, en quelque sorte, le monopole de la détermination biographique. Leur réussite est décisive dans les parcours de vie et c'est probablement ce qui contribue à faire de l'accès à l'enseignement supérieur une question brûlante, chargée d'enjeu. Au contraire, la souplesse *ex post* du marché du travail allemand détend dans une certaine mesure l'impératif d'une sélection équitable. Là encore, il s'avère donc nécessaire de comprendre les modèles d'admission dans le supérieur en cohérence structurelle avec les scolarités secondaires et le monde du travail.

Le système d'enseignement supérieur allemand est marqué par une démographie étudiante très singulière. Avec un taux d'accès à l'enseignement supérieur situé en dessous de la moyenne des pays de l'UE (quoiqu'en très forte augmentation), avec une orientation scolaire précoce située à la fin de l'enseignement primaire, l'enseignement supérieur allemand assume, moins qu'ailleurs, une fonction de tri. La sélection se présente donc de fait comme un enjeu moins pressant.

Du point de vue procédural, la sélection rigide et transparente permet une orientation efficace dans des études entendues comme des voies professionnelles. Mais elle est atténuée, dans ses effets potentiellement inégalitaires, par l'absence de hiérarchie entre les différents domaines d'études (la voie professionnalisante étant autant valorisée que la voie académique) et par une souplesse professionnelle *ex post*. La contradiction entre la sélection et l'égalité des chances d'accès est résolue par une représentation horizontale des différentes places scolaires et socio-professionnelles. Celle-ci

neutralise la concurrence scolaire et minimise l'enjeu de la sélection. Le caractère équitable de la sélection en Allemagne provient ainsi de l'égale dignité accordée aux différents parcours.

C. En Angleterre, une prise en compte de l'histoire individuelle et une transparence des procédures

1) Une équité distributive qui découle de la prise en compte de l'histoire individuelle

a. L'individualisme prégnant des critères de sélection

En Angleterre, il n'existe pas de diplôme, à l'instar du baccalauréat en France, qui donne droit à entrer à l'Université. Chaque établissement, et parfois chaque formation, spécifie ses propres conditions d'éligibilité en termes de performances scolaires. Chaque formation détermine ainsi un seuil minimal de points obtenus (*tariff points*). Ce mécanisme attribue aux lycéens, pour chaque enseignement validé, un nombre défini de points. Ce mécanisme accorde d'autant plus de points que l'élève obtient une meilleure note (de « A » à « F »), que l'enseignement revêt une portée générale (vs. professionnelle) et dure longtemps (cours complet vs. demi-cours). À titre d'exemple, l'obtention d'un « A », dans un cours complet à portée générale octroie 120 points à l'élève, alors qu'un « D », une note moyenne, n'équivaut qu'à 60 points dans le même cours. Outre ce niveau scolaire général, certaines filières exigent des candidats la validation d'un enseignement de terminale (*A levels*) avec une note minimale.

Au-delà de l'éligibilité, les universités sélectionnent principalement les élèves à partir de leurs notes du secondaire, d'un *personal statement*, d'une fiche d'informations personnelles et d'une lettre de référence de leur enseignant tuteur au lycée (directement envoyée par leur école secondaire). Les candidats plus âgés fournissent aussi un historique de leurs expériences professionnelles, et participent ainsi au même processus de sélection. Parmi ces éléments, le *personal statement*, mot intraduisible en français sans trahir sa signification, rend compte d'une singularité du système anglais, qui tient fortement compte de l'individu. Dans ce document, le candidat expose ses motivations, ses qualités et ses expériences personnelles avec pour objectif de convaincre qu'elles font de lui un bon candidat pour les études supérieures en général et pour la filière visée en particulier. Davantage qu'une lettre de motivation, l'étudiant raconte *son* histoire personnelle ou, comment le stipule le site Internet de l'UCAS (*University and colleges admission services*, soit le service des admissions des universités), « ce document aidant les établissements à en savoir plus sur [lui] en tant qu'individu. » C'est en partie sur ce *personal statement* que se joue la compétition entre les étudiants puisque ceux-ci « doivent [y] démontrer leur enthousiasme et leur engagement et, par-dessus tout, essayer de sortir du lot » (site Internet UCAS). Les universités l'utilisent essentiellement comme un outil positif de valorisation des mérites autres que scolaires. Ce traitement individualisé des candidats vise ainsi à contextualiser le jugement objectivé de leurs résultats scolaires, dans le but d'identifier le potentiel global des candidats à réussir leurs études.

La recherche du "potentiel" témoigne, en quelque sorte, d'un dépassement du mérite (*merit*) vers la prise en compte, plus large, de la valeur personnelle (*worth*), car autant le mérite se réfère aux qualités scolaires et intellectuelles mesurables, autant la valeur personnelle renvoie aux qualités humaines de l'individu (Rothblatt, 2007). *In fine*, c'est bien l'évaluation compréhensive de l'individu qui assoit la légitimité du système de sélection anglais.

b. L'Open University et la logique du « premier arrivé, premier servi »

L'Open University accueille près de 175 000 étudiants, soit environ 7 % des étudiants au Royaume-Uni à elle seule. Elle offre presque exclusivement des formations à distance et propose des diplômes dans la quasi-totalité des disciplines du supérieur, jusqu'au doctorat. Les étudiants âgés de plus de 25 ans sont surreprésentés, mais on assiste actuellement à un fort retour des étudiants en formation initiale, notamment depuis que les droits d'inscription atteignent des niveaux moins élevés que dans les universités en présentiel (Woodley, 2010). À titre d'exemple, l'ensemble des trois années de Licence en Psychologie coûte 5 000 livres en 2009 (contre environ 10 000 livres dans une autre université¹). Par ailleurs, la faiblesse du financement public traditionnel dans ces formations à distance est compensée par un mécanisme, différent mais moins avantageux, de remboursement des droits d'inscription par l'État, sur la base de critères sociaux.

Lorsque l'Open University est créée en 1968, elle se fixe pour but de devenir une « université pour les gens » (*Open as to people*) (Woodley, 2010). Déjà dans les années 1970, l'Angleterre se fixe pour objectif d'ouvrir l'université à tous, sans aucune condition de qualification scolaire. Ainsi, en l'absence de sélection formelle, chaque individu est libre de s'inscrire dans le cursus de Licence souhaité. Lorsque le nombre de demandes pour un cours dépasse l'offre de places disponibles, c'est le principe du « premier arrivé, premier servi » (*first-come, first-served*) qui prévaut. Grâce à ce système, près de 40 % des nouveaux inscrits à l'Open University n'ont pas terminé le lycée avant d'entrer à l'Open University.

c. L'impossible mesure du mérite tant l'histoire individuelle est essentielle

Le cas de l'Open University met en évidence une logique propre au système anglais, à savoir la critique de la méritocratie au nom du mérite, dont on retrouve une illustration historique dans la fiction sociologique de Young (1958) sur la méritocratie². Illustrant l'absurdité de la quête d'une méritocratie toujours plus efficace, au travers d'un perfectionnement continu des dispositifs d'évaluation du mérite, l'auteur a probablement contribué à fonder la philosophie critique du principe méritocratique dont l'Angleterre est profondément imprégnée. Une société strictement méritocratique, c'est-à-dire où les places sociales seraient assignées sur la seule base d'une quantification objectivée du mérite, deviendrait invivable avec le temps, contrariant tout espoir de mobilité sociale.

Prenant appui sur la critique de Young, l'Open University, en admettant les candidats en Licence sur la base du « premier arrivé, premier servi », sans aucune autre forme de sélection, porte, au nom même du mérite, la critique la plus radicale du principe méritocratique. Cet énoncé semble paradoxal. En effet, comment mieux considérer le mérite qu'en l'évaluant de la manière la plus pertinente possible ? Aucune méthode ne permet d'évaluer parfaitement le mérite individuel, et de nombreux individus, pourtant capables de suivre des études supérieures, se voient dénier leur potentiel dans les procédures traditionnelles de sélection, censées être méritocratiques. C'est pourquoi une façon de tenir compte du mérite consiste paradoxalement à ne pas l'évaluer. On prend alors acte de l'absence de consensus sur sa nature d'une part et des difficultés à objectiver sa mesure d'autre part. Dès lors, le hasard, ou toute autre procédure non discriminatoire, peut légitimement

¹Le gouvernement Cameron a ensuite décidé un triplement des frais de scolarité, appliqué en 2012. Pour l'Open University, le site officiel annonce un tarif d'environ 3000 £ pour 60 crédits, c'est-à-dire l'équivalent d'une année de licence.

²L'auteur y imagine ce qu'il adviendrait de la société en 2033, si la logique du mérite était poussée à l'extrême.

affecter des places scolaires aux individus dont le mérite n'entre pas dans les canons de la sélection académique. La sélection sur la base du « premier arrivé, premier servi » à l'*Open University* assure ainsi un contrepoids à la méritocratie. Pour autant, ce mécanisme ne résulte pas d'une opposition stricte au principe méritocratique. Bien au contraire, la raison première d'un tel dispositif réside dans la nécessaire valorisation de tous les mérites, y compris de ceux qui ne sont pas aisément mesurables. Dans cet objectif, l'*Open University* accueille tous les candidats sans aucune différenciation autre que la date de leur demande. En Angleterre, ne pas évaluer le mérite à la marge du système – ici pour les formations à distance – devient un moyen d'apprécier à sa juste valeur la part insaisissable du mérite individuel, celle qui découle de l'ensemble des qualités intellectuelles et morales (*worth*) dont chaque individu est doté à partir de son histoire individuelle.

2) Des procédures visant une entière transparence du système de sélection

a. Viser un système d'admission juste : un enjeu au cœur des politiques publiques anglaises

Cette interprétation spécifique du principe méritocratique, mettant la compréhension de l'individu et de son parcours au cœur du processus de sélection, est contrebalancée par une volonté de garantir l'équité de la compétition entre les candidats. Plus encore que la pertinence des critères de sélection, l'application pragmatique du principe méritocratique est au cœur des politiques publiques anglaises. Sélectionner sur la base de critères justes ne suffit pas, si les candidats ne disposent pas des informations nécessaires sur les programmes ou si la complexité du processus de candidature les dissuade de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Au sein d'un système fortement hiérarchisé, l'objectif d'un « système d'admission juste » (*fair admissions system*) s'est ainsi imposé au cœur des politiques publiques en Angleterre. Autrement dit, compte tenu de ses conséquences importantes sur la distribution des places scolaires et sociales, la mesure du mérite ne devrait acquérir un poids crucial qu'à condition d'être strictement encadrée. De ce point de vue, le rapport Schwartz (*Admissions to Higher Education Steering Group*, 2004) met en évidence la logique sous-jacente du système d'admission anglais, dont le souci est de garantir l'application du principe méritocratique, notamment au travers de la transparence du système.

On trouve une illustration de cette logique dans le traitement, apparemment individualisé, des candidatures. Si les candidats sont évalués en tant qu'individus, et non en tant que simples élèves, les pouvoirs publics encadrent précisément ces procédures d'évaluation, par exemple en passant systématiquement les *personal statements* à travers un logiciel de détection du plagiat, ou en standardisant les informations individuelles demandées par les établissements aux candidats.

b. En dépit de la diversité des niveaux de sélectivité, des procédures globalement uniformes

Eu égard aux niveaux de sélectivité radicalement différents entre les universités prestigieuses et les universités les moins cotées, la différence principale dans les procédures de sélection concerne la dernière phase de l'admission, l'accueil et l'éventuelle sélection à l'oral. Les universités les moins sélectives en Angleterre invitent les étudiants à participer à des *open days*, leur donnant la possibilité de visiter l'université, de discuter avec des enseignants, mais aussi de se renseigner sur le financement de leurs études. Il s'agit alors moins, pour l'établissement, de sélectionner les futurs étudiants que de les séduire et de les persuader de venir étudier dans leur université. A l'opposé des anciennes polytechniques, les universités prestigieuses – mais aussi certaines formations supérieures

comme la médecine et le droit dans d'autres universités – convient les candidats à plusieurs entretiens et, selon les disciplines, à des tests *ad hoc*. Si l'institution dans son ensemble, enseignants et étudiants compris, participe à l'accueil et veille au bien-être des candidats, ces journées consacrent, avant tout, le long processus d'admission à travers une dernière sélection drastique. Entre les universités de recherche très sélectives et celles orientées vers leur communauté locale, les universités dites d'enseignement (Ainley, 2003), moyennement sélectives, invitent les candidats à un entretien informel. Cette épreuve sanctionne certes un processus réel de sélection mais il concourt surtout à faire découvrir l'université et son environnement.

Bien que le degré de sélectivité des épreuves orales diffère sensiblement selon les universités et les formations, le système d'admission britannique s'inscrit finalement dans des procédures relativement uniformisées autour de trois étapes successives : l'éligibilité, la sélection écrite et l'oral. Chaque formation explicite les performances scolaires requises à l'éligibilité, laissant libre choix aux étudiants d'y postuler. Les conditions d'éligibilité varient d'une université à l'autre, et même d'une filière à l'autre, mais la procédure, identique dans les différentes filières, repose principalement sur les notes du secondaire. Pour la sélection écrite, les candidats doivent envoyer leurs notes du secondaire, leur *personal statement*, des lettres de recommandation et, éventuellement, certaines de leurs dissertations rédigées au lycée. Les candidats admissibles sont alors tous conviés à des épreuves orales, sous une forme ou sous une autre, même si, dans les établissements les moins sélectifs, l'oral relève davantage d'une entreprise de communication envers les étudiants que d'une véritable sélection.

3) Les angles morts de la « sélection équitable » à l'anglaise

a. Des études très onéreuses : une logique d'investissement socialement acceptée, mais productrice d'inégalités

Selon Verdier (2008), l'Angleterre s'inscrit principalement dans un régime marchand, dont il est possible d'envisager les grands traits dans l'enseignement supérieur. Le régime marchand se construit sur la définition de l'éducation comme un marché, c'est-à-dire un lieu d'échange de services entre des fournisseurs (les établissements d'enseignement supérieur) et des clients (les étudiants). L'étudiant est considéré comme un investisseur responsable de ses propres choix éducatifs, mais l'État, à qui profite également l'investissement éducatif en matière de croissance économique, encourage les individus à se former via un système de financement public très large. Dans une logique d'investissement, les étudiants s'efforcent d'acquérir des compétences utiles et valorisables à l'avenir, notamment sur le marché du travail. Dans ce régime, où l'autonomie individuelle est érigée au rang de dogme, l'État se doit d'assurer la liberté effective de choix des individus. A cette fin, il est tenu d'organiser une compétition équitable entre les individus, afin de garantir une allocation méritocratique des candidats aux positions scolaires et sociales inégales. Mais ces places peuvent être largement inégales, et le financement des études est symptomatique d'une logique marchande. Au-delà de l'intériorisation de cette logique et de l'idée des études comme un investissement, la mise en œuvre progressive d'un système entièrement à la charge des étudiants (Brown et Carasso, 2013) produit des inégalités sociales et contribue à hiérarchiser d'autant plus les formations universitaires.

b. L'individualisme des procédures de sélection, le pire des systèmes à l'exception de tous les autres

L'individualisme, très prégnant dans ces procédures, ne signifie en aucun cas que la sélection soit subjective, au sens d'arbitraire. Considérer l'individu dans son ensemble apparaît en Angleterre comme la manière la plus juste de faire un choix parmi tous les candidats. Dans son analyse comparative des systèmes de sélection anglais et américain, Rothblatt (2007, p. 61) souligne ainsi que « si la valeur personnelle (nda : *worth* dans le texte en anglais) est un concept qui peut être mobilisé dans un sens large mais aussi pour masquer une sélection sociale, le mérite, en tant qu'évaluation objective, est, en pratique, corrélé aux avantages sociaux procurés par les revenus, la famille, l'éducation et la culture, la sélection scolaire et des conditions de vie confortables. » Il importe donc moins d'opposer une objectivité méritocratique à une subjectivité injuste que de s'interroger, de manière pragmatique, sur l'intérêt réel d'une évaluation d'un mérite objectif, facteur d'inégalités sociales à l'école, au regard d'une vision plus large de l'individu qui, à défaut d'être parfaitement équitable, permet d'émettre un jugement plus ouvert sur les candidats aux études supérieures.

D. En Suède, une sélection accompagnée de la garantie de la seconde chance

Alors que l'Angleterre présente un modèle de sélection dont tous les enjeux gravitent autour de la méritocratie, depuis son application la plus pragmatique jusqu'à sa critique la plus radicale ; alors que l'Allemagne retient un critère de sélection unique et strict, fortement ancré dans la méritocratie scolaire (certes compensé par une externalisation de l'équité), le système suédois considère plutôt le principe méritocratique comme un mal nécessaire, lui préférant l'idéal de la seconde chance. Comment, sans pouvoir renier la nécessité de sélectionner les candidats selon leur mérite, le système suédois porte-t-il une attention toute particulière à garantir, en même temps, une seconde chance pour tous ? Dans un premier temps, nous verrons que le système suédois se caractérise par la prégnance de la logique universaliste et par la diversité des procédures de sélection à l'entrée de chaque formation. Dans un second temps, nous mettrons en évidence que la critique de la méritocratie repose principalement sur l'idéal de la seconde chance et sur la multiplicité des procédures de sélection.

1) Un modèle de sélection universaliste et homogène

a. Deux procédures universalistes de sélection permettant d'accéder à toutes les filières d'études

Toutes les formations supérieures suédoises recrutent leurs étudiants à travers deux voies d'accès.

La première procédure se base sur les performances à l'école secondaire supérieure. Elle tient compte de la moyenne générale du lycée et de la validation de certains enseignements (par exemple les Mathématiques au lycée pour entrer dans la majorité des formations en Économie). Pour chaque enseignement au lycée, l'élève réussit les examens avec les mentions G (*Godkänd*), VG (*Väl godkänd*) ou MVG (*Mycket väl godkänd*), qui ont pour équivalents numériques 10, 15 et 20. Si l'étudiant ne valide pas le cours (mention IG : *Icke godkänd*), il doit alors le suivre à nouveau. La moyenne est calculée à partir des notes obtenues tout au long du lycée.

La seconde procédure de sélection, à savoir le test d'aptitude pour l'Université (*Högskoleprovet*), vise à classer les étudiants aussi justement que possible selon leur potentiel de réussite dans

l'enseignement supérieur. Si le contenu du test ne repose pas sur des matières spécifiques, il est conçu en cohérence avec les apprentissages scolaires. Concrètement, le test comporte 160 questions à choix multiples dans cinq sous-domaines relevant des mathématiques et de la logique, du suédois notamment compréhension des mots et concepts et de l'anglais. Les notes, standardisées, varient entre 0 et 2. Les candidats peuvent se présenter au test autant de fois qu'ils le souhaitent, les résultats obtenus restant valides pendant cinq années et le meilleur résultat étant pris en considération lors des processus de sélection. En partie grâce à son coût modique (40 euros), environ 100 000 personnes par an – à l'échelle de la France, cela équivaldrait à 700 000 individus – s'inscrivent à ce test lors d'une des deux sessions annuelles organisées par l'agence nationale pour l'enseignement supérieur.

Ces deux procédures de sélection peuvent être considérées comme universalistes puisqu'elles placent les candidats devant des conditions identiques et ne tiennent pas compte de leur histoire individuelle. De ce point de vue, elles ne prétendent pas évaluer un potentiel à travers la prise en compte des capacités et des motivations des candidats. Par ailleurs, chaque formation décide de s'appuyer plus ou moins sur les différentes procédures de sélection, à condition de respecter les règles, édictées par le gouvernement, de répartition entre ces procédures : 1) Au moins un tiers des places doivent être attribuées à partir du test d'aptitude ; 2) Au moins un autre tiers des étudiants doivent être recrutés sur la base des notes à l'école secondaire supérieure ; 3) Pour un tiers (au maximum) des candidats admis, les établissements sont libres d'arbitrer entre le test d'aptitude, les notes à l'école secondaire et d'autres procédures *ad hoc*, qu'ils sont en charge d'établir s'ils le désirent (entretiens de motivation notamment).

b. Une certification secondaire supérieure réellement accessible à tous

Cette expérience de la sélection est marquée par un accès presque universel à la fin du lycée. Pour être éligible aux études supérieures, il faut valider au moins 90 % des 2 500 points du programme des trois années scolaires du lycée, ce que les trois quarts des jeunes Suédois parviennent à réaliser en quatre années au plus, *i.e.* la durée maximale qui leur est impartie. Le taux élevé de réussite initiale au certificat de fin d'études secondaires supérieures n'empêche pas la Suède de promouvoir l'éducation secondaire pour les adultes. A l'âge de 22 ans, 85 % des individus ont obtenu le certificat du lycée. Une fois adulte, la majorité des Suédois n'ayant pas terminé le lycée reprend des études, si bien que la réussite au certificat de fin d'études secondaires devient quasiment universelle.

L'éducation secondaire pour adulte (*kommunal vuxenutbildning* ou *Komvux*) contribue à procurer une seconde chance de terminer son cursus secondaire. Près de 44 % des étudiants admis dans le supérieur ont suivi des enseignements dédiés aux adultes avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007), soit pour obtenir le certificat de fin d'études secondaires, soit pour améliorer le dossier d'admission pour les formations envisagées. Avec ce système, le modèle suédois tient compte de l'accumulation des inégalités jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires. Le taux d'accès quasiment universel à la certification secondaire supérieure concrétise ainsi le principe méritocratique en Suède, en élargissant à la totalité des individus l'accès aux procédures d'admission à l'enseignement supérieur.

2) L'idéal de la seconde chance face au principe méritocratique

Tandis que l'existence d'un système d'admission semble être inhérente à l'organisation même du système d'enseignement supérieur en Suède, l'analyse des procédures de sélection révèle une contradiction entre deux idéaux puissants : la poursuite de la seconde chance, particulièrement

ancrée dans le contexte national, et le principe méritocratique, inhérent à tout système de sélection et d'admission. Quel équilibre résulte-t-il en Suède de la confrontation entre ces deux principes ?

c. La primauté de la seconde chance (*förlåtande*)

Créé en 1977, le test national d'aptitude, d'abord exclusivement réservé aux individus âgés de plus de 25 ans, visait à promouvoir la possibilité de reprendre des études supérieures et, par là même, l'égalité sociale de tous les citoyens (Premfors, 1980). En 1991, ses modalités ont évolué : le test a été ouvert à tous et, depuis lors, l'administration encourage fortement sa prise en compte dans toutes les formations. Aujourd'hui, environ 43 % des Suédois ont passé ce test avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007) ; cette procédure est ainsi devenue une alternative essentielle, y compris pour les plus jeunes, à la sélection sur les performances scolaires. Pour autant, il avantage toujours les plus âgés, puisque les individus qui peuvent se prévaloir de quelques années d'expérience professionnelle obtiennent automatiquement un bonus, dont le niveau (de +0,5 point sur une note maximale de 2) contribue à améliorer significativement leur taux d'accès à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ce test est plus facilement accessible aux individus plus âgés. En effet, il valorise des savoirs génériques de base pour suivre des études supérieures mais aussi une expérience de vie sans lien avec les performances scolaires. Le test national favorise ainsi les étudiants plus âgés, dans la mesure où il met davantage l'accent sur des capacités partiellement déconnectées des performances scolaires initiales.

La remise à niveau à l'école secondaire (voir *supra*) et le test national d'aptitude visent tous deux à atténuer les effets de la méritocratie scolaire initiale. Le premier participe à l'élargissement de l'accès à la certification secondaire supérieure, et le test national contribue à valoriser les mérites extra-scolaires. À ce titre, ces deux mécanismes remplissent une même fonction : accorder une seconde chance aux adultes.

d. Un rééquilibrage récent en faveur du principe méritocratique

Ces quinze dernières années, les politiques publiques en Suède ont considérablement revalorisé le mérite comme principe de justice, en particulier dans le monde scolaire.

D'abord, le concept d'égalité des chances est davantage promu au sein de l'école secondaire supérieure. Le système de notation, historiquement peu discriminant avec seulement quatre notes possibles, incite désormais davantage les élèves à suivre des cours de haut niveau, notamment en mathématiques et en langues, en délivrant des « points de mérite » (*meritpoäng*) permettant ainsi d'obtenir une moyenne scolaire plus élevée, ce qui peut se révéler déterminant pour accéder aux meilleures formations supérieures. Par ailleurs, alors que les notes étaient auparavant attribuées par les enseignants au niveau local, de plus en plus de matières font désormais l'objet d'une homogénéisation partielle de l'évaluation au niveau national. Les étudiants passent alors un examen national au même moment, mais celui-ci est corrigé par l'enseignant au niveau local et ne reste qu'un indicateur de la note que l'élève devrait obtenir. Dans le même objectif d'améliorer la justice procédurale et de valoriser les performances scolaires initiales, une série de réformes contribue à transformer l'école secondaire supérieure en un espace de formation de plus en plus segmenté : suppression de la carte scolaire, développement des écoles privées, création de cursus libres en dehors des programmes nationaux. Le système suédois passe ainsi d'une logique d'égalité des résultats à une logique d'égalité des chances. Ce revirement contribue au développement de nouvelles inégalités, que ce soit à travers l'augmentation de la ségrégation sociale au sein de l'espace

des formations secondaires supérieures (Broady, Heyman et Palme, 1997 ; Palme et Hultqvist, 2009), ou à travers les « points de mérite » dont profitent davantage les étudiants d'origine favorisée et les garçons (Krih et Lidegran, 2010).

Par ailleurs, les modes alternatifs d'accès aux études supérieures sont largement débattus par les chercheurs et les acteurs politiques au nom du principe méritocratique. Pour diverses raisons, le caractère méritocratique du test national et de l'éducation pour adultes est régulièrement remis en cause. D'une part, le test n'apparaît pas comme un critère pertinent, puisque les étudiants reçus grâce au test national d'admission réussissent moins bien leurs études que ceux reçus sur la base de leurs performances scolaires au lycée (Wolming, 2000), critique relayée par certains étudiants interrogés à l'école de commerce de Stockholm. Par ailleurs, si les résultats au test d'aptitude varient modestement selon l'origine sociale (Löfgren, 2005), ce sont les hommes issus de classes moyennes supérieures qui profitent le plus de la possibilité de se soumettre à nouveau à ce test dans le but d'obtenir un meilleur résultat (Berggren, 2007). D'autre part, suivre à nouveau des enseignements à l'école pour adultes ne permet pas d'améliorer, en moyenne, sa réussite dans le supérieur, alors que cela permet, en obtenant de meilleures notes dans le secondaire, d'augmenter ses chances d'accès aux études supérieures, en particulier aux filières les plus sélectives (Cliffordson, 2004). Face à ces critiques, l'accès aux formations pour adultes a été plus sévèrement encadré. En particulier, les étudiants n'ont plus la possibilité de suivre des enseignements déjà validés en formation initiale dans le seul objectif d'obtenir une meilleure note qu'au lycée. Par ailleurs, des quotas d'admission pour les étudiants passés par l'éducation pour adultes ont été créés (HSV³, 2011a). Il est aussi actuellement question de limiter le nombre d'inscriptions au test national. Pour leurs opposants, ces deux procédures alternatives de sélection ne tiennent finalement pas leurs promesses méritocratiques, puisqu'elles n'identifient pas les capacités à réussir ses études plus précisément que le processus de sélection traditionnel.

e. La multiplicité des procédures de sélection, une critique profonde du principe méritocratique

Le principe méritocratique demeure, dans le contexte suédois, imprégné par l'idéal de la seconde chance. La primauté accordée à la seconde chance face au mérite transparaît ainsi dans la marche arrière qu'opère le gouvernement actuel sur la plupart des évolutions décrites dans les paragraphes précédents (HSV, 2011b).

Davantage qu'une seconde chance offerte au-delà de la méritocratie scolaire initiale, la multiplicité des procédures d'accès à toutes les formations représente une remise en cause très forte du principe méritocratique. Les deux mesures du mérite, à partir du test national et des performances scolaires, varient parfois considérablement pour un seul et même étudiant, et l'admission dans une formation supérieure procède dès lors de la meilleure de ces deux performances. Cette double évaluation du mérite, qui mène à une dispersion des résultats pour un seul candidat, témoigne en elle-même des limites de l'objectivation du mérite académique. Elle traduit le sentiment, qui parcourt le système suédois, qu'aucune procédure de sélection ne permet de juger parfaitement du mérite des individus. Elle relativise alors les jugements scolaires sur les individus mais également les jugements sociaux qui pourraient en découler. En définitive, l'empilement des mécanismes de sélection en Suède contribue

³ Agence nationale de l'enseignement supérieur

certaines à garantir une seconde chance à tous les individus, mais il concourt surtout à jeter le soupçon sur le principe méritocratique, donnant encore davantage de légitimité à l'idéal égalitaire.

Ce tour de force est remarquable tant l'idéologie méritocratique imprègne les démocraties occidentales dont la Suède fait partie. A l'inverse, l'importance accordée aux concours aux grandes écoles et au baccalauréat semble laisser planer peu de doute sur la place dominante du mérite dans le système français. Qu'en est-il réellement ?

E. En France, une stricte égalité de traitement et une centralisation des procédures

1) Une équité distributive qui découle la stricte égalité de traitement

a. Des procédures de sélection variables selon les filières d'études

Le diplôme du baccalauréat joue un rôle central mais multiforme dans les procédures d'accès aux études supérieures. Il constitue soit une condition d'éligibilité (classes préparatoires aux grandes écoles par exemple), soit un certificat utile mais non nécessaire pour l'admission (STS sauf volonté contraire de l'établissement, des formations privées), soit une condition suffisante d'accès (Université). Cette diversité du rôle du baccalauréat est révélatrice de la variation très forte des procédures de sélection selon les types d'établissements, dont nous présentons ici les grandes lignes.

Dans les universités françaises, l'obtention du baccalauréat reste le seul prérequis formel pour entrer en Licence générale. Mais les universités participent aussi à l'orientation, dite active, des étudiants. Ce mécanisme fait partie d'un ensemble de dispositifs de « refroidissement » des étudiants (Clark, 1960), largement mis en œuvre par les universités (Goastellec, 2010), visant à prolonger le processus de sélection et à faire réfléchir les étudiants sur leurs capacités et leurs motivations pour réussir dans l'enseignement supérieur. Dans tous les cas, les universités opèrent une sélection plus tardive dans le parcours d'études, sur concours (2^e année de Licence en Médecine ou Pharmacie) ou sur dossier (2^e année de Master, IUP, Licence professionnelle, etc.).

Les classes préparatoires et les formations professionnelles courtes (IUT et BTS notamment) sélectionnent sur dossier. Ces filières prennent notamment en compte les notes du lycée ainsi que les appréciations des enseignants. Au sein de chacune de ces filières, d'autres éléments sont pris en considération de manière non systématique et dans des proportions moindres : lettres de recommandation, lettres de motivation, expériences professionnelles, etc.

Les grandes écoles recrutent, quant à elles, sur la base d'un concours, soit après deux années de classes préparatoires, soit après diverses formations (Licence universitaire, IUT, baccalauréat, etc.), alors que les écoles moins prestigieuses privilégient plus souvent le concours après le baccalauréat. Les grandes écoles équilibrent souvent ces modes de recrutement, les plus prestigieuses donnant néanmoins la priorité aux concours à la sortie des classes préparatoires.

Le tableau suivant résume la diversité des procédures de sélection en France, et souligne le caractère corporatiste du système français d'enseignement supérieur, chaque filière bénéficiant de sa propre procédure d'accès. Compte tenu du grand nombre de situations existantes, nous nous concentrerons sur leurs formes principales.

Tableau 1 : Mode de sélection et degré de sélectivité selon le type de formation en France

	Mode de sélection	Degré de sélectivité (le plus répandu)
Classes préparatoires	Dossier	Fort
Grandes écoles	Concours	Fort
Ecoles Post-Bac	Concours	Moyen
Université (L1 hors médecine et pharmacie)	Baccalauréat suffisant	Faible
Université (L2 médecine et pharmacie)	Concours	Fort
Université (M2, IUP ⁴ , IAE ⁵ , etc.)	Dossier	Moyen
Instituts Universitaires de Technologie (IUT)	Dossier	Moyen
Sections de Technicien Supérieur (STS)	Dossier	Moyen

Note : tableau inspiré de Tenret (2008, p. 75) ; seuls les grands types de formation sont mentionnés afin de ne pas alourdir le tableau.

b. La stricte égalité de traitement comme fondement de ces deux procédures de sélection

Les différentes situations semblent illustrer des logiques apparemment opposées en termes de justice (Goastellec, 2010), notamment entre un égalitarisme qui serait propre à l'Université et un idéal méritocratique dont pourraient se prévaloir les grandes écoles. Pourtant, ces deux types d'institution s'appuient, certes de manière spécifique, sur un seul et même principe, la stricte égalité de traitement, qui promeut l'égalité procédurale formelle au rang d'absolu.

L'obtention du baccalauréat ouvre le droit à poursuivre une formation à l'Université. Même si cet examen ne débouche pas sur un nombre de places limité et déterminé à l'avance, il repose, tout autant que les concours, sur une procédure dont l'égalité de traitement des candidats constitue un des piliers. La sélection par le baccalauréat s'inscrit à tel point dans l'histoire de l'Université en France (Renaut, 2007) que Deer (2003) fait de cette "non-sélection" un idéal républicain. Ainsi, en acceptant tous les bacheliers, l'Université vise à garantir la stricte égalité républicaine dont l'examen national du baccalauréat est l'emblème. La sélection s'opère dès lors « par l'échec », une fois les étudiants arrivés dans la formation ; on pourrait appeler ce processus une sélection « déguisée », mais qui relève encore d'une quête d'égalité de traitement dans la condition unique d'entrée qu'est l'obtention d'un baccalauréat. Dans les grandes écoles, les concours incarnent parfaitement cette conception de la stricte égalité de traitement. À la même heure, le même jour, la même semaine, en ayant suivi un programme scolaire théoriquement similaire, les étudiants admis à concourir passent des épreuves strictement identiques. De manière formelle, les étudiants sont ainsi mis sur un pied d'égalité.

⁴ Institut Universitaires Professionnalisés

⁵ Institut d'Administration des Entreprises

Ainsi, l'égalité de traitement semble un dénominateur commun relativement important des procédures de sélection dans les grandes écoles et dans les universités. Dans des termes proches de l'égalité de traitement, Renaut (2007) fait remonter l'origine de la conception française de « l'égalité comme non-discrimination » à la Déclaration des Droits de l'Homme. Dans cette perspective, les étudiants peuvent accéder aux études supérieures dès lors qu'ils sont formellement égaux. Cette égalité de traitement s'inscrirait ainsi dans une logique républicaine privilégiant de longue date une application stricte, *i.e.* idéalisée et formelle, de la méritocratie scolaire. Ce faisant, la stricte égalité de traitement se manifeste dans « l'aptitude toute particulière du système français à créer *ex nihilo* des hiérarchies proprement scolaires et à les imposer, au-delà même des sphères d'activité qu'il contrôle directement et parfois contre les demandes les plus apparentes auxquelles il est censé répondre » (Bourdieu et Passeron, 1968, p. 234). Selon ces mêmes auteurs, cette hiérarchie s'inscrit dans la centralisation bureaucratique à l'époque napoléonienne, voire même dans l'autoperpétuation du corps des universités au Moyen-Âge.

La signification sociale prise par cette stricte égalité de traitement constitue une singularité française. Elle ne concerne ainsi pas tous les étudiants français. Si les candidats à chaque formation sont égaux entre eux, les procédures de sélection diffèrent sensiblement entre les filières d'études, voire entre des formations institutionnellement proches. Il s'agit donc bien plutôt d'une différenciation des procédures entre les filières d'études et les formations que d'une multiplicité des procédures à l'entrée d'une même filière.

c. Un accès « de droit » à certaines filières, de plus en plus contesté

L'égalité de traitement a largement été remise en cause par les évolutions successives d'Admission Post-Bac (APB) puis de Parcoursup. La caractéristique principale du monde universitaire, cette « non-sélection », a progressivement disparu au fil des années. Il a peu à peu été permis à certaines filières de définir des « capacités d'accueil », à commencer par les filières menant à des titres professionnels et/ou historiquement fortement régulés par les pouvoirs publics et/ou faisant face à un décalage, tel qu'envisagé dans une logique adéquationniste (Charles, 2015), entre le nombre de diplômés et les débouchés sur le marché du travail. Le Ministère a aussi autorisé le développement de nouvelles filières sélectives en Licence (par exemple les Bi-Licences) sous couvert d'innovation pédagogique. La massification récente a amené à une plus grande tension entre la « non-sélection » théorique et la mise en œuvre de plus en plus institutionnalisée d'autres formes de sélection. Le tirage au sort est apparu pour répondre à cette tension, jusqu'aux évolutions récentes liées à Parcoursup. Toutes les filières, même celles pouvant accueillir davantage d'étudiants, doivent désormais élaborer un classement des candidats. Si elles ne peuvent pas s'opposer à la venue d'un étudiant tant qu'elles disposent encore de places, le baccalauréat est en passe de devenir un simple critère d'éligibilité pour candidater, loin de l'accès de droit garanti auparavant dans une large partie des filières.

Le dispositif Parcoursup, tel qu'il a été élaboré, s'appuie sur les équipes pédagogiques des établissements d'accueil pour construire le classement des candidats à partir de critères de priorité définis localement, sur la base de notes du lycée, d'un « projet de formation motivé », d'appréciations des professeurs principaux, et d'autres éléments observables dans un CV (engagement associatif, etc.). Chaque filière construit son propre algorithme de classement, même si celui-ci est en partie construit en coordination avec une politique d'établissement et une logique nationale de filière de formation. Ce mécanisme s'oppose frontalement à la logique de stricte égalité de traitement qui prévalait jusque-là.

2) Une équité procédurale émergente via l'outil centralisateur APB puis Parcoursup

L'équité procédurale se concentre en France sur la mise en œuvre d'un système d'affectation centralisé, d'abord avec APB, et, depuis 2018, avec Parcoursup. L'ambition d'un système central d'affectation est triple. Il s'agit de viser :

- *L'uniformisation* des pratiques d'allocation des étudiants aux établissements : alors qu'avant APB chaque établissement avait sa propre procédure d'entrée, les candidatures sont désormais faites en ligne selon un protocole unique.
- *La transparence* : le fait de disposer d'une interface unique sur laquelle sont centralisées les demandes et les offres favorise un accès à l'information immédiat.
- *L'égalité devant la procédure* : l'affectation des élèves est algorithmique et ne suppose pas l'intervention humaine. L'artifice technique garantit un traitement réputé impartial des candidatures et lève le soupçon d'arbitraire.

Sur le principe, un système central d'affectation permet donc de surmonter les impasses d'une affectation décentralisée et fabrique, *a priori*, un modèle d'équité procédurale plus abouti. Dans les faits, APB a échoué partiellement. L'uniformisation est restée un idéal : de nombreuses formations ont échappé à APB (écoles de commerce, écoles d'ingénieurs, classes préparatoires privées, écoles spécialisées, IEP, licences sélectives...). En matérialisant la rencontre de l'offre et de la demande, APB aurait même accompagné la marchandisation de l'enseignement supérieur et contribué au développement d'une offre de formation attractive et sélective, dès lors hors procédure APB. En quelque sorte, en uniformisant les pratiques d'allocation des élèves dans les établissements, APB aurait créé des niches de formation distinctives, qui s'opposent ainsi au principe de l'uniformisation.

La procédure d'affectation a été critiquée pour son manque de transparence : ce n'est qu'en 2016 que le code source d'APB est révélé. Si le critère géographique pouvait sembler explicite, celui qui renvoyait au rang des vœux, comme départage dans les filières en tension, n'a pas été toujours bien compris. La complexité du système d'affectation, qui produit en réalité deux modes d'appariement (pour les formations ouvertes et pour les formations en tension), entrave son exigence de transparence. La mise en place des étiquettes de couleur (vert : formation ouverte ; rouge : formation en tension), là à l'origine pour donner des informations plus précises au candidat, a probablement introduit aussi de la confusion.

Enfin, dans une faible mesure, on peut considérer que l'égalité devant la procédure n'est pas effective, dans le sens où, comme le montre Julien Grenet, le système APB s'est avéré « manipulable » (c'est-à-dire qu'une stratégie de classement des vœux de la part du candidat peut avoir un effet sur son résultat d'affectation). En particulier, APB est défavorable aux candidats qui mettent une formation sélective en premier vœu et qui souhaite, dans leurs vœux suivants, accéder à une formation en tension. Là encore, la prise en compte du rang du vœu pour les formations en tension pose problème dans une optique d'égalité face à la procédure, en ce qu'elle récompense les stratégies de vœux et non l'expression sincère des préférences. Il existe donc dans APB deux niveaux de jeu, ce qui est contraire à l'idée d'un traitement égal des candidatures.

Parcoursup remplace APB en 2018 pour répondre à l'augmentation des tirages au sort (près de 170 formations concernées en 2017) et du nombre d'élèves sans affectation. Parcoursup répond en partie aux lacunes, citées ici, du système précédent. L'ambition d'intégrer l'ensemble des formations supérieures situées à « bac zéro » est affichée. Certaines formations sont temporairement

exemptées pour cause de décalage de calendriers et devraient (il faudra voir si cela se confirme) rejoindre le dispositif en 2019. La transparence du dispositif est clairement l'élément sensible : les premières critiques de Parcoursup portent principalement sur le caractère opaque des critères de sélection. Les « prérequis » se concrétisent en critères de classement des candidatures, mais l'opérationnalisation de ces critères reste le secret de chaque faculté. Certains systèmes centralisés d'affectation (pensons au système irlandais), proches de Parcoursup dans leur construction, ont trouvé des solutions plus simples et transparentes, à partir de barèmes de points (*tariff points*). Ajoutons que l'absence de hiérarchie des vœux, qui peut se justifier en ce qu'elle donne le choix plus tardif et *a posteriori* au candidat, a pour conséquence malheureuse de créer une incertitude sur la date à laquelle le candidat aura sa place. Enfin, si le système Parcoursup n'est pas manipulable, il reste que certains critères de classement, introduits *a posteriori* au niveau académique ou d'un établissement, modulent les chances d'accès à dossier égal. Là encore, l'égalité devant la procédure n'est pas garantie.

Le système d'admission s'automatise progressivement et ne s'en tient plus aux seules dimensions d'affectation. Les établissements sont ajoutés au fur et à mesure ; les notes sont remontées automatiquement ; les dossiers sont dématérialisés ; un outil de simulation permet de vérifier la possibilité d'obtenir une bourse sur critères sociaux. Ces éléments pourraient apparaître comme des détails sans importance, mais le déploiement de telles mesures, déjà largement répandues en Angleterre et en Suède, fonde en partie l'équité procédurale du système d'admission. La segmentation du système d'enseignement supérieur rend très difficile l'uniformisation des procédures d'inscription, dont la complexité des mécanismes centraux d'affectation et la mise en place tardive et progressive des outils d'admission plus larges sont des symptômes révélateurs. L'équité procédurale française repose sur la centralisation de sa procédure, qui suppose, en principe, uniformisation, transparence et égalité de traitement des dossiers. Il est néanmoins nécessaire de s'interroger sur sa mise en œuvre concrète.

3) Les angles morts du cas français : une centralisation et un principe de « non-sélection » tout relatifs

Qui sont « tous » ceux à qui on donne leurs chances d'accès en France ? Jusqu'où étend-on le principe d'équité ? Quels éléments restent oubliés ou impensés ? Les débats actuels sur Parcoursup ont l'avantage de rendre visibles les insatisfactions profondes liées à notre système d'enseignement supérieur. Mais par les silences dans ces débats, on apprend aussi beaucoup sur ce qui va de soi.

En particulier, si la sélection à l'université est mal acceptée, la dualité université/grandes écoles, pourtant singulière au cas français et dont les effets inégalitaires ont été maintes fois mis en avant, n'est que peu interrogée. Parce que le mode d'accès aux grandes écoles est parallèle à celui de la filière de masse qu'est l'université, tout se passe comme s'il appartenait à un ordre différent, privilégié. Il faut dire que ce mode d'accès, régi par le concours, respecte lui aussi la fiction de l'égalité de traitement : l'entrée dans les grandes écoles met, officiellement, tout le monde à égalité et organise une compétition juste censée révéler les mérites de chacun. Étonnamment, alors que ces formations supérieures sont puissamment sélectives, elles n'apparaissent pas comme étant le cœur du problème dans les débats sur la sélection.

Les grandes écoles continuent donc d'échapper aux remises en cause. Même celles qui proposent des formations à la sortie du bac ont été exemptées de la participation à APB et le sont encore dans

Parcoursup cette année. Elles sont des entorses aux grands principes de l'équité dans la sélection en France, présentés ci-dessus, à savoir l'accès de droit et la centralisation des procédures.

Enfin, la France se singularise par la jeunesse de sa population étudiante. Dans la deuxième partie de ce rapport, nous reviendrons sur la norme puissante de promptitude qui guide les parcours d'études français. Ainsi, en France, l'accès à l'enseignement supérieur est réservé aux bacheliers et aux jeunes. Le baccalauréat, conçu au départ comme un « droit d'entrée », devient également une condition nécessaire. Sa massification s'est portée avant tout sur les nouvelles générations et n'a pas été étendue aux adultes. La porte est également relativement fermée aux retours en formation diplômante longue à l'université. La Suède ou l'Angleterre, en faisant sauter le verrou du diplôme d'accès (avec *l'Open U*) ou en le massifiant de manière intergénérationnelle (avec la *komvux*), ainsi qu'en ouvrant l'enseignement supérieur à tous les âges, développent ainsi des motifs de sélections équitables différents. Ce décalage avec les pays étrangers donne alors à voir nos propres lacunes.

4) Conclusion partielle : l'indépassable valorisation du mérite scolaire

Comme dans les deux autres pays, la valorisation des mérites autres que les performances scolaires initiales relève principalement de deux mécanismes : suivre une remise à niveau avant de reprendre des études supérieures ou être recruté dans une formation sur la base de critères extra-académiques. Pour autant, le système français a ceci de particulier que ces procédures alternatives de sélection se confondent avec la formation continue dans l'enseignement supérieur. De plus, les mécanismes institutionnels de reprise d'études supérieures, parce qu'ils sont multiples mais très dispersés et insuffisamment développés, concrétisent modérément l'idéal de la seconde chance.

En France, contrairement à l'Angleterre et à la Suède, les politiques publiques, tout autant que le monde éducatif, opèrent une distinction très nette entre formation initiale et formation continue. La formation continue universitaire n'est pas seulement disjointe de la formation initiale dans les représentations, elle l'est aussi dans les pratiques de sélection, si bien qu'elle accueille les principales procédures alternatives à la sélection sur la base du mérite scolaire initial. Tandis qu'en Suède et en Angleterre, les alternatives aux procédures de sélection fondées sur le mérite scolaire initial sont ouvertes à tous les candidats, elles concernent en France principalement ceux postulant pour une formation continue diplômante. Or, cette dernière occupe une place très réduite en France (Verdier, 2008). En 2008, 65 000 diplômes ont été attribués via la formation continue universitaire, ce qui représente par exemple, au niveau des universités, 9 % des diplômes délivrés (Grille, 2011). L'ampleur limitée du développement de la formation continue révèle dès lors la faiblesse des procédures alternatives de sélection (Charles, 2015).

Cette valorisation des performances scolaires initiales a pour conséquence d'exalter la formation initiale avec encore plus de force. La formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur s'en trouve considérablement limitée (Verdier, 2008), à mesure que la formation initiale est intensément valorisée dans les processus de sélection mais aussi dans les carrières professionnelles (voir entre autres Bauer et Bertin-Mouro, 1995). Dès lors, la possibilité d'obtenir une seconde chance étant *de facto* restreinte, garantir l'égalité initiale de traitement des candidats devient d'autant plus nécessaire pour assurer la justice du système. Cette logique du "toujours plus" d'égalité de traitement implique une critique modeste du mérite scolaire. Dès lors, la stricte égalité républicaine ne participe qu'à renforcer et légitimer le principe méritocratique.

F. Conclusion : qu'est-ce qu'une « sélection équitable » ?

Nous posons, dans l'introduction de cette partie, la question suivante : quelles sont les différentes acceptions nationales de la « sélection équitable » à l'entrée de l'enseignement supérieur ? Tous les pays étudiés font certes face à des tendances transnationales structurantes, notamment de massification de l'enseignement supérieur et de poussée du néolibéralisme. Et pourtant, l'analyse des instruments d'action publique souligne bien la prégnance toujours très forte du contexte sociétal. Au terme de ce travail, il apparaît que cette question, cette préoccupation, est propre au contexte français. Dans les trois autres pays étudiés, elle n'est manifestement pas formulée en ces termes. Si un nécessaire équilibre est fabriqué entre la répartition différenciée (et parfois hiérarchisée) des étudiants d'une part, la volonté de maintenir les potentialités d'accès les plus ouvertes d'autre part, il reste que l'oxymore « sélection équitable » apparaît moins aigu en Allemagne, en Angleterre et en Suède qu'en France. Il existe, dans ces trois pays un contexte institutionnel et normatif qui rend moins conflictuelle aujourd'hui la confrontation des logiques de sélection et d'ouverture. Pour le dire autrement, il n'y a probablement qu'en France que le mot « sélection » soulève une contestation aussi ouverte, dont on a pu observer un pic en 2018.

En Angleterre, la sélection relève de l'évidence dans un modèle de société libérale, empreint d'une forte hiérarchie des établissements. D'une certaine manière, la structure très hiérarchisée et très étendue de l'offre de formation anglaise correspond idéalement à la diversité des talents et des choix individuels. L'*achievement* suppose certes une ouverture des chances initiales (qui se concrétise dans l'*Open University* et dans la valorisation des parcours difficiles dans l'étude du *personal statement*), mais admet aussi un principe de sélection fort, loin d'être tabou.

En Allemagne, la sélection est globalement admise dans le sens où elle s'apparente à une forme d'orientation dans une carrière professionnelle. Elle s'inscrit dans une tradition interventionniste bismarckienne en matière d'orientation scolaire et professionnelle, qui repose sur les corporations et favorise leur assise. Le système de relation formation-emploi allemand est donc purement adéquationniste, parce qu'il construit un lien étroit entre les études et les emplois qui y correspondent (comme en France), mais aussi parce qu'il se débarrasse des classements scolaires et de leur logique de l'honneur : la société allemande valorise la diversité de l'excellence professionnelle. Dans ce cadre, la sélection ne sous-entend pas, comme en France, une sorte de domination scolaire. La sélection n'y est pas comprise comme une élection, mais est entendue, de manière plus neutre, comme une orientation.

En Suède, la sélection est systématique : aucun prétendant à l'enseignement supérieur ne peut y accéder sans examen préalable de son dossier. Cependant, dans de nombreuses formations, dans lesquelles les places sont abondantes, cette sélection est surtout formelle en ce qu'elle n'implique pas l'existence d'une restriction d'accès. Cette « sélection » vise donc plus à donner une dignité à chaque candidature qu'à identifier les dossiers les plus prometteurs. À cela s'ajoute l'existence d'une logique de seconde chance (avec la possibilité de suivre des formations complémentaires par la *komvux* et celle de passer le test d'aptitudes national sanctionnant des connaissances moins scolaires), qui tempère l'enjeu de la sélection à la sortie de l'enseignement secondaire. Là encore, la sélection amalgame mieux les éléments d'équité et son usage (pourtant généralisé : il n'existe pas d'accès de droit au système d'enseignement supérieur) ne fait pas débat comme en France.

Tableau 2 synoptique : les différents modèles de « sélection équitable » en Allemagne, Angleterre, Suède et France

	Allemagne	Angleterre	Suède	France
Equité distributive	Reconnaissance de la diversité de l'excellence professionnelle	Prise en compte de l'histoire personnelle (<i>personal statement</i> et <i>Open U</i>)	Seconde chance (reconnaissance de multiples formes de mérites)	Stricte égalité de traitement (dont « non-sélection » à l'université)
Equité procédurale	Neutralité vis-à-vis des classements scolaires, uniformité, simplicité	Transparence des procédures, centralisation des demandes (<i>UCAS</i>)	Régulation et généralisation de l'accès aux deux procédures de sélection	Centralisation des procédures (APB puis Parcoursup)
Angles morts	Orientation scolaire précoce (entraînant une faible massification)	Hierarchie forte des établissements et frais de scolarité élevés	Manque de légitimité du mérite scolaire, stratégies opportunistes d'accès	Segmentation hiérarchisée des filières et poids du diplôme initial
Rapport au mérite scolaire	Relativisation <i>ex post</i> du mérite scolaire	Contextualisation du mérite scolaire	Mise en question de l'hégémonie du mérite scolaire	Approfondissement systématique du mérite scolaire

La sélection n'est donc un problème qu'en France. Quand on lit la dernière ligne du tableau ci-dessus, on repère immédiatement ce qui fait la singularité du cas français : alors que tous les autres pays présentent des formes de compensation du mérite scolaire, seul le système français vise son approfondissement. La proposition conclusive du syllogisme pourrait alors être : et si le problème français de la sélection était lié à l'hégémonie du mérite scolaire dans la définition des parcours d'études, et, plus largement, des destins sociaux ? Outre le fait qu'il ne révèle qu'approximativement les mérites et les efforts individuels (c'est un euphémisme), le monopole du mérite scolaire a le défaut de conférer un caractère décisif et définitif aux orientations scolaires post-secondaires.

La réforme ORE, en étendant à l'ensemble de l'enseignement supérieur le principe de sélection sous sa forme commode et traditionnelle, c'est-à-dire sur critère quasi exclusif de mérite scolaire, déstabilise un compromis historique entre sélection et ouverture. La réforme retire de la balance l'accès de droit à l'université, qui apparaissait comme la compensation fonctionnelle à la sélection dans les autres filières de l'enseignement supérieur. Le système d'accès à l'enseignement supérieur français est aujourd'hui déséquilibré.

Quelques pistes d'action envisageables

Au regard des dispositifs d'entrée dans l'enseignement supérieur dans les trois pays étrangers que nous avons étudiés, quelques pistes se dessinent pour renégocier l'équilibre du modèle français.

Si l'on considère que l'enjeu de la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur est désormais de trouver des compensations, en termes d'équité, à l'extension de la sélection, que peut-on imaginer ?

D'abord, en amont de l'accès à l'enseignement supérieur, il est possible d'approfondir la massification et la démocratisation du baccalauréat. La Suède, qui met en place une formation secondaire pour adultes, a mécaniquement élargi les possibilités d'accès aux diplômes secondaires. Il est également nécessaire de poser la question de la hiérarchie des baccalauréats, tant celle-ci devient déterminante dans les parcours étudiants dans le système sélectif dessiné par Parcoursup.

En aval, il faut évidemment s'interroger sur le poids du diplôme initial dans les parcours socio-professionnels. Cela suppose une volonté politique qui dépasse le périmètre de l'enseignement supérieur. Il est étonnant de voir à quel point les jugements des employeurs en Angleterre ou en Allemagne se fondent moins sur les parcours scolaires des individus. La minimisation de l'emprise du diplôme passe également, en Suède notamment, par la mise en place de possibilités de rattrapage : si, dans un parcours de vie, tout n'est pas joué en formation initiale, le diplôme initial joue un rôle de signal plus faible et perd de son pouvoir de décision hégémonique des destins sociaux.

En termes d'équité procédurale, on l'a dit, il faudra être vigilant à ce que Parcoursup, créé pour uniformiser et simplifier l'entrée dans l'enseignement supérieur, couvre bien toutes les formations supérieures. S'il persiste des établissements qui ne s'y rallient pas, les divisions traditionnelles aux effets inégalitaires perdureront. Pourquoi les formations non reconnues par l'État n'ont-elles pas également obligation de recruter via Parcoursup ? L'État ne devrait-il pas aussi avoir son mot à dire sur les modalités de sélection des écoles, publiques comme privées, grandes comme petites ?

Un travail autrement plus ambitieux pourrait être envisagé en termes d'orientation des élèves dans l'enseignement secondaire. Pour le dire de manière à peine caricaturale, on demande à des élèves de Terminale insouciants de décider une fois pour toutes, en deux mois, de leur avenir. Certes, l'ambition de Parcoursup semble être de créer une transparence nouvelle sur les attendus de chaque formation, un peu à la manière du *numerus clausus* allemand, qui donne une indication *a priori* de la possibilité d'entrer. Mais, ainsi, le dispositif n'est pas suffisant : il pourrait être appuyé par une vraie pratique de l'orientation dans les lycées et bien en amont du troisième trimestre de la Terminale.

Il est envisageable de compenser la suppression de l'accès de droit à l'enseignement supérieur (ou plus exactement son maintien officiel mais son entrave concrète) en mettant en œuvre des formes d'ouvertures plus larges dans certaines formations (pensons aux sections de techniciens supérieurs, qui sont, pour certaines peu sélectives mais dont le droit d'accès n'est pas opposable).

Enfin, il faut poser sur la table le défi de l'ouverture de l'enseignement supérieur à tous, au-delà des détenteurs du baccalauréat ou même des jeunes. Insistons une fois encore sur la moyenne d'âge très faible de nos étudiants (22,8 ans, contre 28,6 ans en Suède, par exemple). La population étudiante française est parmi les plus jeunes d'Europe. L'Angleterre, avec son *Open University*, ou la Suède, avec la possibilité d'entrée sur test d'aptitude, favorisent les reprises d'études. Ces différentes orientations, qui réaffirment à différents niveaux des objectifs d'équité, pourraient concourir à détendre l'enjeu de la sélection.

II. L'individualisation des parcours de formation (Angleterre, Suède, France)

Les objectifs réguliers fixés par les pouvoirs publics français en matière de massification de l'enseignement supérieur amènent à questionner les parcours de formation. Si les « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) étaient engagés intellectuellement dans leurs études, ils l'étaient surtout à temps plein, sans guère d'activité concurrente. Dans un système désormais massifié – on passe de 310 000 étudiants en 1960 à 2,5 millions en 2014 –, de nouvelles filières et de « nouveaux étudiants » ont émergé (Erlich, 1998), produisant une grande diversité des parcours d'études et des publics étudiants – plus de femmes, plus d'enfants d'ouvriers et d'employés, etc. – mais aussi des difficultés sociales grandissantes pour les étudiants. Aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement de gérer ces nouveaux publics ou d'accompagner les étudiants salariés. La norme étudiante semble devenue *de facto*, encore plus si on exclut le segment élitiste du système d'enseignement supérieur, d'être un jeune issu des classes moyennes ou populaires, ayant un emploi à côté de ses études et n'ayant pas tous les prérequis pour réussir dans sa formation.

Face aux allers-retours entre formation et emploi – qui commencent à devenir une réalité en France – et à l'éclatement des étapes traditionnelles de l'expérience de jeunesse (Van de Velde, 2008) et de la vie plus généralement, les politiques publiques s'inscrivent de plus en plus dans une logique d'individualisation de parcours. Dans l'enseignement supérieur, le Ministère y tend également, notamment avec le « contrat de réussite pédagogique » qui, prenant en compte le profil et le projet de l'étudiant, précisera les caractéristiques du parcours (objectifs, modalités pédagogiques, rythme de formation...), l'objectif étant de personnaliser le plus fortement le parcours de chaque jeune. L'idée de parcours renvoie au chemin ou au trajet de l'accès aux études supérieures jusqu'au passage définitif vers l'emploi, plus ou moins long et sinueux. Elle procède de la manière dont l'étudiant gère ses études, spatialement (étudier en « présentiel » ou à distance) et temporellement (étudier à temps plein ou partiel ; interruptions provisoires d'études, dont les années dites sabbatiques et les périodes d'emploi). Il s'agira ici de comprendre les dispositifs d'action publique en matière d'individualisation et leurs conditions de mise en œuvre.

La première partie permettra de faire un panorama d'indicateurs statistiques d'individualisation des parcours. Méthodologiquement, cette partie s'appuie d'abord sur la comparaison d'enquêtes statistiques sur les étudiants en Europe (*Eurostudent VI*). Seuls les étudiants nationaux dans les formations supérieures générales (hors doctorat) ont été interrogés dans l'enquête. Sont ainsi exclus les doctorants, les étudiants de nationalité étrangère, et ceux inscrits dans une formation professionnelle courte. *Eurostudent VI* n'est pas une étude comparative en tant que telle, mais regroupe diverses enquêtes nationales aux méthodologies et aux périmètres d'analyse singuliers, comme c'est le cas en France, à partir de l'enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire de la vie étudiante. Néanmoins, ces enquêtes se sont toutes tenues en 2016 ou en 2017. Il n'en subsiste pas moins, comme dans toute démarche comparative internationale, des problèmes de traduction, de construction d'indicateurs, etc.

La seconde partie, comparant la France, l'Angleterre et la Suède, repose sur l'analyse documentaire des politiques publiques, sur des statistiques nationales, mais aussi sur l'analyse du fonctionnement d'établissements « de démocratisation » en Suède (Université de Södertörn) et en Angleterre (université de l'Est de Londres) (Charles, 2015). Ces établissements ont la particularité d'accueillir

massivement des populations issues de milieux populaires et sont à la pointe des formes d'individualisation des formations. En comparant ces trois pays, l'objectif est de saisir les spécificités françaises au regard de pratiques concrètes dans d'autres pays.

A. Une comparaison multi-pays laissant apparaître une typologie des parcours selon les modèles d'Etat-providence

Dans cette section, nous cherchons, dans une perspective de comparaison internationale large, à présenter les grandes caractéristiques des parcours étudiants dans différents pays européens. Nous travaillons ici à partir des données de la récente enquête *Eurostudent VI*. Par commodité de lecture, nous restreindrons notre présentation à 10 pays, sélectionnés pour la disponibilité des données sur les variables retenues et pour la comparabilité de leurs structures d'enseignement supérieur. On regrette l'absence de l'Angleterre, traitée par étude de cas dans la suite de ce rapport, mais qui ne participe malheureusement pas à l'enquête statistique. A la lecture des premiers résultats de l'enquête, plusieurs indicateurs, utiles pour identifier les modèles nationaux d'individualisation des parcours étudiants, ont retenu notre attention.

Premièrement, nous disposons de données relatives à l'autonomie, et en particulier l'autonomie financière, des étudiants. La variable décrivant la part d'étudiants principalement dépendants de leurs parents pour le financement de leurs études montre de grandes différences entre les pays. De même, la variable d'indépendance résidentielle sera utile pour caractériser l'autonomie des étudiants.

Deuxièmement, nous présenterons des données renvoyant à la temporalité des cursus d'études : certains indicateurs font clairement apparaître les différences nationales en termes de linéarité des parcours et donnent à voir des expériences des études plus séquencées, standardisées, ou au contraire plus complexes et décousues. La variable d'âge moyen des étudiants, comme celle de la part des transitions retardées vers l'enseignement supérieur (plus de 2 ans de latence après la sortie du secondaire), donnent des résultats très clivés entre les pays.

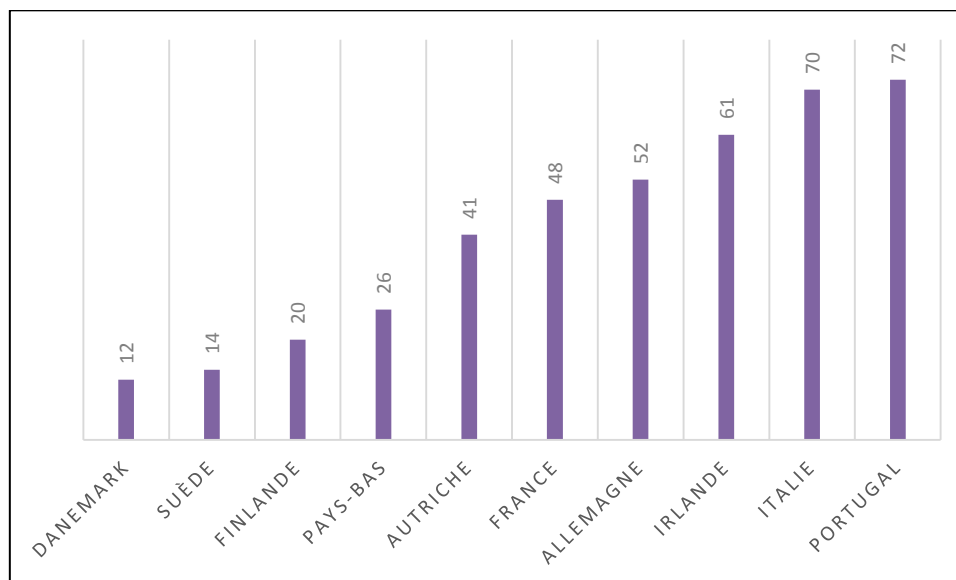
Enfin, on peut identifier un troisième groupe d'indicateurs, relatifs quant à eux à l'intégration dans les parcours d'études de dimensions *stricto sensu* extérieures aux études. Certains systèmes d'études sont plus ouverts que d'autres aux diverses dimensions de l'expérience de la jeunesse, quand d'autres apparaissent plus « imperméables ». Le temps consacré aux études ou la part des étudiants occupant des emplois rémunérés réguliers donnent en ce sens une idée du caractère « préservé » de l'expérience étudiante.

Les différences mises en évidence sur cet ensemble d'indicateurs ne sont pas aléatoires. Au contraire, malgré la multiplication des variables, une cohérence d'ensemble semble surgir, manifestée notamment par un « classement » des pays relativement stable d'une variable à l'autre. On peut alors faire l'hypothèse que ces différences entre pays suivent des raisons profondes, liées à l'organisation des études dans chaque pays. Nous en avons l'intuition à la présentation de chaque tri à plat, nous tentons de la confirmer de manière systématique par une analyse factorielle reproduite en fin de section.

1) L'autonomie des étudiants

La figure suivante présente la part des étudiants déclarants être principalement dépendants de leurs parents pour financer leurs études.

Figure 2 : Part des étudiants dépendant financièrement de leurs parents (en %)



Source : Eurostudent VI.

Il s'agit d'un tri à plat opéré sur une modalité de la variable « *dependency on income source* », dont les modalités sont : « *on family support* » (présentée ici) ; « *on self-earned income* » ; « *on national public student support* ». Un étudiant est considéré comme « dépendant » d'une source de revenus si 50 % ou plus de son revenu est lié à cette source de revenus. Il faut donc comprendre ici que 48 % des étudiants français ont au moins 50 % de leurs revenus en provenance de leur famille.

Ainsi posée, la question ne permet pas de saisir les dispositifs d'aide nationale indirects ou implicites (comme la réduction fiscale accordée aux parents dont un enfant est inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur en France). L'aide publique peut être équivalente entre pays mais prendre des formes différentes, plus ou moins favorables à l'autonomie des étudiants. Nous avons montré que le fait que l'aide publique transite en France par la famille contribue à créer un sentiment de dépendance de l'étudiant vis-à-vis de ses parents (Delès, 2018).

On observe d'emblée un premier groupe de pays, les pays nordiques (Danemark, Suède, Finlande), présentant des niveaux très bas de dépendance familiale étudiante. Dans ces pays, les jeunes déclarent au contraire un recours massif à l'aide publique (respectivement 67 %, 52 % et 39 % : ces trois pays sont en tête de l'ensemble des pays de l'échantillon). Au Danemark, il existe une allocation pour les étudiants de 18 à 24 ans ; en Suède, l'état propose une allocation logement substantielle pour les étudiants (ce qui favorise la décohabitation) et une allocation de formation, reportable dans le temps ; en Finlande, le revenu universel est accessible aux étudiant et favorise, là encore, l'autonomie financière des jeunes.

Cette spécificité des pays nordiques s'observe également dans la figure 3, montrant le taux d'étudiants vivant chez leurs parents.

Figure 3 : Part des étudiants vivant chez leurs parents (en %)



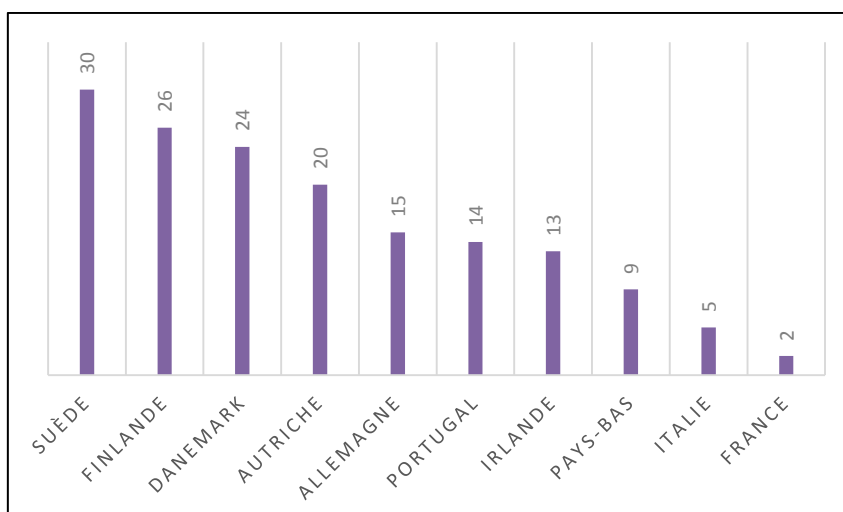
Source : Eurostudent VI.

On remarque une hiérarchie des pays similaire à celle de la figure 2. Elle est peu étonnante compte tenu de la proximité des deux indicateurs. La position de l'Allemagne fait exception et peut vraisemblablement être attribuée à un marché locatif très large et à des prix du logement encore faibles (malgré le fait que les loyers augmentent plus vite que les prix à la consommation). En outre, la décentralisation universitaire très poussée dans cet état fédéral, répartit les étudiants dans des villes moyennes sur l'ensemble du territoire et n'est certainement pas étrangère à la forte décohabitation des étudiants allemands.

2) La linéarité des parcours

Les figures 4 et 5 interrogent la linéarité des parcours étudiants. La variable « transitions retardées vers l'enseignement supérieur » renvoie aux entrées dans l'enseignement supérieur plus de deux ans après la sortie de l'enseignement secondaire.

Figure 4 : Part des transitions retardées vers l'enseignement supérieur (en %)



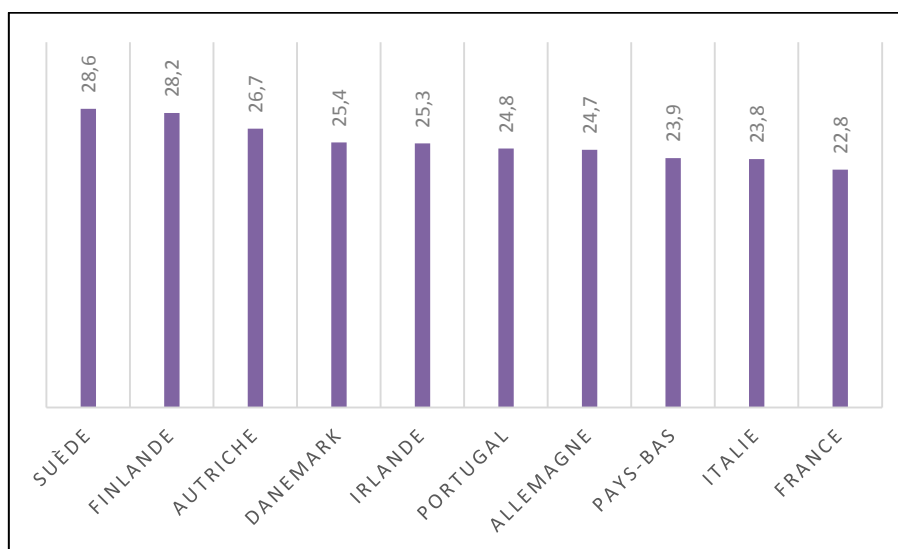
Source : Eurostudent VI.

On observe une fois encore une proximité très forte des pays scandinaves qui proposent, on le montrera particulièrement dans l'étude du cas suédois *infra*, la possibilité systématique d'une césure

avant l'accès à l'enseignement supérieur. Cette période est bien souvent occupée par un emploi. 80 % des étudiants danois et 73 % des étudiants suédois ont déjà occupé un emploi avant d'entrer dans le supérieur, contre seulement 50 % d'étudiants français et 26 % d'étudiants italiens. Le système suédois, qui met en place une allocation de formation reportable dans le temps institutionnalise le caractère « expérimental » et décousu des parcours.

A l'inverse, dans une logique tubulaire, les étudiants français empruntent plus fréquemment des voies tracées dès la sortie du bac.

Figure 5 : Âge moyen des étudiants (en années)



Source : Eurostudent VI.

Cette norme de linéarité française s'observe également dans le caractère d'empressement que prennent les parcours étudiants : l'âge moyen des étudiants français est très inférieur à celui observé dans les pays scandinaves. La part des étudiants de plus de 30 ans dans l'ensemble de la population étudiante est de 5 % en France, quand elle atteint 26 % en Suède et 28 % en Finlande, des pays qui développent massivement les reprises d'études. On décrit donc là des expériences des études tout à fait contrastées : gouvernées par un idéal de promptitude, souvent soumises à une norme d'insertion professionnelle dans le cas français ; plus étalées dans le temps, moins séquencées, plus ouvertes à des expériences extérieures aux études dans le cas suédois.

Ajoutons que les variables de linéarité des parcours sont très fortement corrélées aux variables d'autonomie.

Tableau 3 : Lien entre les variables

	Dépendance familiale	Cohabitation
Transitions retardées	-0,678	-0,788
Âge moyen	-0,56	-0,676

Source : Eurostudent VI.

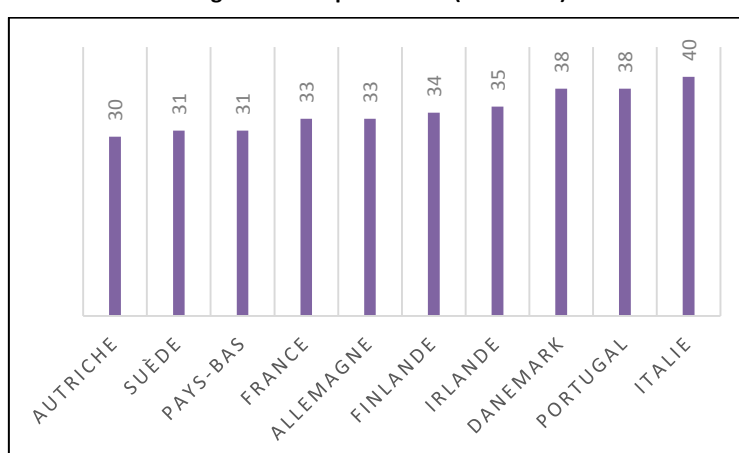
Note : Les valeurs indiquées correspondent aux coefficients de corrélation linéaire : ils montrent tous des corrélations négatives fortes entre les variables prises deux à deux.

Ces résultats convergent avec les analyses de C. Van De Velde, qui montrait que le modèle de jeunesse danois, moins normé, donnait place à une expérience de l'apprentissage de l'autonomie (Van De Velde, 2008).

3) L'ouverture de l'expérience étudiante

L'absence de pression à la poursuite de cursus linéaires favorise l'investissement dans des expériences extérieures aux études. Les deux figures suivantes nous donnent une indication du caractère fermé, imperméable, préservé des études, ou au contraire, de ses opportunités de le conjuguer avec d'autres formes d'expériences. Le temps studieux correspond à l'addition des heures passées en enseignements formels et au travail personnel pour les études. La deuxième variable présentée s'intéresse à l'emploi régulier (c'est-à-dire occupé de manière ininterrompue) pendant l'année universitaire (et non en dehors des périodes de cours).

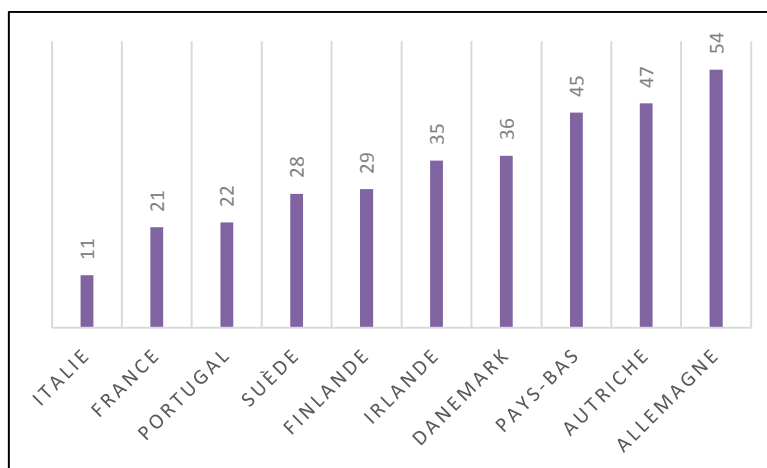
Figure 6 : Temps studieux (en heures)



Source : Eurostudent VI.

Le classement habituel, observé sur les autres indicateurs, n'apparaît pas avec la même évidence ici. On peut tout de même repérer la place du Portugal et de l'Italie, qui présentent des traditions d'enseignement supérieur plus académiques et valorisent ainsi peu les activités extra-scolaires. Au contraire, les étudiants suédois ont un temps d'enseignement formel très faible (seulement 10 h en moyenne), qui contribue à les placer à 9 h hebdomadaires de travail studieux des étudiants italiens.

Figure 7 : Part des étudiants occupant un emploi régulier pendant l'année universitaire (en %)



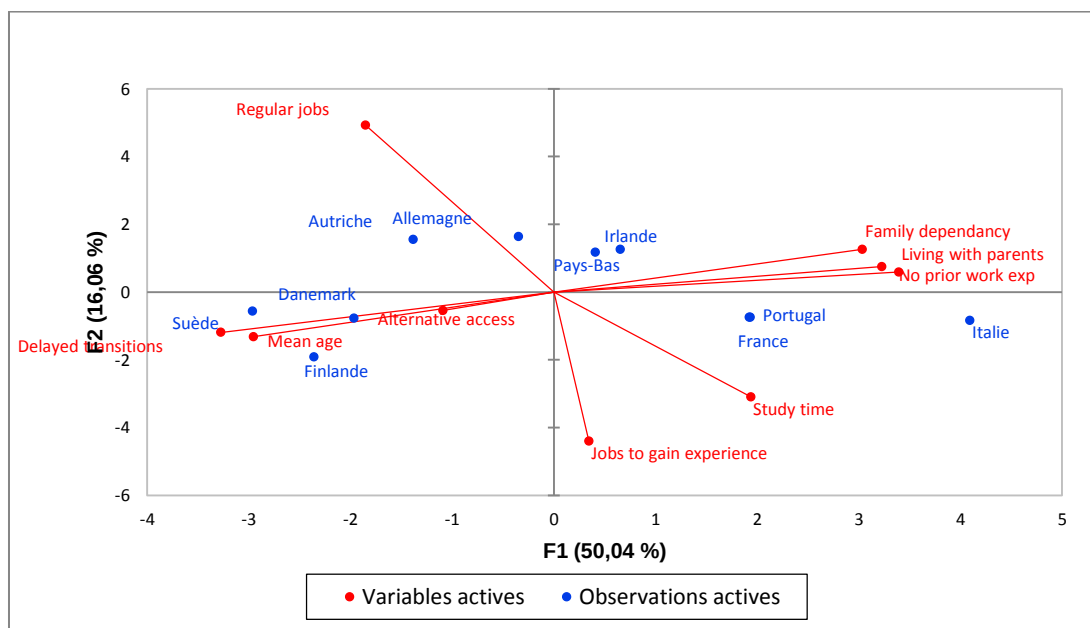
Source : Eurostudent VI.

On repère ici encore la position très particulière et homogène de l'Italie, de la France et du Portugal, qui montrent des systèmes peu conciliants vis-à-vis de l'emploi étudiant. Les pays scandinaves, qui offrent un soutien financier public à ses étudiants les préservent relativement de la nécessité du travail salarié. Les étudiants scandinaves peuvent, sur la figure 7, apparaître « exclusifs ». Il faut en réalité comprendre que l'ouverture de l'expérience étudiante aux autres dimensions de la jeunesse s'opère dans des parcours qui conjuguent successivement (et non simultanément) les études et l'emploi. Les jeunes Scandinaves arrêtent leurs études un temps, occupent un emploi, puis retournent à temps plein en études. Enfin, l'Allemagne et l'Autriche valorisent historiquement l'alternance et, dans les formations plus académiques, le lien avec le monde du travail : c'est ce qui explique leur place particulière ici.

4) Mise en perspective

Au regard de ces différentes variables, un sentiment domine : il existe un positionnement relativement stable des pays en termes d'autonomie, de linéarité des parcours et d'ouverture de l'expérience étudiante. Pour formaliser cette intuition, nous avons opéré une analyse en composantes principales sur les différentes variables. Nous en présentons ici les principaux résultats, le détail de l'analyse en composantes principales (ACP) étant disponible en annexes.

Figure 8 : ACP sur variables d'autonomie, de linéarité, d'ouverture Biplot (axes F1 et F2 : 66,10 %)



Le premier axe (F1) semble exprimer une opposition entre des situations d'autonomie forte et de linéarité faible d'une part (pays situés plutôt à gauche sur la figure) et des situations d'autonomie faible et de linéarité forte (pays à droite). Le deuxième axe, moins explicatif, oppose des situations d'expériences étudiantes ouvertes (en haut), à des situations plus fermées (en bas).

On retrouve les groupes de pays évoqués plus haut : les pays nordiques (Suède, Danemark, Finlande), assez homogènes entre eux et marqués par une autonomie forte, des expériences d'emploi avant les études et des parcours peu linéaires. Par contraste, les pays latins, l'Italie, le Portugal et la France, présentent des systèmes d'études plus normés, laissant place à moins d'autonomie et moins d'expérience d'emploi dans l'expérience étudiante. Les pays à tradition d'état providence

bismarckienne (Autriche, Allemagne), se détachent principalement par la place qu'ils accordent aux emplois salariés pendant les études.

Cette première typologie des modèles nationaux de parcours d'études donne une idée des grandes lignes de séparation entre les différents pays. Elle contribue aussi à réaffirmer la validité d'une approche par traditions d'Etat-providence : malgré les logiques de mondialisation et de néolibéralisation des enseignements supérieurs, qui supposent une uniformisation des systèmes nationaux, on continue d'observer le poids des héritages. Dans la suite de ce travail, on tente d'explorer plus finement, par études de cas, les différences entre trois pays aux modèles contrastés : l'Angleterre, la Suède, la France. Si l'Angleterre n'est pas présente dans cet ACP, elle se situerait probablement du côté de l'Irlande et des Pays-Bas. Ainsi, l'Angleterre et la Suède donnent à voir des visages différents de l'individualisation, portée d'un côté vers une ouverture de l'expérience étudiante au-delà des seuls enseignements et, de l'autre, vers une flexibilité très forte des temporalités des parcours d'études.

B. En Angleterre, une organisation flexible des études

1) Des cursus aux temporalités souples

Les étudiants anglais ont fréquemment l'opportunité d'adapter la temporalité de leurs études. En 2016, d'après les données disponibles sur le site Internet de UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*), 5,4 % des admis dans le supérieur ont repoussé leur admission d'une année (*deferring*). Cette possibilité est offerte dans de nombreuses formations supérieures, sauf exception (en médecine par exemple). Acceptés dans une formation universitaire, ils ont décidé de n'intégrer leur cursus qu'une année plus tard. Si l'on définit plus largement le congé sabbatique (*gap year*), à savoir « une période de temps entre 3 et 24 mois pendant laquelle l'individu sort de l'éducation formelle et qui se situe dans le contexte d'une trajectoire de carrière plus longue » (Jones, 2004, p.8), le phénomène (entre 200 000 et 250 000 périodes sabbatiques par an) excède sensiblement le seul cas de l'année sabbatique qu'il est possible de prendre entre la fin du lycée et l'accès à l'université.

Enfin, la longueur des études est relativement standardisée autour des trois années de la Licence. En effet, relativement à la Suède et à la France, les étudiants poursuivent très peu leurs études initiales jusqu'au Master. Ce niveau d'études est plutôt destiné à répondre aux souhaits de spécialisation et de réorientation des travailleurs. D'après Orr, Gwosc et Netz (2011, p.67), 23 % des étudiants en Master ont 24 ans ou moins en Angleterre, contre 64 % en Suède et 78 % en France. Ainsi la plupart des étudiants anglais, et plus encore les moins de 25 ans, poursuivent seulement en cycle Licence, à l'inverse de la France. L'organisation du système de financement des étudiants explique largement cette coupure entre les niveaux Licence et Master. D'une part, les étudiants doivent rembourser les dettes accumulées pendant les trois années d'études au niveau Licence (Charles, 2012). D'autre part, en Master, les droits d'inscription s'élèvent à mesure que l'aide publique aux étudiants diminue. Le schéma traditionnel consiste ainsi à stopper les études à la fin de Licence, pour mieux reprendre quelques années plus tard un parcours de formation en Master permettant de se spécialiser.

Côté disciplinaire, la spécialisation des étudiants repose sur la même logique de flexibilité. Le cas de l'université de l'Est de Londres l'illustre très bien. Outre les diplômes disciplinaires (*single honours degree*), les étudiants y combinent fréquemment des domaines d'études selon deux modalités : le parcours majeure/mineure (*major/minor degree*), avec respectivement deux tiers et un tiers des

études consacrés aux deux enseignements ; le parcours bi-disciplinaire (*joint degree*) consacré, à parts égales, aux deux spécialités. Dès lors que les emplois du temps demeurent compatibles, l'institution offre tous les arrangements possibles, sans préjuger des constructions de parcours qui paraîtraient impertinents aux yeux des enseignants, de l'administration ou encore du marché du travail. Certains étudiants rencontrés associent ainsi l'Histoire avec la Littérature anglaise ou les Relations internationales, mais il est théoriquement possible de combiner l'Histoire avec le Marketing, l'Immunologie ou encore le Design. L'université de l'Est de Londres propose ainsi près de 5 000 cursus distincts au niveau Licence. En Angleterre, les diplômes pluridisciplinaires ne concernent certes que 6 % des étudiants environ, mais ils atteignent les proportions les plus fortes dans les anciennes *polytechnics* et, en particulier, pour les étudiants à temps partiel. Une autre possibilité offerte consiste à débiter ses études, non pas au premier semestre (septembre), mais au second (février). Si la majorité des étudiants en formation initiale s'inscrivent à l'université pour la rentrée universitaire, commencer en février est parfois intéressant pour des salariés et des jeunes non scolarisés, dont le cycle de vie ne s'inscrit pas dans le rythme universitaire traditionnel.

2) Un cursus avec des activités cumulables

La spécificité principale de l'organisation des études en Angleterre réside dans l'ampleur prise par les études à temps partiel, c'est-à-dire le fait de ne s'inscrire qu'à une partie des enseignements d'une année universitaire. Véritable institution dans ce pays, ce mode d'études concerne en 2016 près de 26 % des étudiants britanniques (données HESA), après un pic à 40 % dans les années 2000 (Bennion, Scesa et Williams, 2011), et il touchait déjà respectivement 26,4 % et 35,3 % de la population étudiante en 1970 et en 1980 (DES, 2002). Les études supérieures à distance, en majorité à temps partiel, sont quant à elles suivies principalement à l'*Open University* qui accueille environ 200 000 étudiants, soit 7 % de la population étudiante totale au Royaume-Uni.

L'université de l'Est de Londres : un parcours sur mesure entre temps partiel et cursus pluridisciplinaire

A l'instar du système anglais, l'université de l'Est de Londres propose des parcours d'études flexibles qui offrent une grande souplesse en termes de rythme de travail et d'organisation personnelle. Chacun doit pouvoir aménager son parcours et son mode d'études en fonction de ses contraintes professionnelles et de ses engagements personnels : un emploi, des enfants ou des parents dont l'étudiant s'occupe, ou n'importe quelle autre raison, qui n'a pas d'ailleurs à être justifiée. Pour ce faire, les étudiants combinent deux dispositifs. Ils peuvent étudier à temps partiel (37 % des étudiants à l'université de l'Est de Londres), ce qui ne requiert guère de démarches administratives. En déterminant, à chaque semestre, le nombre de modules suivis, chaque étudiant poursuit *de facto* un cursus à temps plein (trois modules de trois heures par semaine) ou à temps partiel. Ils peuvent également étudier à côté d'un emploi à temps plein est possible. Il suffit de suivre les enseignements proposés entre 18 h et 21 h. En effet, notamment afin de faciliter l'organisation des parcours étudiants, les enseignements sont planifiés sur trois plages horaires fixes tout au long de l'année : 9 h-12 h – 14 h-17 h – 18 h-21 h. Si la situation individuelle de l'étudiant change, le rythme d'études reste modifiable à tout moment. Les étudiants ont en effet la possibilité de s'arrêter pendant un semestre ou une année, d'alterner entre études à temps plein et à temps partiel, de ne prendre des enseignements qu'en soirée pendant un semestre, etc.

Le temps partiel permet aux étudiants plus âgés de poursuivre des études supérieures, la formation s'insérant dans leurs divers engagements personnels préexistants. Dans les faits, ce mode d'études est presque exclusivement utilisé par les étudiants les plus âgés. En effet, en 2016/2017, 66 % des étudiants à temps partiel ont 30 ans et plus (données HESA⁶). Cette polarisation (étudiants jeunes à temps plein vs. étudiants plus âgés à temps partiel) témoigne du faible intérêt des jeunes étudiants pour les formations à temps partiel et, par là même, renseigne sur les contraintes qui s'exercent sur le "choix" des étudiants plus âgés d'adopter un tel mode d'études. Le poids des frais de scolarité se fait ici nécessairement ressentir, malgré l'étendue du financement public accessible par emprunt (Charles, 2012). La plupart des étudiants à temps partiel ne peuvent pas se permettre de quitter leur emploi pour étudier à temps plein. Dans le même temps, étudier à temps partiel réduit sensiblement le temps consacré à son activité salariée et à sa famille. Face au cumul de ces temps sociaux, 78 % de ces étudiants estiment parvenir difficilement à équilibrer leurs études à temps partiel avec leurs autres engagements, et 62 % d'entre eux regrettent de ne pas accorder suffisamment de temps à leurs études (*Universities UK*, 2006).

Cette différenciation des parcours touche aussi les jeunes sortant du système secondaire. C'est par exemple le cas avec l'augmentation du nombre d'étudiants jeunes à l'*Open University* (Woodley, 2010). Cela fait l'objet de débat en Angleterre où la « dichotomie marquée par le fait de vivre chez ses parents ou de décohabiter [constitue désormais] une distinction cruciale dans l'expérience étudiante » (Ainley, 2008, p. 615). Le modèle de l'étudiant traditionnel, s'émancipant de sa famille pour devenir indépendant financièrement à 18 ans, est indirectement remis en question par la personnalisation des parcours d'études. Au-delà des publics visés par ces dispositifs, à savoir les actifs en reprise d'études, nombre d'étudiants jeunes rencontrés à l'université de l'Est de Londres reviennent ainsi d'une décohabitation malheureuse, le manque d'assiduité scolaire se payant par la diminution, voire la suppression de l'aide financière de l'État.

Finalement, l'intérêt des études à temps partiel n'est pas tant d'accorder une plus grande autonomie aux étudiants que de contribuer à la démocratisation de l'enseignement supérieur, notamment par l'âge. Notamment pour ces étudiants, « les études en Licence à temps partiel ne peuvent pas être considérées comme un complément aux études à temps plein ou comme une alternative. Pour nombre d'étudiants à temps partiel, l'alternative ne serait pas d'étudier à temps plein mais de ne pas étudier du tout. » (*Universities UK*, 2006, p. 1)

3) L'individualisation au service de l'inclusiveness : l'interprétation contemporaine de cette ouverture à différents parcours de formation

L'*inclusiveness* est un concept au cœur des politiques publiques actuelles de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (May et Bridger, 2010). Il soulève la question de l'adaptation de l'institution aux étudiants non traditionnels, qu'ils soient d'origine populaire, d'origines ethniques variées, handicapés, adultes, etc. L'*inclusiveness* ne consiste pas tant à assimiler ou à adapter les individus à un ensemble déterminé de pratiques éducatives qu'à transformer les barrières structurelles à l'accès et à la réussite de tous les étudiants au sein de l'institution (Adams et Brown, 2006). Ainsi en va-t-il de l'ensemble des adaptations organisées par les universités (temps partiel...) pour accueillir davantage de personnes peu familières de l'enseignement supérieur.

⁶ Higher Education Statistics Agency

Cette idée d'*inclusiveness* prend tout son sens à l'université de l'Est de Londres, où les étudiants non traditionnels sont majoritaires. D'ailleurs, à l'entrée du bâtiment principal, l'établissement s'autoproclame « l'université la plus inclusive du Royaume-Uni », suite à une manchette dans le dossier d'un hebdomadaire consacré aux classements des universités britanniques. Conformément au modèle anglais, le temps consacré aux enseignements formels y est réduit au strict nécessaire, autour de neuf heures par semaine pendant les trois années de Licence. En revanche, les enseignants sont très proches des étudiants au quotidien. Tout le monde s'appelle par son prénom et les étudiants disposent du numéro de téléphone et de l'email des enseignants. Chaque étudiant est également suivi par un tuteur qui l'accompagne tout au long de son parcours de Licence, sur les questions d'études et de vie personnelle. Outre l'existence formelle de ces dispositifs, les étudiants et les enseignants utilisent de manière concrète ces outils afin de créer un lien éducatif continu. Le caractère informel des relations, dont on pourrait faire l'hypothèse qu'il est superficiel ou artificiel, se traduit, au contraire, par des contacts plus réguliers que dans les deux autres pays.

L'*inclusiveness* porte plus généralement sur le soutien des étudiants par l'institution universitaire elle-même, au-delà de la seule relation formelle entre enseignants et étudiants. En matière d'accompagnement aux études et à l'emploi, la prise en charge institutionnelle apparaît comme un équilibre entre une politique d'intégration sociale et affective nécessaire pour les étudiants non traditionnels et l'idéal de responsabilité individuelle cher au Royaume-Uni (Charles, 2015). Ainsi, dans les universités britanniques, on peut observer des services de *Skill Zone* (littéralement la « Zone de Compétence »), et des mots d'ordre sur les affiches, comme « Aide-toi à réussir tes études ». La présentation de ce service sur son site Internet témoigne de la double dimension du soutien de l'université : « Tu veux bien faire et réussir tes études. Les enseignants dans ton programme te feront un retour régulier et te conseilleront. Mais tu dois aussi t'aider le plus possible. »⁷ De l'accompagnement académique et professionnel au soutien sur le financement de ses études ou encore le bien-être étudiant, les établissements sont très présents dans la vie des étudiants.

A l'image du temps partiel, le modèle anglais repose sur une différenciation des expériences, y compris en fonction des universités et de l'origine sociale. En définitive, tout concourt en Angleterre à accepter la diversité de l'organisation des études, mais à la condition que cette diversité se traduise par une plus grande adaptation aux besoins des étudiants, leur permettant ainsi de tirer profit de leur expérience étudiante.

C. En Suède, une organisation des études à la carte

1) L'individualisation des parcours académiques

En Suède comme en Angleterre, l'organisation des études s'orchestre autour d'une multiplicité de parcours et de modes d'études, notamment du temps partiel, des congés sabbatiques ou de la libre combinaison des disciplines.

Étudier à temps partiel représente, en Suède, un mode d'individualisation des parcours d'études, non pas seulement une adaptation aux étudiants non traditionnels comme c'est le cas en Angleterre, où le temps partiel est privilégié par les étudiants âgés de plus de 30 ans (74,2 % d'entre eux), à la différence des 15-29 ans (12,4 %). Au contraire, ce mode d'études concerne toutes les générations

⁷ <http://www.uel.ac.uk/skillzone/diary/about.htm>, traduction personnelle.

en Suède, des 15-29 ans (40,4 %) aux plus de 30 ans (70,5 %). Le temps partiel y est finalement un mode d'études plébiscité en tant que tel, car il s'insère parfaitement dans la trajectoire progressive d'accès à l'emploi. Il confère dès lors une autonomie d'action certaine.

La temporalité des études est tout aussi libre en Suède. Prendre une ou plusieurs années sabbatiques avant d'intégrer l'université est une institution dans ce pays. Comme nous l'avons vu dans la figure 4, 30 % des étudiants suédois ont laissé s'écouler au moins deux ans après le secondaire et avant l'entrée dans le supérieur. Avant d'entrer dans une formation supérieure, les jeunes exercent fréquemment une autre activité, notamment salariée, pendant quelques années. D'après les données *Eurostudent* VI toujours, ils sont ainsi 35 % à déclarer avoir eu une expérience professionnelle significative (supérieure à un an) avant d'entrer dans le supérieur (contre 13 % des étudiants français). Cette pratique présente l'intérêt d'améliorer les conditions d'orientation scolaire et professionnelle des futurs étudiants. Devenu un véritable phénomène social, s'accorder une période sabbatique se justifie notamment par une forme de « lassitude de l'école » (*skoltrött*) que les étudiants expriment volontiers.

Pendant les études, les Suédois interrompent également leur formation. Les cursus sont ainsi beaucoup plus étalés dans le temps. D'ailleurs, aucune échéance ne contraint la durée de la formation. Après une interruption d'études, même très longue, une université est tenue d'accepter un étudiant dans le même cursus d'études ou, à défaut, dans un programme proche de ses études antérieures. Que ce soit en amont ou au cours des études, l'individualisation temporelle est ainsi caractéristique des parcours universitaires en Suède.

L'autonomie des étudiants réside, enfin, dans leur choix de spécialisation. Les universités proposent généralement deux types de parcours : les programmes ou les « cursus libres » (*fristående kurs*). D'un côté, elles élaborent des programmes prédéfinis comportant, au niveau Licence, six semestres d'études dans diverses disciplines, éventuellement agrémentés d'une période de stage. De l'autre côté, l'itinéraire libre, majoritaire, leur octroie une autonomie totale de construction du parcours. L'étudiant n'est pas tenu de suivre les enseignements d'un département en particulier. À l'inverse, il détermine chaque semestre un nouvel enseignement dans l'offre de formation de l'université. Lorsque l'étudiant a validé six semestres d'études (parfois davantage), dont trois de niveau croissant (A, B et C) dans une discipline donnée, il obtient son diplôme de Licence. À titre d'illustration, une trajectoire typique serait, semestre après semestre : Histoire A ; Philosophie A ; Histoire B ; Sciences politiques A ; Philosophie B ; Mathématiques A ; Mathématiques B ; Histoire C. Un tel parcours confère alors le diplôme de Licence de l'Université, avec une spécialisation en Histoire et des semestres additionnels en Sciences politiques (A), Mathématiques (A et B) et Philosophie (A et B). Finalement, l'autonomie dont jouissent les étudiants suédois réside bien dans la possibilité de suivre un de ces deux types de parcours qui présentent des avantages différents. Alors que les cursus libres, habituellement pluridisciplinaires, apportent la possibilité de s'orienter de façon continue et de se construire un profil singulier, les programmes paraissent plus sécurisants pour d'autres étudiants. En effet, ils débouchent sur des professions plus facilement identifiables et atténuent le poids de la responsabilité individuelle sur la définition de son avenir.

Le collège universitaire de Södertörn (Suède) : un programme à la carte

La temporalité très libre des études caractérise le collège universitaire de Södertörn en Suède dans lequel la majorité des étudiants rencontrés construisent leur cursus d'un semestre à l'autre. Au gré de leurs envies, ils suivent des enseignements, exercent une activité professionnelle ou réalisent un projet personnel, pendant un ou plusieurs semestres sabbatiques. Les étudiants peuvent aussi commencer leurs études au premier ou au second semestre universitaire sans que cela n'ait la moindre incidence sur leur cursus. L'organisation des études par semestre facilite largement ce type de trajectoire ; lorsque l'étudiant a validé six semestres d'études (parfois davantage), dont trois de niveau croissant (A, B et C) dans une discipline donnée, il obtient son diplôme de Licence. Tous ces semestres sont en fait entrecoupés par de multiples autres activités sociales. C'est pourquoi les étudiants suédois terminent fréquemment leur Licence bien après 25 ans mais avec un bagage d'expériences personnelles et professionnelles leur permettant de s'installer progressivement comme citoyen et travailleur.

2) L'individualisation des cursus au service de l'individualisation des parcours de vie

En Suède, c'est aux individus de déterminer leur niveau d'implication sociale dans l'université. Les études ne sont, pour la plupart des étudiants rencontrés, qu'une activité sociale parmi d'autres au sein d'un parcours de jeunesse et de vie. Toute la vie universitaire concourt à ne pas faire des études l'alpha et l'oméga de l'expérience de la jeunesse. Le nombre d'heures d'enseignement suivi par les étudiants rencontrés est faible – de 4 à 10 heures par semaine – et les enseignants se reposent largement sur les lectures réalisées par les étudiants en dehors des cours eux-mêmes. De plus, la diversité des parcours d'études permet aux étudiants de se livrer à d'autres activités sociales, notamment professionnelles, associées à une multiplicité identitaire des individus. Être étudiant mais aussi salarié, parent, permanent d'une association, etc. rend moins nécessaire une intégration sociale au sein de l'institution. Si le collège universitaire de Södertörn peut se prévaloir d'une vie étudiante animée, l'intégration sociale et affective dans l'établissement est laissée au bon vouloir des individus : de la mère célibataire qui ne s'intéresse guère aux sociabilités entre pairs, aux étudiants plus jeunes qui s'affairent dans les associations de théâtre, de cinéma, de sport, etc. Cela n'a pas d'impact sur l'affiliation institutionnelle et intellectuelle qui ne dépend pas du niveau d'intégration dans les sociabilités étudiantes. Les entretiens réalisés suggèrent ainsi que les étudiants suédois entretiennent un rapport plus libre et distanciée à leurs études. En définitive, davantage d'opportunités et des contraintes moindres contribuent à la plus grande autonomie des étudiants suédois.

L'individualisation de l'organisation des études et des processus d'apprentissage atteint son paroxysme en Suède. Il ne s'agit pas seulement d'offrir une palette de choix relativement flexibles, mais aussi de garantir une réversibilité et une adaptabilité continues des parcours et des modes d'études. D'une part, prendre un ou plusieurs semestres sabbatiques permet de repenser son orientation par le biais d'une incursion sur le marché du travail, y compris par l'emploi qualifié et lié au projet d'insertion envisagé (vs. un petit boulot). Il est ainsi toujours temps de changer de discipline, d'intégrer un programme, ou de recommencer une toute autre formation. D'autre part, changer son mode d'études (temps plein/partiel, présentiel/distanciel) permet d'adapter sa vie universitaire à son mode de vie.

Si l'on compare la Suède à l'Angleterre, on aura compris que c'est bien ces oppositions, entre libertés formelles et réelles, entre accomplissements et libertés d'accomplir (Sen, [2009] 2010) qui séparent ces deux cas. En Angleterre, on ne peut guère distinguer ce qui relève, d'un côté, de la contrainte (financière notamment) et, de l'autre, de la liberté réelle de choix des individus. La flexibilité de l'offre éducative concerne en premier lieu les étudiants non traditionnels. Il s'agit en effet d'adapter le style éducatif à la diversité des publics étudiants. En Suède, l'individualisation se traduit très concrètement dans une liberté d'action individuelle. Elle ne se limite pas aux seuls étudiants non traditionnels ou, autre façon de voir les choses, ces étudiants non traditionnels répondent en réalité à une catégorie à la fois très floue et très large (Bron et Agélii, 2000). En fait, les étudiants sont tous, d'une manière ou d'une autre et à un moment donné de leur cursus, concernés par un parcours ou un mode d'études non traditionnel, tant chaque individu entretient un rapport singulier à ses études. L'individualisation n'est pas un objectif en soi, mais bien un moyen au service d'une conception de l'individu comme membre autonome de la société. Dans l'éducation, la quête de l'autonomie s'inscrit dans le modèle de l'éducation permanente des pays nordiques par lequel la société s'efforce de renforcer le *trygghet*, c'est-à-dire le sentiment de sécurité sociale qui permet la réalisation personnelle de chacun dans une société du risque (Nicaise, Esping-Andersen *et al.*, 2005).

D. En France, le poids du parcours traditionnel

1) Une adaptation des modes et des parcours d'études à la marge

Contrairement à l'Angleterre et à la Suède, le système d'enseignement supérieur français n'est pas construit autour de la notion de « parcours non traditionnel d'études » (Charles, 2016), qui constitue un impensé à la fois des recherches scientifiques et des données statistiques sur l'enseignement supérieur. Dans le champ français de la sociologie de l'enseignement supérieur, les étudiants adultes, à temps partiel, à distance, ou ceux qui sont déjà parents, qui ont pris une année sabbatique, etc. ne sont guère évoqués. On rencontre aussi ce manque dans l'appareil statistique ministériel. Il soulève l'absence de questionnement sur d'autres trajectoires d'études, alors que cet enjeu est devenu essentiel au niveau international, entre autres en Angleterre et en Suède. Finalement, l'inexistence statistique et scientifique de cette notion de parcours non traditionnel révèle, par contraste, la conception française de l'organisation des études dont nous allons voir qu'elle est très normée.

D'abord, l'adaptation temporelle des parcours d'études est très limitée. Dans le Panel Elèves 1989⁸, environ 1,8 % des étudiants prennent une année sabbatique entre le baccalauréat et leurs études supérieures⁹ ; seuls 17 % d'entre eux ont évoqué une raison positive, à savoir qu'ils aspiraient à réaliser un autre projet, et la majorité a pris une année sabbatique pour une raison principalement négative, en particulier parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi pendant cette année de transition (26 %) ou parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la formation initialement envisagée après le baccalauréat (35 %). Chose étonnante, les statistiques nationales ministérielles ne font pas davantage mention du temps partiel que d'une année sabbatique, même si on pourrait considérer

⁸ L'enquête, menée par la Depp, interroge un échantillon représentatif des élèves de 6^e en 1989, puis les suit tous les ans jusqu'à deux ans après la fin de leur formation, et ce, pendant sept années maximum. Il est ainsi possible de retracer la carrière scolaire des étudiants dans l'enseignement supérieur.

⁹ Dans le Panel 1989, aucune question relative aux périodes sabbatiques pendant les études n'est posée. Nous avons considéré que les étudiants, non inscrits dans une formation supérieure au 1^{er} octobre de l'année du baccalauréat mais inscrits au 1^{er} octobre de l'année suivante, avaient effectué une pause pouvant être considérée comme une année sabbatique.

les dispositifs d'apprentissage comme un équivalent fonctionnel du temps partiel. L'accès aux études à distance semble aussi relativement faible en France, comme le suggère l'absence de recensement national de ce mode de formation. Sur la base du Panel 1989 de la Depp, les études à distance concernent de 0,7 % à 3,2 % des étudiants entre la première et la cinquième année après le baccalauréat, soit beaucoup moins que les 17 % d'étudiants Suédois à distance et les 9 % d'étudiants du supérieur inscrits à l'*Open University* au Royaume-Uni, qui ne représentent qu'une partie des étudiants à distance. Finalement, d'après nos calculs, un an après le baccalauréat, les étudiants suivent à 94,4 % un cursus classique, à savoir hors apprentissage, contrat de qualification, formation continue ou à distance. Ce taux diminue au fil des années suivant la fin des études secondaires et atteint, la cinquième année, 84,4 %. Le cursus traditionnel demeure ainsi largement prédominant.

Cela n'empêche pas une partie des étudiants d'être *de facto* à temps partiel. Sans même que l'institution universitaire reconnaisse ce mode alternatif d'études, certains étudiants accomplissent leur formation à leur propre rythme, que ce soit de manière contrainte ou choisie. Par exemple, la plupart des étudiants rencontrés ont, une année ou l'autre, échoué à plusieurs examens et recommencé leur année universitaire. D'autres exercent une activité salariée à mi-temps, voire à temps plein à côté de leurs études. Ainsi près de 23 % des étudiants français travaillent moins de 21 heures par semaine pour leurs études (Orr, Gwosc et Netz, 2011). Ce taux peut paraître élevé, et on pourrait conclure que les étudiants français s'accommodent finalement bien d'un mode d'études peu légitime et difficilement compatible avec l'organisation des cursus. Ce serait oublier que la faible reconnaissance institutionnelle des parcours d'études à temps partiel les contraint fortement. Étudier à temps plein est le seul mode d'études réellement légitime aux yeux de l'institution universitaire et des enseignants.

2) Une autonomie de choix entravée au profit de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant

Longs et linéaires, les parcours d'études prennent généralement la forme d'un tunnel dans lequel les étudiants s'engouffrent sans guère d'occasion d'adapter leur itinéraire au fil de leurs expériences et en fonction de leurs aspirations (Charles, 2015). Les manières d'apprendre, fondées sur les enseignements formels, restent marquées par la forme traditionnelle des études (spécialisation rapide, linéarité du parcours), et les modes d'études non traditionnels (temps partiel et distanciel) demeurent peu développés en France.

Attaché aux valeurs traditionnelles de l'Université, il valorise l'autonomie des étudiants en tant qu'apprenants. En effet, à l'instar du programme institutionnel à l'école, « plus les élèves se plient à une discipline rationnelle et à une culture universelle, plus ils développent leur autonomie et leur esprit critique en intériorisant les principes fondamentaux de la raison, de la culture et de la science. » (Dubet, 2010, p. 20) Dans ce cadre, l'hyper spécialisation dans une discipline scientifique, la quête des savoirs les plus théoriques et l'engagement formel, exigée des étudiants et occultant au passage toute contingence matérielle, constituent les fondements du processus d'apprentissage de l'étudiant "authentique", pleinement autonome au sens intellectuel du terme. En définitive, tout semble concourir en France à valoriser une autonomie (intellectuelle) de l'étudiant en tant qu'apprenant au détriment de son autonomie (de choix) en tant qu'individu, même si, de l'objectif à sa mise en œuvre, la quête de l'autonomie intellectuelle des étudiants est confrontée à de nombreux défis.

E. Conclusion : une individualisation des parcours, pour quoi faire ?

L'individualisation des parcours d'études supérieures est loin d'être une réalité en France. Et pourtant, nombre de dispositifs ont récemment vu le jour. L'année de césure s'est institutionnalisée, les établissements la proposant de façon plus régulière aux étudiants qui peuvent conserver le bénéfice du statut étudiant pendant le temps de la césure. La mise en place de Parcoursup s'est accompagnée de la possibilité de demander une année sabbatique entre l'obtention de son baccalauréat et son entrée dans une formation supérieure. Dans Parcoursup encore, les réponses « Oui, si » amènent les universités à développer de nouveaux outils de remédiation, voire de nouvelles modalités pédagogiques et de nouveaux rythmes de formation. Cela va de pair avec la prochaine montée en puissance du « contrat de réussite pédagogique » qui devrait permettre de proposer à chaque étudiant un parcours individualisé selon son projet et ses contraintes personnels. Le projet d'arrêté Licence va de ce sens, en permettant par exemple de personnaliser le nombre de crédits à acquérir par semestre et ainsi le nombre de semestres pour obtenir une Licence.

Ces dispositifs ont un commun d'encadrer les parcours « non traditionnels » qui ne parviennent pas à acquérir de reconnaissance institutionnelle en tant que tel. Les parcours « non traditionnels » – les étudiants plus âgés, en formation continue, avec enfants... – sont encore largement considérés comme hors norme, et il s'agit donc de les faire adhérer à une norme traditionnelle, adaptable à la marge (Charles, 2016). L'autonomie de l'étudiant pour créer son propre parcours de formation ne vaut que dès lors qu'elle est validée par l'institution, au travers de son projet d'études et de son projet professionnel. C'est ainsi que tous les dispositifs d'individualisation (sabbatique, césure, contrat de réussite) sont construits. Pourquoi ? Les intentions des pouvoirs publics sont bonnes : on vise à protéger les étudiants contre eux-mêmes, pour ne pas choisir un parcours non traditionnel sans projet réel. Ce faisant, on enlève l'essence même de l'individualisation des parcours, qui repose sur l'autonomie de l'étudiant dans la construction de son projet de vie personnel et professionnel.

À ce jour, ces parcours ne sont pas pris en considération par les statistiques de l'administration centrale et sont ignorés par la majorité des établissements et des syndicats étudiants dont les représentations sont encore aujourd'hui façonnées par l'idéal l'étudiant comme « jeune travailleur intellectuel » (Vila, 2013). C'est pourtant un déni de réalité car si les étudiants français ne sont guère encouragés à s'inscrire dans des parcours non traditionnels – ce n'est souvent même pas toléré par l'institution d'enseignement supérieur –, certains étudient *de facto* à temps partiel, interrompent volontairement leurs études ou encore s'arrêtent quelques années après le lycée. On peut espérer qu'avec l'arrivée de ces dispositifs, on puisse mesurer leur mobilisation et constater que les parcours atypiques sont désormais la norme.

Conclusion générale

La sélection des étudiants et l'individualisation de leurs parcours sont les enjeux les plus pressants des mutations actuelles de l'enseignement supérieur. Toutes les sociétés sont concernées par ces deux questions. La massification récente des systèmes d'enseignement supérieurs engendre partout la nécessité de mieux orienter les nouveaux étudiants et de construire des opportunités de formation en accord avec les nouveaux parcours de vie.

Néanmoins, face à des tendances de long terme similaires, face à des impératifs semblables, les pays trouvent des solutions sensiblement différentes et plus ou moins consensuelles. On pourrait même faire remarquer que l'introduction de logiques de sélection et d'individualisation ne fait débat et ne pose tant problème qu'en France. Notre travail montre ainsi que les systèmes d'enseignement supérieur et, plus largement, les modèles sociaux anglais, allemand et suédois semblent plus spontanément compatibles avec les principes de sélection et d'individualisation.

En Angleterre, la sélection relève de l'évidence et rentre en cohérence avec un mode de régulation marchand qui fait correspondre les préférences individuelles en termes de formation à une offre différenciée – pour ne pas dire clairement hiérarchisée – d'enseignement. Cette sélection forte des étudiants est néanmoins compensée, voire légitimée et rendue socialement acceptable, par une évaluation personnalisée des mérites. En matière d'individualisation des parcours, c'est bien la flexibilité des parcours qui prévaut, tant de façon temporelle que de façon disciplinaire. Les nécessaires mutations du système d'enseignement supérieur anglais en termes de sélection et d'individualisation semblent donc plus « naturelles » dans la mesure où elles rentrent en résonance avec les caractéristiques du modèle social et les représentations sociales du pays.

En Allemagne, la sélection des étudiants repose sur un critère simple et qui pourrait sembler brutal : la note moyenne à l'Abitur, l'examen de fin de secondaire. Mais cette sélection, là encore *a priori* forte, est dédramatisée par un système de formation professionnelle efficace, donnant sa place à chacun, et par la possibilité de mobilités professionnelles ultérieures. Il faut aussi faire remarquer que l'enjeu de la sélection se situe beaucoup plus tôt dans les scolarités allemandes : l'entrée dans le supérieur est quasiment décidée à 12 ans, au moment de l'orientation vers les différentes filières de secondaire. Ces éléments concourent à faire de la sélection, entendue alors comme une simple orientation, une nécessité admise en Allemagne.

En Suède, la sélection est traditionnellement installée : tous les prétendants à l'enseignement supérieur voient leur dossier d'entrée étudié. L'accès à l'enseignement supérieur y prend une forme singulière : il existe deux voies d'entrée, l'une sur critères scolaires (on retient les performances scolaires dans le secondaire), l'autre sur la base d'un test d'aptitude ouvert à tous (sans condition de diplôme préalable ou d'âge). Dans chaque établissement d'enseignement supérieur, par le respect strict d'un quota, les deux voies d'accès doivent être représentées. Le système suédois favorise donc la seconde chance et fait ainsi disparaître l'enjeu d'une sélection définitive – telle qu'on l'entrevoit en France. L'individualisation des parcours en Suède suit une logique d'études à la carte. La norme, c'est d'organiser son cursus semestre après semestre, avec des pauses et du temps partiel, afin de concilier ses études avec ses autres activités sociales, souvent prépondérantes face aux études. Là encore, le système suédois semble bien s'adapter à la double exigence d'une répartition différenciée des étudiants et d'une diversification des possibilités de formation.

En France, le soulèvement des protestations à l'égard de Parcoursup nous dit beaucoup de la difficulté de réformer de manière sereine l'entrée dans l'enseignement supérieur et les parcours d'études. Le sens des études et l'expérience étudiante sont très particuliers en France. La sélection, qui apparaît en principe contraire à l'égalité devant l'enseignement supérieur, est mal acceptée. Cette « égalité » devant l'enseignement supérieur était garantie traditionnellement par le droit d'accès lié au baccalauréat pour l'université et par le droit d'accès lié au concours pour les formations sélectives comme les grandes écoles. Ne revenons pas sur le parallogisme français qui réclame « l'égalité » d'accès tout en s'accommodant d'un système dualisé qui réserve l'excellence aux enfants les mieux nés. Ce qui frappe dans le cas français, en matière de sélection, c'est l'absence de compensation de la brutalité du mérite scolaire. Pour garantir une forme d'égalité, on approfondit la logique méritocratique, on lui confère une place hégémonique dans la décision de l'entrée dans l'enseignement supérieur (comme dans l'ensemble de la scolarité). On fabrique, ce faisant, des inégalités qui, malgré leur ampleur, apparaissent légitimes. Au regard des expériences étrangères, il semble que le problème est moins celui de la sélection que de la manière avec laquelle on peut la rendre « équitable ». De ce point de vue, Parcoursup n'a vraisemblablement pas atteint un équilibre de sélection équitable acceptable.

En matière d'individualisation, on assiste d'une certaine manière aux mêmes soubresauts. Face à une notion complexe à appréhender, sa mise en œuvre passe par des circonvolutions qui amènent à une forme d'individualisation institutionnalisée. Chacun est ainsi libre d'organiser son parcours mais dans des cadres très stricts : année de césure, qui ne peut durer qu'un an entre septembre et août ; parcours personnalisé, qui doit être validé dans un contrat pédagogique sur la base d'un projet motivé par l'étudiant ; parcours « oui, si » obligatoire pour les candidats identifiés au préalable. L'individualisation en France ne relève pas tant de la construction autonome de son parcours que de la différenciation plus avancée de parcours de formation pour des étudiants toujours plus divers. On reste encore loin de la perspective anglaise ou suédoise de l'individualisation.

Quelques pistes d'action envisageables

Au fond, la mesure la plus audacieuse mais aussi la plus complexe à mettre en place serait de supprimer la distinction entre formation initiale et formation continue. Elle serait la plus efficace, car elle modifierait en profondeur les représentations et les pratiques de tous les acteurs. Elle est complexe à mettre en œuvre, car elle engagerait une réforme de la formation professionnelle, et notamment de son financement qui pourrait alors devenir public plutôt que d'être géré de façon paritaire.

D'autres façons d'aller dans cette direction existent. Parcoursup permet depuis 2018 de reporter son année de formation une fois accepté dans la filière. C'est une première avancée vers une flexibilisation des parcours, mais il serait également possible de clarifier la priorisation, souvent faible, des candidats plus âgés dans les procédures de sélection. On pourrait ainsi imaginer donner une priorité pour toutes les licences universitaires aux candidats de plus de 25 ans, compte tenu de leur expérience. De la même façon, les bourses sur critères sociaux ne sont ouvertes aujourd'hui qu'aux jeunes de moins de 28 ans, en fonction du revenu de leurs parents. Pourquoi ne pas les ouvrir au-delà, en fonction des revenus du foyer fiscal, comme c'est le cas en Angleterre ?

Dans les objectifs de la StraNes, la stratégie nationale d'enseignement supérieur, il est dit que la France vise rapidement à un taux de diplômés du supérieur de 60 %. Un tel objectif ne fait

qu'intensifier davantage notre obsession du diplôme initial. Afin d'étaler les parcours d'études et de les intégrer de manière plus fluide dans les biographies individuelles, on pourrait formuler différemment nos objectifs de diplomation, en distinguant par exemple un objectif de 45 % d'une classe d'âge à 25 ans, et 60 % à 45 ans.

Les établissements peuvent également agir pour rendre leurs formations plus accessibles à tous les publics. Souvent, l'individualisation, comme dans le cadre du PIA3, ne vise que les publics en formation initiale et elle est pensée dans un cadre très contraint. La semestrialisation existe, mais la plupart des diplômes de Licence envisage leur formation sur 6 semestres consécutifs, au mieux avec une petite pause entre deux années. Les UE existent, mais il n'y a guère d'établissements pour proposer aux étudiants de ne suivre que quelques UE parmi toutes celles du semestre. S'ils veulent étudier à temps partiel, à eux de ne pas se présenter aux examens, comme si tout le monde devait considérer cela comme un échec. Si différents horaires de TD existent, peu d'établissements ont pensé l'organisation des plages horaires de sorte que leur offre de formation soit accessible pour des personnes travaillant en journée. Les outils existent, mais ils ne sont pas construits pour rendre l'offre de formation véritablement accessible. Les pays étrangers nous montrent à nouveau la voie dans ce domaine.

Bibliographie

- Adams M., Brown S., Eds. (2006). *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*, London, Routledge.
- Ainley P. (2003). « Towards a seamless web or a new tertiary tripartism? The emerging shape of post-14 education and training in England », *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, n°4, p. 390-407.
- Ainley P. (2008). « The varieties of student experience: an open research question and some ways to answer it », *Studies in Higher Education*, vol. 33, n°5, p. 615-624.
- Bauer M., Bertin-Mouro B. (1995). « La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites : la stabilité du modèle français », in Suleiman E., Mendras H. (dirs.), *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La Découverte.
- Bennion A., Scesa A., Williams R. (2011). « The Benefits of Part-Time Undergraduate Study and UK Higher Education Policy: a Literature Review », *Higher Education Quarterly*, vol. 65, n°2, p. 145-163.
- Berggren C. (2007). « Broadening recruitment to higher education through the admission system: gender and class perspectives », *Studies in Higher Education*, vol. 32, n°1, p. 97-116.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1968). « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, vol. 9, hors-série, p. 227-253.
- Broady D., Heyman I., Palme M. (1997). « Le capital culturel contesté ? Étude de quatre lycées de Stockholm », in Broady D., Chmatko N., de Saint Martin M. (dirs.), *Formation des élites et culture transnationale*. Colloque de Moscou 27-29 avril 1996, Paris/Uppsala, CSEC, École des Hautes Études en Sciences Sociales/SEC, ILU, Université d'Uppsala.
- Bron A., Agélii K. (2000). « Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning », in Schuetze H. G., Slowey M. (eds.), *Higher Education and Lifelong Learners, International Perspectives on Change*, London, Routledge Falmer, p. 83-100.
- Brown R., Carasso H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*, London, Routledge.
- Charles N. (2012). « Les prêts à remboursement contingent au revenu : un système de financement des études importable en France ? », *Revue française de sociologie*, vol. 53, n°2, p. 193-233.
- Charles N. (2014). « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, vol. 56, n°3, p. 320-341.
- Charles N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française, 2015.
- Charles N. (2016) « Du public 'adulte' à l'enjeu des parcours non traditionnels », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley C., *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La documentation française, p. 263-275.
- Clark B. R. (1960). « The 'Cooling-Out Function in Higher Education », *The American Journal of Sociology*, vol. 65, n°6, p. 569-576.
- Cliffordson C. (2004). « Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 9, n°1, p. 1-14.
- Deer C. (2003). *Higher Education in England and France Since the 1980s*, Oxford, Symposium.
- Deles R. (2018). *Quand on n'a «que» le diplôme.... Les jeunes diplômés et l'insertion*

professionnelle, Paris, Presses Universitaires de France.

Department for Education and Skills -DES. (2002). « Students in further and higher education: by type of course and gender, 1970/71-1997/98 », *Social Trends*, n°30, London, DES.

Department for Education and Skills – DES. (2004). Admissions to Higher Education Steering Group, Fair admissions to higher education - recommendations for good practice (Schwartz Review), Nottingham, UK.

Dubet F. (2010). « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme », *Education et sociétés*, vol. 25, n°1, p. 17-34.

Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*, Oxford University Press.

Erlach V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.

Goastellec G. (2010) « Access to higher education in France: Between equality of rights and meritocracy, a long walk to equality of opportunities? » in Lazin F., Jayaram N., Evans M. (eds.), *Higher Education and Equality of Opportunity: Cross-National Perspectives*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, 2010, p.253-269.

Grille J. (2011). « La formation continue universitaire accentue son caractère professionnalisant en 2008 », Note d'information, n°11.08, Paris, DEPP, MESR.

Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). *Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions*. Higher Education Policy, 20(4), 373-389.

Högskoleverket -HSV. (2011a). *Första antagningen med de nya reglerna – en uppföljning antagningen till höstterminen 2010*, n°2011:7 R.

Högskoleverket - HSV. (2011b). *Yttrande över förslag om ändrade regler för tillträde till högskoleutbildning med anledning av den reformerade gymnasieskolan och gymnasiala vuxenutbildningen*, n°U2011/963/UH.

Jones A. (2004). Review of gap year provision, Department for Education and Skills.

Krigh J., Lidegran I. (2010). « Avancerade språkstudier som konkurrensfördel, Fallet engelska i gymnasieskolan », *Praktiske Grunde*, n°4, p. 41-56.

Lascoumes P., Le Galès P. (2004). *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.

Löfgren K. (2005). *Validation of the Swedish University Entrance System*, Umeå, Sverige, Umeå Universitet, 2005.

May H., Bridger K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*, York, The Higher Education Academy.

Nicaise I., Esping-Andersen G., Pont B., Tunstall P. (2005). *Equity in Education Thematic Review*, Country Note for Sweden, Paris, OECD, 2005.

Orr D., Gwosc C., Netz N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators*. Eurostudent IV, Hanover, Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS).

Palme M., Hultqvist E. (2009). « La transformation de l'école secondaire en Suède : marchandisation, dissolution et reconstruction des frontières institutionnelles et sociales », *Recherches en éducation*, n°7, p. 68-79.

Premfors R. (1980). « The politics of higher education in a comparative perspective. France, Sweden, United Kingdom », *Stockholm Studies in Politics*, n°15, Stockholm, University of Stockholm.

Renaut A. (2007). *Egalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*, Paris, Seuil.

- Rothblatt S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma: merit and Worth in the cross-Atlantic democracies, 1800-2006*, Oxford, Symposium Books.
- Sen A. (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion, [2009].
- Tenret E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie*, thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Trow M. (1974). "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education". In: OECD (ed.), *Policies for Higher Education*. Paris, OECD, p.51–101
- Trow M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37(4), p.303-328.
- Universities UK. (2006). Part-time students in higher education – supporting higher-level skills and lifelong Learning.
- Van de Velde C. (2008). Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, Paris, Presses Universitaires de France.
- Verdier E. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n°1, p. 195-225.
- Verdier E. (2010). « Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation Emploi*, n°109, p. 113-126.
- Vila R. (2013). « Le salariat étudiant : zone grise du syndicalisme français ? », in Gobin C., Matagne G., Reuchamps M., Van Ingelgom V. (dir.), *Être gouverné au XXIe siècle*, Academia L'Harmattan, p. 245-265
- Wolming S. (2000). *Validering av urval*, Umeå, Umeå University.
- Woodley A. (2010). « 'Open as to people': the people's response to the Open University of the United Kingdom 1971-2009 », *Education et sociétés*, n°26, p. 13-27.
- Young M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*, London, Thames and Hudson.