

Council of Europe

Conseil de l'Europe



QUALITÉ
ÉGALITÉ

**Projet sur l'Accès à l'enseignement supérieur en
Europe :
rapport de travail**

**Partie I -
Synthèse et Recommandations**

Accès à l'enseignement supérieur en Europe

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 en vue de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes avec trente-neuf Etats membres²³, parmi lesquels les quinze pays de l'Union Européenne. C'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Le Conseil a développé des règles communes et des codes de bonnes pratiques dans des domaines très divers, et apporte à présent une aide très précieuse à ses nouveaux membres dans leur évolution vers la démocratie.

La **Convention culturelle européenne** de 1954 établit les bases d'une coopération intergouvernementale dans les domaines de la culture, de l'éducation, du sport et de la jeunesse. A ce jour 44²⁴ Etats sont parties à la Convention.

Le programme en matière **d'éducation** inclut l'enseignement scolaire et supérieur ainsi que l'éducation des adultes et la recherche pédagogique. Actuellement, les grandes priorités concernent le projet sur la dimension européenne dans l'enseignement secondaire, la coopération universitaire, l'éducation des adultes et les mutations sociales, les langues vivantes et la mise en commun des résultats de la recherche en éducation.

Les principales activités dans le domaine de **l'enseignement supérieur** englobent:

- l'accès à l'enseignement supérieur en Europe: articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, orientation, systèmes d'admission (ouverts, *numerus clausus*), mesures spéciales pour assurer l'égalité d'accès aux groupes sous-représentés, et situation des étudiants étrangers,
- la réforme législative de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale: missions consultatives, ateliers multilatéraux, visites d'études et publications;
- l'encouragement de la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants de l'enseignement supérieur: élaboration d'une nouvelle convention conjointe du Conseil de l'Europe et de l'Unesco (Région Europe) sur la reconnaissance académique et réseau conjoint du Conseil de l'Europe et de l'Unesco (Région Europe) de centres nationaux d'information (le réseau ENIC).

De nouvelles initiatives sont en train d'être élaborées sur le rôle des universités en matière de recherche et la contribution de l'enseignement supérieur à une société démocratique.

1 Principauté d'Andorre, Albanie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, "Ex-république yougoslave de Macédoine", Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

2 Tous les Etats membres du Conseil de l'Europe + Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Croatie, Saint-Siège, Monaco.

QUALITÉ
ÉQUALITÉ

**Projet sur l'Accès à l'enseignement supérieur en Europe :
rapport de travail**

Partie I - Synthèse et Recommandations

Maggie Woodrow

préparé au nom du Groupe de Projet

s:\desr.all\96\desr9635.fdo

PREFACE

Le document représente la première partie du projet sur "l'Accès à l'enseignement supérieur en Europe" du Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche (CC-HER). Il a été préparé au nom du Groupe de projet par un de ses membres, Maggie Woodrow, pour discussion à la Conférence finale du projet qui se tiendra à Parme en Septembre 1996. Le rapport est de la responsabilité de son auteur et du Groupe de projet. Un premier draft avait été soumis au Bureau du CC-HER et les commentaires de ses membres ont été pris en compte.

Documents complémentaires:

- . deuxième partie du rapport du projet, "Activités et résultats", préparé par le Secrétariat (DECS-HE 96/38);
- . rapports détaillés sur les aspects spécifiques du projet préparés au sein de ses groupes de travail.

Ces documents, y compris les conclusions de la Conférence de Parme, constitueront la base des recommandations finales formulées à l'intention du CC-HER.

Le projet a tenu compte de l'expérience des 44 pays membres du CC-HER. Toutefois, pour raison d'ordre pratique, il n'a pas été possible d'accorder la même attention à tous les pays. Des données supplémentaires sont disponibles dans les rapports sur la participation (incluant l'égalité des sexes), sur la certification et sur l'admission. D'autres rapports sur les groupes sous-représentés, l'orientation, les barrières financières et l'abandon sont basés sur des exemples de différente envergure. Ces rapports examinent les diverses situations et expériences nationales. Probablement beaucoup d'exemples précieux d'autres pays ont été omis involontairement. Toutefois, tous les pays ont été invités à contribuer de part leur expérience aux cinq ateliers thématiques organisés tout au long du projet, et à la deuxième Conférence de Parme.

Le but du présent rapport est d'identifier les questions et les problèmes *communs* les plus importants et de proposer un plan d'action basé sur des principes intéressant l'Europe. Les exemples cités de pratiques à la fois bonnes et controversées devraient être examinés par rapport à l'objectif fixé, et non pas comme une évaluation de la politique de l'enseignement supérieur dans les pays concernés.

* * * * *

Maggie Woodrow est membre du Groupe de projet et Présidente d'un de ses groupes de travail: les groupes sous-représentés. En 1991 elle a été membre fondateur du Réseau Européen sur l'Accès (EAN) dont elle est actuellement le directeur exécutif. L'EAN et elle-même sont actuellement installés dans le Bureau de l'éducation internationale à l'Université de Westminster (UK), une institution, située dans une zone urbaine, à large proportion de minorité ethnique, d'étudiants adultes et à temps partiel. Maggie a été auparavant chef du département de l'accès à la South Bank University et à l'Université de North London, et a largement publié sur les questions concernant l'accès.

Table des matières

	Page
Chapitre 1er - Aspects significatifs de l'accès à l'enseignement supérieur	6
1.1 Le défi posé à l'enseignement supérieur	6
1.2 Qualité et iniquité dans l'enseignement supérieur en Europe	6
1.3 Les aspects significatifs de l'accès à l'enseignement supérieur	8
1.4 Le contexte économique.....	9
1.5 Le contexte social et politique.....	10
Chapitre 2 - L'enseignement supérieur: en crise d'identité ?	11
2.1 Du carrefour à la crise	11
2.2 A qui les universités appartiennent-elles?	11
2.3 Quels sont les bailleurs de fonds?.....	13
2.4 Liens avec l'enseignement secondaire	15
2.5 L'enseignement supérieur est-il vraiment professionnel?	17
2.6 L'enseignement supérieur est-il vraiment adulte?.....	19
2.7 Va-t-on vers une université virtuelle?.....	21
Chapitre 3 - Ces politiques restrictives qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur	24
3.1 Les données de la discrimination.....	24
3.2 Les politiques de sélectivité à l'admission.....	25
3.3 La porte-tambour des politiques de décrochage.....	28
3.4 La barrière de l'information	31
3.5 L'ethnicité, facteur d'exclusion ou d'intégration?.....	32
3.6 Démarginaliser les handicapés.....	37
3.7 La pyramide des sexes.....	39
3.8 La barrière de l'argent.....	42
3.9 Les politiques de l'autruche	43
Chapitre 4 - Principes, politiques et pratiques	45
4.1 Marche à suivre	45
4.2 Principes premiers.....	45
4.3 Suivi.....	47
4.4 Législation anti-discriminatoire	48
4.5 Nouvelles politiques d'admission	51
4.6 Après l'admission: l'accès en cours de cycle	53
4.7 Dotation en personnel et valorisation des ressources humaines.....	56
4.8 Financement.....	58
Chapitre 5 - Et si l'accès à l'enseignement supérieur devenait le point central.....	61
Statistiques.....	63

Chapitre 1er - Aspects significatifs de l'accès à l'enseignement supérieur

1.1 Le défi posé à l'enseignement supérieur

Lors de la Conférence de Parme qui marquait, il y a quatre ans de cela, le lancement du Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur, l'attention des participants avait été attirée, dans le discours d'ouverture, sur les problèmes auxquels devait faire face la nouvelle Europe:

"D'un côté, nous assistons aux progrès de la démocratie, de la solidarité, de la coopération et de l'intégration. Mais de l'autre, hélas, nous voyons la non-intégration, la fragmentation, l'intolérance, l'exclusion et même la guerre s'y installer."²⁵

Quoi de neuf depuis 1992? D'un côté, nous avons réussi à instaurer la paix (mais ne crions pas victoire) dans l'ex-Yougoslavie et les libertés individuelles que l'on voit poindre dans l'ancien bloc communiste ont permis d'accroître la mobilité entre l'Est et l'Ouest, de resserrer l'amitié et la compréhension entre les peuples. De l'autre, le désespoir, poussé par la crise et les chocs successifs, a donné un nouveau souffle aux partis politiques extrémistes et à leurs théories axées sur les "boucs-émissaires", théories que l'on ne connaît que trop bien; à l'Est, le phénomène de fragmentation a constitué de nouvelles minorités, engendré la guerre dans les Balkans et le Caucase, provoqué une désillusion entraînant dans son sillage des conceptions de la liberté qui ignorent la loi et l'ordre, et a fait naître une certaine nostalgie pour la "sécurité" de l'économie dirigée.

Au Sommet de Vienne, les chefs d'Etat s'étaient dits alarmés et inquiets de

"la résurgence actuelle des phénomènes de racisme, de xénophobie et d'antisémitisme, le développement d'un climat d'intolérance, la multiplication des actes de violence, notamment à l'égard des migrants et des personnes issues de l'immigration..."

la résurgence de nationalismes agressifs et d'ethnocentrismes...

la dégradation des conditions économiques qui menace la cohésion des sociétés européennes en engendrant des formes d'exclusion susceptibles de favoriser les tensions sociales et les manifestations xénophobes."²⁶

Le défi posé à l'enseignement supérieur est donc d'arriver à contribuer au mieux non seulement à la relance de l'économie et à une répartition plus équitable des ressources, mais aussi à la mise en oeuvre de politiques capables de "*promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, et de renforcer la démocratie pluraliste*", de façon que gouvernants et citoyens de l'Europe puissent apprendre "*à vivre ensemble en harmonie dans des sociétés multiculturelles*".²⁷

1.2 Qualité et iniquité dans l'enseignement supérieur en Europe

Pour relever ce défi, il faut réconcilier les impératifs, en apparence conflictuels, de qualité et d'égalité dans l'enseignement supérieur. Chacune de ces deux exigences est indispensable et il ne saurait être ici question d'alternative. Le fait est cependant que, dans les discussions qui entourent l'enseignement supérieur, ces éléments, s'ils se trouvent juxtaposés, le sont souvent de manière à présenter l'égalité comme une menace pour la qualité, plutôt que

²⁵Maitland Stobart. Discours d'ouverture, Actes de la Conférence de Parme, octobre 1992

²⁶Déclaration de Vienne, octobre 1993

²⁷Plan d'action sur la lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance

dans le but d'explorer leurs éventuels liens constructifs. Ce type d'attitude s'explique par une interprétation particulière tant de la "qualité" que de l'"égalité" dans l'enseignement supérieur. Pourtant, aucune n'est définitivement arrêtée et le débat sur les théories traditionnelles en la matière dure à présent depuis plusieurs années.

* **Qualité** Sur ce point, la volonté de maintenir des critères d'excellence demeure plus inébranlable que jamais. L'enseignement supérieur est bel et bien une idée européenne et l'université une invention européenne. A ce titre, elle s'est taillée au fil des siècles une réputation de qualité "académique" dans les domaines du savoir et de la recherche, réputation qui demeure jalousement gardée. La tradition veut que cette qualité, au sens où nous l'entendons ici, se mesure d'abord et avant tout en termes *quantitatifs* - nombre d'étudiants ayant obtenu de bonnes notes aux examens par ex., ou encore volume de publications consacrées à la recherche.

Plus récemment, une interprétation plus large du concept de qualité a fait son chemin, qui vient fort à propos dans le contexte européen actuel; elle entérine en effet les responsabilités qu'a l'enseignement supérieur vis-à-vis de la collectivité dans son ensemble, facteur de prospérité économique, de stabilité sociale et de liberté, aussi bien sur le plan politique qu'éducatif. Ceci implique *"une approche de grande envergure de la qualité qui tienne compte des volets socio-culturels, y compris la question de l'accès, ... et qui ne peut être dissociée du problème hautement politique des ressources et du degré, des sources et des méthodes de financement des établissements d'enseignement supérieur"*.²⁸

Prise dans cette acception moins stricte, la qualité ne peut être mesurée en termes exclusivement *quantitatifs* au regard d'un ou deux indicateurs de performance isolés; des critères *qualitatifs* s'imposent, pour donner aux établissements les moyens de déceler leurs points forts et leurs points faibles, et d'obtenir partout de meilleurs résultats. Ils pourraient ainsi montrer à leurs étudiants comment ils répondent à leurs besoins *"au sens le plus large, y compris sur le plan personnel, en termes d'études et d'apprentissage, de même qu'à leur exigence, à long terme, de s'épanouir en apportant leur contribution à la société... non pas seulement au sens purement économique, mais du point de vue plus large des aspirations sociales en soi"*.²⁹

C'est dans cette vision globale qu'a été mené le Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur; il s'est attaché à analyser les thèses actuellement en présence sur ce qu'est la qualité au regard de la population estudiantine, des programmes de cours et des résultats obtenus par les étudiants, et a voulu voir également quels liens existaient entre ces trois aspects. Il s'est penché sur les critères d'évaluation de la qualité, sur leur origine et sur leurs utilisateurs; il s'est aussi intéressé aux avantages que procure la qualité, aux inconvénients qu'entraîne son absence, au rapport qualité-ressources et à l'incidence de la qualité sur l'accès à l'enseignement supérieur.

* **Egalité** A l'instar de la qualité, l'égalité des chances est elle aussi généralement considérée comme un bien incontestable et figure au nombre des valeurs traditionnellement invoquées à l'appui de la démocratie libérale. Gouvernements et universités seraient bien entendu d'accord pour affirmer que les chances de faire des études supérieures doivent être égales pour tous - et l'on cite souvent en exemple la récente explosion du nombre

²⁸Quelle qualité pour l'enseignement supérieur? Rapport sur le Colloque de Bruges consacré à la qualité de l'enseignement supérieur. CSEE/ETUCE, Bruxelles, septembre 1995

²⁹La qualité de l'enseignement supérieur. Pauline Perry, in "The Future of Higher Education", éd. Tom Schuller, Open University Press, 1991.

d'étudiants pour établir la preuve d'une tendance à une plus grande égalité.³⁰ Pourtant, ce nouveau système "de masse" traduit davantage une augmentation numérique qu'un élargissement de la population estudiantine et, malgré quelques progrès notables, surtout pour ce qui concerne la participation féminine, les catégories auparavant sous-représentées le sont encore. Objectif affiché des établissements d'enseignement supérieur, l'égalité des chances reflète néanmoins, bien souvent, les fractures sociales existantes et, partant, les accentue.

Cela tient en partie à une définition très stricte de l'égalité dans l'enseignement supérieur - comme cela a été le cas pour le concept de qualité -, mais, ici aussi, on assiste à une évolution des interprétations qui y sont données. Des années durant, on a unanimement considéré que l'on pouvait parler d'égalité des chances dans la mesure où des règles identiques étaient appliquées à chacun, indépendamment non seulement des attaches politiques ou religieuses des uns et des autres, mais aussi de leurs origines socio-économiques ou culturelles, en négligeant totalement le fait qu'une telle approche risquait d'exclure de l'enseignement supérieur nombre d'individus qui eussent pu en tirer profit.

Par la suite, on s'est tourné vers un modèle symbolique d'égalité des chances où un petit nombre d'"outsiders" avait accès au système; les règles de ce dernier n'avaient pas pour autant été modifiées, mais des modalités particulières y avaient été introduites pour une minorité d'étudiants "non traditionnels" - louable démarche qui a toutefois souvent servi à légitimer et à perpétuer des systèmes inéquitables.

Plus récemment, il a été admis que l'égalité des chances, cela ne revenait ni à appliquer des règles "égales" à des individus aux origines très différentes sur le plan éducatif, socio-économique et culturel, ni à les inclure dans une catégorie spéciale "hors normes". Dans un système d'enseignement supérieur équitable, les règles elles-mêmes doivent évoluer, ce qui suppose des politiques d'inclusion tendant à satisfaire les besoins aussi bien des individus historiquement marginalisés ou exclus que de ceux qui appartiennent aux groupes sociaux dominants. L'égalité des chances devient alors structurelle et s'intègre à une culture institutionnelle pluraliste, où aucun dispositif "spécial" ne s'avère plus nécessaire pour quelque catégorie d'individus que ce soit.³¹

C'est dans cette optique que le Projet a voulu examiner l'évolution de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. Il a ainsi cherché à déterminer si la population étudiante représentait une méritocratie ou une ploutocratie, analyser le pour et le contre des programmes de cours monoculturels et multiculturels, et voir si l'enseignement supérieur était un instrument de mobilité ou d'exclusion sociale.

1.3 Les aspects significatifs de l'accès à l'enseignement supérieur

A côté de la qualité et de l'égalité, l'accès à l'enseignement supérieur ouvre une troisième dimension qui ne se confond avec aucune de ces deux composantes, mais qui permet de mieux les éclairer et de les approfondir.

Le mot "accès" demande lui aussi que l'on en précise le sens; il n'est pas toujours employé de façon très claire et apparaît souvent, dans le contexte de l'enseignement supérieur, comme un simple synonyme des termes "*entrée*" ou "*participation*", sans aucune référence

³⁰La participation à l'enseignement supérieur, Egbert de Weert, 1995

³¹Au-delà de l'accès. 5ème Convention du Réseau européen sur l'accès. Document soumis par Monica Armour. Transcultural International, Amsterdam, 1996

à la notion d'égalité des chances. Le sens donné au mot "accès", tel qu'il a été accepté par le Groupe de Projet, relève d'une interprétation particulière qui fixe le cadre du projet. Il englobe ici tant la qualité que l'égalité, à l'intérieur d'un concept dont se dégagent trois éléments interdépendants:

- plus grande participation à un enseignement supérieur de bonne qualité;
- élargissement de cette participation, de façon à inclure les groupes actuellement sous-représentés;
- prise en considération de ce que la participation ne se limite pas à la possibilité d'entrer dans l'enseignement supérieur, mais aussi de mener les études à terme.

La qualité dans l'enseignement supérieur a donc été jugée dès le départ comme un volet important du Projet; elle est indissolublement liée à une égalité des chances dont ne sont pas exclus les groupes sous-représentés, et intègre non seulement l'admission aux études, mais aussi leur réussite, avec tout ce que cela implique. Vue sous l'angle de l'accès à l'enseignement supérieur, la polarisation générée par les interprétations traditionnelles des concepts de qualité et d'égalité cède ici la place à un recentrage des objectifs autour d'un dénominateur commun.

Le rapport de la Conférence de Parme concédait qu'"accès plus ouvert et qualité n'étaient pas incompatibles". Quatre ans plus tard, nous sommes passés de cette approche prudemment négative à une vision résolument positive qui affirme que qualité et égalité sont complémentaires et qui considère que, loin de mettre en péril les normes de l'enseignement, l'égalité des chances intègre la qualité, tant au sein du système éducatif en soi qu'au regard de sa contribution à la société extérieure dans son ensemble.

1.4 Le contexte économique

L'opportunité d'un accès fondé sur des considérations économiques pour éviter des déperditions dues à des procédures d'admission excessivement restrictives ou à des taux élevés d'abandon scolaire demeure une question cruciale. Bon nombre de pays d'Europe centrale et orientale sont passés à une économie de marché sans avoir de superstructure propre à encadrer cette mutation, d'où de graves et persistants problèmes économiques, fiscaux et sociaux, et l'apparition d'importantes fractures sociales jusqu'alors inconnues. A l'Ouest, chacun craint le chômage structurel et, ici aussi, le fossé entre riches et pauvres se creuse. Les incidences de ce contexte économique sur l'enseignement supérieur ont été inégales.

Comme en toute période de crise économique, d'aucuns ont tendance à dégager la responsabilité des employeurs et des autorités, attribuant les défaillances de l'économie aux carences des institutions publiques, en particulier celles des systèmes éducatifs. Sans que l'éducation fasse ici véritablement figure de bouc-émissaire, beaucoup espèrent qu'elle pourra contribuer à trouver une solution et estiment que tel doit être son rôle. Et d'insister pour que l'enseignement supérieur prenne un essor qui lui permette de remédier à la "pénurie de qualifications" dont souffre l'Europe et de consolider notre avance sur la concurrence redoutable des pays qui bordent le Pacifique. Tel est l'objectif premier des politiques de l'OCDE et de l'Union européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur.

D'où la nécessité, pour l'enseignement supérieur, de se développer; mais cette expansion doit se faire dans des directions bien précises. Mais dans le même temps, certains voient dans l'enseignement supérieur un secteur où les dépenses publiques pourraient être amputées sans trop de mal pour parvenir à équilibrer des budgets de récession, ce qui laisse aux établissements concernés le choix entre une diminution de leur capacité d'accueil, une offre pédagogique revue financièrement à la baisse, ou la recherche d'autres

sources de financement - la dernière solution étant la plus prisée et la plus difficile à trouver. Aucune de ces options n'avantage réellement l'accès à l'enseignement supérieur.

1.5 Le contexte social et politique

Le souci que nous avons de l'avenir économique de l'Europe ne doit cependant pas nous leurrer sur les réalités de son passé politique, qui nous a si souvent montré non seulement que la crise économique engendrait des désordres politiques, mais aussi que les querelles politiques étaient source de chaos économique. L'enseignement supérieur doit donc servir deux maîtres et, d'un point de vue social et politique, la nécessité d'en ouvrir l'accès n'a jamais été aussi forte. Dans les années 90, l'avenir radieux que nous promettait la fin de la guerre froide a été assombri par la montée des mouvements nationalistes intolérants: la déstabilisation politique a ébranlé des convictions bien ancrées, miné des systèmes de valeurs et exacerbé jusqu'à l'intolérance les tensions interculturelles.

En soi, l'enseignement supérieur n'est certes pas imperméable à ces influences et peut peser d'un poids considérable dans la balance. Aujourd'hui comme hier, les universités sont souvent perçues comme de précieux vecteurs par le biais desquels les gouvernements peuvent renforcer les identités nationales et les cultures dominantes en excluant les autres. Parallèlement, l'enseignement supérieur représente une voie efficace permettant aux élites, dans quelque pays que ce soit, de préserver leur pouvoir et leurs privilèges sociaux en filtrant l'accession aux postes-clé de l'administration, de l'industrie et des professions libérales.

L'enseignement supérieur est cependant en mesure de résister à ces pressions et de mener le combat pour la sauvegarde des droits individuels - non pas simplement pour défendre la liberté universitaire, mais plus largement pour mettre à bas les partis pris et l'intolérance à travers des discussions ouvertes et critiques, et pour mieux comprendre les problèmes de société grâce à des programmes de recherche objectifs et indépendants.³² L'enseignement supérieur sert

*"autant à permettre aux individus d'acquérir des connaissances générales et des compétences techniques qu'à jeter les bases collectives du changement dans la population et la société. En tant que tel, la recherche individuelle de l'excellence au niveau universitaire n'est pas une fin en soi; elle doit être tempérée par un sens de la responsabilité sociale et de l'interdépendance sociale"*³³

Ouvrir davantage les portes de l'enseignement supérieur, ce n'est pas seulement élargir les horizons individuels, c'est aussi offrir l'indispensable soupape de sécurité de la mobilité sociale, au moment précisément où le fossé de plus en plus grand qui sépare les catégories en fonction de leurs revenus polarise la société européenne en "nantis" et "démunis".

Si l'OCDE et l'Union européenne focalisent leurs efforts sur la contribution que peut apporter

³²Présentation des thèmes. L'enseignement supérieur pour la tolérance en Europe. Ljubljana, 1995

³³Gus John, in "Education in the Capital", éd. M. Barber, 1992

l'enseignement supérieur à la résolution des problèmes économiques³⁴, le Conseil de l'Europe reconnaît également son rôle potentiel dans la recherche de réponses aux conséquences sociales et politiques de ces difficultés, dans le renforcement de la compréhension mutuelle et de la tolérance par-delà les frontières nationales, et dans l'extension des droits de la personne. Les considérations qui l'animent sont non seulement d'ordre éthique, mais sont également dictées par la prise de conscience des horribles conséquences humaines qu'auraient de futurs conflits européens, qu'ils soient nationaux ou internationaux.

³⁴Mémorandum sur l'enseignement supérieur, Union européenne, 1991

Chapitre 2 - L'enseignement supérieur en crise d'identité

2.1 Du carrefour à la crise

A la Conférence de Parme, on avait entendu dire que "*l'enseignement supérieur était à la croisée des chemins*" et que l'accès à l'enseignement supérieur jouerait un rôle important dans son évolution.³⁵ Depuis, les doutes quant à la voie à suivre ont abouti à des divergences de vues sur l'avenir de l'enseignement supérieur et à un cortège de protestations de la part des étudiants et du corps enseignant, d'une ampleur sans précédent depuis les années 60 dans les pays d'Europe occidentale et probablement inconnue dans certains Etats d'Europe orientale.

A l'Est comme à l'Ouest, la crise a mis l'accent, comme on pouvait s'y attendre, sur la nécessité de renflouer l'enseignement supérieur, mais cela a été davantage le prétexte que la cause de la démarche engagée. La frustration de cette fin de siècle qui l'alimente en fait moins une crise financière qu'une crise d'identité. Les universités luttent pour faire valoir leur identité auprès des pouvoirs publics, des syndicats d'enseignants et d'étudiants, des autres secteurs et prestataires de services éducatifs, des employeurs et des associations professionnelles, ainsi que des groupes de pression nationaux et internationaux représentant les minorités. Dans cette fusion millénaire de codes et pratiques établis, certaines questions essentielles se font jour:

- A qui les universités appartiennent-elles?
- Quels sont leurs bailleurs de fonds?
- Qui arrête les plans d'études?
- Qu'en est-il de la révolution technologique?
- Quid de la qualité?
- A qui l'enseignement supérieur s'adresse-t-il?
- A quoi l'enseignement supérieur sert-il? et, enfin
- Qui prend les décisions et pourquoi?

Le Projet a ainsi pu faire l'économie de ce qui eût pu être sa mission première, à savoir remettre en question les postulats et valeurs alors de mise pour l'enseignement supérieur, puisqu'ils étaient d'ores et déjà en passe d'être remaniés, réexaminés, révisés et rejetés ou réformés. De surcroît, alors que l'on se satisfaisait jusqu'ici de la situation existante, la crise a eu de tels effets cathartiques que l'on a vu peu à peu émerger une plus grande volonté de changement, les conditions étant ainsi réunies pour que les priorités en matière d'accès à l'enseignement supérieur puissent être plus facilement intégrées, d'entrée de jeu, dans les nouveaux systèmes, schémas et modes de financement. Encore cela supposait-il, pour que le projet tire pleinement parti de cet état d'esprit, une prise de conscience très claire des questions ci-après.

2.2 A qui les université appartiennent-elles?

* **Autonomie institutionnelle et main-mise des pouvoirs publics** Bien qu'elles fussent tributaires des subventions de l'Etat, les universités occidentales ont dans une large mesure conservé leur autonomie, demeurant des organes dotés de leurs propres droits, règles et statuts; c'est là ce qui leur a permis de préserver leur liberté d'action sur le plan éducatif. Les

³⁵ Les dimensions européennes et internationales. Nizam Mohammed, Actes de la Conférence de Parme, 1992

pays de l'ex-bloc communiste ne s'y sont pas trompés, où les nouvelles lois en matière d'éducation sont allées dans le sens d'une plus grande autonomie des universités.³⁶

³⁶ Accès des groupes sous-représentés à l'enseignement supérieur, Woodrow & Crosier, 1996

Pourtant, à l'Est comme à l'Ouest, en dépit de degrés de centralisation très variables, la main-mise de l'Etat demeure encore souvent un facteur déterminant en ce qui concerne notamment le nombre total d'étudiants, les filières d'admission, la reconnaissance de la qualité, les salaires du personnel, la durée des cycles et la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé; dans la plupart des pays, l'Etat exerce aussi une puissante influence sur les programmes de cours, bien qu'il n'exige plus une allégeance à des normes politiques spécifiques. Même dans les établissements d'enseignement supérieur dits "privés", les subventions publiques et l'obligation pour eux d'être reconnus par l'Etat restreignent souvent, de façon considérable, leur indépendance. La tendance générale est à une plus grande réceptivité de l'enseignement supérieur à l'égard des priorités des pouvoirs publics, ce qui passe souvent par le recours à des "*systèmes d'affectation de fonds dans le cadre de formules bien précises, qui laissent en fait très peu de marge de manoeuvre aux établissements pour gérer leur budget ou pour planifier leur propre développement*".³⁷

Dans l'ensemble donc, les universités voient leur autonomie reconnue, mais sont contraintes de fonctionner dans le cadre imposé par les politiques nationales d'éducation. Cela suppose un exercice d'équilibre assez délicat, qui ne favorise pas toujours des relations harmonieuses entre les ministères et les établissements.

* **Dévolution de compétences aux régions** Dans les pays (comme en Allemagne) où les compétences en matière d'éducation sont partiellement dévolues aux instances régionales ou aux collectivités locales, l'allégeance des universités est souvent autant régionale que nationale, l'accent étant mis davantage sur le service qu'elles rendent aux habitants de la zone où elles sont implantées. Même dans les pays qui n'ont pas ce système de déconcentration, les établissements d'enseignement supérieur prennent de plus en plus conscience de ce qu'ils peuvent jouer un rôle dans la revitalisation et la renaissance des régions; plusieurs d'entre eux (notamment l'Université de Barcelone) se rendent compte de la chance qui leur est offerte d'aider à préserver le patrimoine culturel et linguistique local.³⁸

* **Internationalisme** Parallèlement, les universités européennes prennent de plus en plus conscience du caractère international de l'enseignement supérieur. Elles ont de tout temps compris qu'elles avaient non seulement des intérêts locaux et nationaux à servir, mais qu'elles avaient aussi des obligations universalistes à remplir, au rang desquelles figurent leur contribution à la science mondiale, le service qu'elles peuvent rendre à une économie de plus en plus interdépendante, et leur rôle dans le développement d'une conscience internationale.³⁹ Les échanges entre l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest, encouragés (souvent financièrement) par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ainsi que par les capitaux internationaux, favorisent désormais non seulement la mobilité des étudiants et du corps enseignant, mais aussi les mouvements d'idées, d'activités de recherche et d'études, grâce - et c'est un phénomène d'une ampleur sans précédent - à la révolution technologique.

Cette internationalisme est un facteur qui a son importance pour l'accès à l'enseignement supérieur, car il ouvre des solutions alternatives au modèle monoculturel voué au service de l'Etat. Cela étant, la mobilité des étudiants ne fait encore qu'assez peu de cas du problème de l'accès aux études et offre surtout des possibilités nouvelles à ceux qui sont déjà bien

³⁷ Le financement de l'enseignement supérieur en Europe. Programme de réformes législatives pour l'enseignement supérieur. 6ème Atelier thématique multilatéral LRP, Budapest, 1995

³⁸ La politique linguistique à l'Université de Barcelone, Josef M. Pons, Conférence Rôle de Forum du CC-HER, 1995

³⁹ Présentation des thèmes. Les groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur européen, Cambridge, 1995

intégrés dans le système.

2.3 Quels sont leurs bailleurs de fonds?

La question de savoir aux mains de qui appartient l'enseignement supérieur est quasiment indissociable, à l'évidence, du problème de son financement. Même les plus désintéressés des bailleurs de fonds s'attendent à détenir un minimum de pouvoir décisionnel. Tant en termes de qualité que d'égalité, le financement est très révélateur des priorités, non seulement dans l'importance accordée à l'enseignement supérieur par rapport à d'autres secteurs éducatifs et à d'autres services financés par le public ou le privé, mais aussi dans l'affectation des ressources allouées à l'enseignement supérieur proprement dit. L'issue positive du Projet dépend précisément de sa capacité à faire de l'accès à l'enseignement supérieur un élément plus déterminant dans la fixation de chacune de ces deux priorités. Aussi le problème du financement est-il apparu dès le départ comme un thème transversal majeur venant étayer tous les autres volets du Projet.

Partout en Europe, les modes de financement de l'enseignement supérieur sont remis en cause et modifiés - conséquence du glissement vers un enseignement supérieur "de masse" auquel s'ajoute la réticence et/ou l'incapacité des pouvoirs publics à supporter les implications financières de cette ouverture alors qu'ils sont confrontés à de graves difficultés économiques. Compte tenu du caractère extrêmement changeant de la situation et de la nature radicale du bouleversement - en cours ou envisagé - des modes de financement, le Projet s'est assigné comme premier objectif de faire fidèlement le point sur les évolutions observées et de cerner les tendances susceptibles de favoriser ou d'entraver la promotion de l'accès à l'enseignement supérieur.

* **Orientations actuelles en matière de financement** Il est clair que tous les pays ont beaucoup de mal à offrir un enseignement supérieur de qualité aux candidats qualifiés - dont le nombre augmente à un rythme de plus en plus soutenu -, qu'il s'agisse de jeunes sortant du système scolaire ou d'étudiants d'âge mûr. Certains systèmes sélectifs, comme en Turquie, en évincent beaucoup au moment de l'admission; d'autres, notamment au Royaume-Uni, tentent de faire face à la demande avec plus ou moins de bonheur, au prix d'une réduction des coûts unitaires qui, à première vue, se traduit par un abaissement des critères de prestation⁴⁰; ailleurs, en Italie notamment, les taux de déperdition des effectifs demeurent obstinément élevés.⁴¹

Dans bon nombre de pays, y compris en Allemagne, en Bulgarie et dans la Fédération de Russie, enseignants et étudiants se sont unis pour protester contre les coupures budgétaires frappant l'enseignement supérieur, coupures dont ils auraient fait les frais les uns et les autres. En France, la contestation estudiantine qui a agité le pays fin 1995 entendait très concrètement dénoncer les mauvaises conditions d'études et s'est trouvée exacerbée par la répartition inégale des fonds publics entre les établissements d'enseignement supérieur.

Dans le même temps, l'amputation des crédits affectés à la recherche ravive les vieilles rivalités sur la prépondérance de l'enseignement par rapport à la recherche et favorise le développement de systèmes à deux vitesses où les organismes regroupant l'élite de la recherche surpassent les établissements "simplement" voués à l'enseignement.

⁴⁰Comment surmonter les obstacles financiers à l'enseignement supérieur, Luc Weber, Sofia, 1996

⁴¹L'abandon dans l'enseignement supérieur européen, Jean-Louis Moortgat, 1996

Actuellement, la charge financière de l'enseignement supérieur est pour l'essentiel supportée, d'une part, par les étudiants et leurs familles, et, d'une part, par l'Etat. Une approche globale des systèmes de financement voudrait que l'on intègre dans une seule et même analyse les flux financiers entre pouvoirs publics, établissements et familles, mais il en est rarement ainsi.

A cela s'ajoutent de graves difficultés d'appréciation, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer les dépenses de subsistance des ménages et la part des frais de fonctionnement dans les établissements d'enseignement supérieur. Il semblerait cependant que:

- Les ménages interviennent dans tous les pays pour une part importante dans le coût de l'enseignement supérieur, principalement au niveau des dépenses de base, tandis que les contribuables financent le gros des frais de fonctionnement.
- L'importance de la prise en charge par les ménages varie considérablement selon les pays. Ces différences nationales dans les niveaux de contribution aux dépenses de base sont amplifiées par les disparités qui les caractérisent en ce qui concerne les frais d'ordre purement pédagogique. C'est en Europe septentrionale que l'apport des ménages est vraisemblablement le plus faible (il n'atteindrait peut-être pas 25%), avec des frais de fonctionnement considérables et de vastes programmes de prêts et bourses d'études; il serait le plus élevé dans les pays du Sud et de l'Est de l'Europe (probablement plus de 50%), où l'on observe des frais de fonctionnement assez faibles, où l'aide aux étudiants est limitée et où sont parfois exigés des droits d'inscription.⁴²

* **Tendances en matière de financement** Malgré ces disparités manifestes, et bien que les fonds publics continuent d'alimenter dans une très forte proportion les caisses des établissements d'enseignement supérieur dans tous les pays européens, la tendance générale va dans le sens d'un rééquilibrage du financement qui mettrait moins l'Etat à contribution et exigerait davantage des étudiants et de leurs familles. Les mécanismes imaginés pour opérer cette mutation sont principalement les suivants: imposition de droits d'inscription pour les étudiants (déjà appliqués dans certains pays, par exemple en Bulgarie) et remplacement des bourses par des prêts d'études (réforme en cours au Royaume-Uni). Tout ceci pourrait marquer et/ou entraîner un retour à un modèle de participation plus élitiste.

La nécessité de faire supporter aux étudiants une charge financière plus lourde est présentée à contrecœur comme une inévitable conséquence de l'augmentation du nombre d'étudiants; pour autant, ceux qui étaient précédemment exclus de l'enseignement supérieur ont le sentiment que les pouvoirs publics étaient prêts à assumer le coût de telles études pour des catégories privilégiées de la population, mais qu'ils ont décidé de changer leur politique à présent que l'enseignement supérieur est devenu moins exclusif. Curieusement, aucune crise financière comparable n'est venue frapper l'enseignement secondaire du deuxième cycle, où le nombre d'inscrits a cependant connu une progression tout aussi rapide.

A plus grande échelle, une moindre dépendance vis-à-vis des aides publiques représente une nouvelle dérive par rapport à l'Europe des Etats-providence et s'inscrit dans une tendance plus générale à *"limiter ou réduire l'intervention de l'Etat et à accroître le rôle de l'initiative privée, non seulement dans les domaines où le secteur privé a traditionnellement joué un rôle, mais dans d'autres domaines tels que la santé et ... l'éducation, où il n'a*

⁴²Présentation des thèmes, Sofia, 1996

habituellement eu que peu de place, voire aucune."⁴³ D'où une obligation de plus en plus pressante pour les établissements d'enseignement supérieur de rechercher d'autres sources de financement.

Cette pression les a conduits à se comporter comme des entreprises, moins soucieuses de rendre un service à la société que de vendre un produit à des individus, produit pour lequel la demande est forte (bien que les "clients" ne puissent souvent se l'offrir).

Quant à savoir si ce rôle leur permettra effectivement de dégager des profits, nul ne le sait avec certitude, mais c'est peu probable. Ce qui est clair, c'est, primo, que le concept de l'université animée par l'esprit d'entreprise vient à point nommé compte tenu de la réduction des fonds alloués par les pouvoirs publics et, secundo, que le patronat n'a jusqu'ici manifesté aucun empressement à offrir d'autres ressources financières.

D'une manière générale, si aucun consensus n'a jusqu'ici été définitivement trouvé quant aux modes futurs de financement, le débat sur l'opportunité d'exiger des étudiants qu'ils acquittent des droits d'inscription semble d'ores et déjà dépassé et l'on en est maintenant à s'interroger sur leur montant et les modalités de règlement. Le système "à l'américaine", où chacun se débrouille pour se payer des études supérieures, fait apparemment son chemin dans certains pays européens, en dépit de la pénurie d'emplois et de certains signes manifestes, venus notamment du Royaume-Uni, qui montrent que cela nuit à l'obtention de bons résultats scolaires.⁴⁴ Divers autres systèmes de taxes et de prêts pour les étudiants de l'enseignement supérieur sont également envisagés, celui des "contributions à l'enseignement supérieur" (Higher Education Contributions) en vigueur en Australie faisant ici figure de modèle potentiel.⁴⁵ La capacité qu'aura le Projet de peser dans ce débat constituera à l'évidence un facteur important lorsqu'il s'agira d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur.

2.4 Liens avec l'enseignement secondaire

A l'instar d'autres crises d'identité, celle qui touche l'enseignement supérieur concerne également les liens entre ce dernier et, en l'espèce, trois autres secteurs: celui de l'éducation secondaire, celui de l'enseignement professionnel et celui de l'éducation des adultes et de la formation continue. Le fait que les frontières entre l'enseignement supérieur et chacun de ces trois secteurs se sont estompées a abouti à une confusion des rôles, qui ne nuit cependant pas nécessairement à la poursuite des objectifs en matière d'accès à l'enseignement supérieur.

La liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, dont on a dit à Parme qu'elle était "*revenue comme un leitmotiv pendant toute la Conférence*", a été l'un des premiers thèmes auquel s'est consacré le Projet, de sorte que les questions relatives à l'accès à l'enseignement supérieur ont été dès le départ placées "*dans le contexte des tendances et politiques générales en matière de participation et de changement structurel dans l'enseignement secondaire et supérieur*".

* **Elargissement et sous-représentation** En quoi l'évolution de l'enseignement secondaire

⁴³Articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, Denis Kallen, 1995

⁴⁴Comment surmonter les obstacles financiers à l'enseignement supérieur?, Sofia, 1996. Document préparé par Clive Booth

⁴⁵Comment surmonter les obstacles à l'enseignement supérieur?, Sofia, 1996. Document présenté par Peter Stewart

se répercute-t-elle sur l'enseignement supérieur? La forte hausse de la population scolaire dans le deuxième cycle du secondaire à laquelle nous avons assistée au début des années 80 s'est ensuite traduite par une augmentation sensible des inscriptions dans l'enseignement supérieur et par une progression marquée du pourcentage d'effectifs féminins.⁴⁶ Nous ne disposons toutefois guère d'éléments pour savoir si la progression encourageante des taux de participation à l'éducation secondaire parmi les groupes ethniques minoritaires s'est reflétée dans l'enseignement supérieur (les données en la matière sont très peu nombreuses -voir Chapitre 3).

Côté passif du bilan, on observe encore et toujours un important phénomène de sous-représentation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, notamment en ce qui concerne le pourcentage de jeunes filles dans les disciplines traditionnellement masculines et, surtout, au niveau des groupes socio-économiquement défavorisés; qui plus est, cette sous-représentation est sensible aussi dans l'enseignement supérieur et l'on peut penser qu'aussi longtemps que la question n'aura pas été réglée à l'échelon du secondaire, elle ne le sera pas dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où les étudiants ne posséderont pas les qualifications de base nécessaires. L'accès de ces catégories de personnes à l'enseignement supérieur devrait donc, semble-t-il, attendre son tour.

Nonobstant, les établissements secondaires du deuxième cycle ont d'ores et déjà réagi en diversifiant leurs programmes de cours, en particulier pour les élèves "à la traîne" qui, par le passé, auraient automatiquement abandonné à la fin de leur scolarité obligatoire.⁴⁷ Ces mêmes programmes qui, hier, étaient en quelque sorte ce qui se faisait de mieux pour les jeunes de plus de seize ans sont aujourd'hui moins élitistes.

*** La réponse de l'enseignement supérieur** Et l'enseignement supérieur dans tout cela? Devrait-il lui aussi diversifier ses programmes afin d'assurer la continuité? Plusieurs pays ont été de cet avis, préférant désormais établir, pour les plus de dix-huit, une distinction entre résultats et potentialités, et décidant de mettre en place des critères d'admission plus souples, de proposer un soutien scolaire en cours d'études dans les quatre premières années de l'enseignement supérieur et d'offrir un éventail de filières préparatoires, de formations de base ou de programmes de rattrapage, en liaison parfois avec le secteur 16 - 18 ans.

Souvent, c'est dans les établissements d'enseignement supérieur les moins prestigieux que l'on retrouve ces formules nouvelles; la plupart du temps en effet, les universités de renom sont fières de l'exclusivité de leurs politiques d'admission et, sur ce plan, des institutions telles que les Grandes Ecoles ont parfois plus de points communs avec Cambridge et Oxford qu'avec d'autres établissements d'enseignement supérieur de leur propre pays. Cela vaut tant dans les Etats qui pratiquent un système hautement sélectif que dans ceux qui ont des procédures plus ouvertes (encore qu'elles ne soient en fait ouvertes qu'à ceux qui possèdent les qualifications requises au sortir de leur scolarité).

L'articulation avec l'enseignement secondaire soulève donc des questions capitales quant au but, à la fonction, au statut, à l'identité et à la cohésion de l'enseignement supérieur. Mais le danger ne serait-il pas alors d'exagérer l'importance de leurs liens? Les travaux menés dans le cadre du Projet ont montré qu'il existait "*indéniablement un déséquilibre qui se manifeste par un décalage avec le niveau d'admission requis, de nombreux échecs et*

⁴⁶De Weert, 1996, op. cit.

⁴⁷Kallen, 1995, op. cit.

abandons au cours du premier cycle, de multiples changements d'orientation".⁴⁸ Le problème n'est peut-être cependant pas dû aux liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, mais aux critères d'admission proprement dits et au fait qu'ils deviennent une "sorte de facteur de régulation des chances pour les générations futures" où les "examens, tests et concours servent de vanes que l'on peut ouvrir ou fermer à son gré".⁴⁹ De ce point de vue, l'objectif-même auquel obéissent les critères d'admission jette à l'évidence un doute considérable sur leur validité.

Pour autant, lesdits critères demeurent perçus comme un facteur déterminant de la qualité dans l'enseignement supérieur - une qualité consacrée non pas par le fait que les étudiants mènent leur cycle supérieur à terme, mais par les résultats qu'ils obtiennent avant de l'entamer. Cette obsession est-elle justifiée? Ne sommes-nous pas en train de prendre l'enseignement supérieur par le mauvais bout pour en apprécier la qualité? Que le passage entre ces deux secteurs se fasse sans heurts est certes important sur le plan de l'égalité et de l'efficacité, mais cela ne doit pas être le principal facteur d'appréciation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur ni de comparaison entre leurs mérites respectifs. Pour sortir de cette crise d'identité, l'enseignement supérieur doit regarder devant lui, en concentrant ses efforts sur ce qu'il a à offrir après l'admission, plutôt que derrière lui, en faisant retomber la responsabilité de la qualité et de l'égalité sur le secteur secondaire.

2.5 L'enseignement supérieur est-il vraiment professionnel?

La crise a eu pour effet d'exiger de plus en plus de l'enseignement supérieur qu'il contribue à la relance de l'économie - notamment en inculquant des connaissances et des compétences de haut niveau qui permettent aux universitaires de trouver un emploi et aux pouvoirs publics de redresser leur balance des paiements.

L'équilibre des forces dans l'enseignement supérieur a ainsi fini par pencher dans le sens des employeurs - qui, de par l'image de "meneurs du jeu" qui leur est à présent conférée, font leur entrée en force dans les conseils d'administration des universités et sont appelés à donner leur avis sur la politique nationale. Cela ne tient malheureusement pas à un quelconque accroissement significatif, jusqu'ici du moins, des investissements du privé dans l'enseignement supérieur⁵⁰ (encore que le patronat soit parmi ses grands bénéficiaires), mais à la crise économique, qui fait que l'on tolère mieux l'intervention des employeurs dans la définition des plans d'études. La hausse du chômage chez les universitaires confère au patronat un pouvoir de sélection plus grand et lui donne davantage de poids pour bannir certaines connaissances et compétences de l'enseignement général et pour influencer sur la mise en place de nouveaux programmes de formation.

Les établissements ont diversement réagi à cette professionnalisation de l'enseignement supérieur, l'accueil ayant sans doute été le plus favorable en Europe orientale, où l'accent mis depuis des lustres sur le fait qu'ils étaient au service de l'Etat a conduit, par le passé, à privilégier les disciplines axées sur la défense et, actuellement, à favoriser le droit, le commerce et la gestion. Dans les pays occidentaux, où les universités sont jalousement gardiennes des programmes de cours qu'elles proposent et où l'on doute davantage des bienfaits d'une planification à long terme de la "main-d'oeuvre", la réaction a été plus

⁴⁸Kallen, 1995, op. cit.

⁴⁹Rapport de l'atelier sur l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; Jean-Pierre Meylan, 1995

⁵⁰Luc Weber, 1996, op. cit.

mitigée.

* **Ségrégation et statut** La ségrégation entre les établissements qui dispensent un enseignement professionnel dès le début du secondaire et ceux qui se tournent vers l'enseignement général - c'est le cas en Pologne et en Allemagne notamment - entrave l'accès à l'université, hormis pour ceux qui suivent les filières générales. Même en l'absence d'une telle ségrégation, les sections professionnelles jouissent d'un moindre prestige et débouchent sur des qualifications moins bien considérées pour l'accès à l'enseignement supérieur.

Ces distinctions se retrouvent souvent dans l'enseignement supérieur: il y a d'une part les établissements qui proposent des filières professionnelles et techniques, et, d'autre part, les universités, qui sont peu nombreuses à le faire - le passage entre les deux pouvant s'avérer délicat. Si, officiellement, ces disparités ne sont plus de mise, il n'en a pas nécessairement résulté une équivalence de statut - on le voit bien au Royaume-Uni. La fin de la division binaire et la mutation des anciens instituts universitaires de technologie en universités font que les diplômes de hautes études commerciales et techniques sont essentiellement délivrés par les "nouvelles" universités, qui n'ont pas le même statut que les "anciennes". L'enseignement professionnel fait apparemment figure de parent pauvre des structures de l'enseignement supérieur.

Récemment, tant au niveau du secondaire que de l'enseignement supérieur, on a assisté à *"la remise en cause de ce partage des tâches et de la hiérarchisation qu'elle implique entre les connaissances générales, théoriques et "universitaires", d'une part, et les compétences et le savoir-faire pratiques et directement applicables d'autres part. ... L'évolution rapide des connaissances générales exigées de la main-d'oeuvre qualifiée sur le marché de l'emploi et la remise en question qu'elle implique quant au bien-fondé de la division entre théorie et pratique, entre connaissances et savoir-faire, ont fait naître un climat propice à une révision fondamentale de l'ordre établi ... De nombreux pays d'Europe occidentale ont décidé de réduire le fossé qui existe actuellement entre connaissances intellectuelles-théoriques et connaissances appliquées-pratiques"*.⁵¹ Les diplômés universitaires ont dès à présent besoin des deux; il en est cependant rarement ainsi. L'une des options possibles pour parvenir à l'équivalence entre les deux consiste à déterminer quelles compétences générales devraient être inscrites au programmes de toutes les filières de l'enseignement supérieur, mais d'aucuns doutent que cela soit faisable et souhaitable.

* **L'intrusion de l'esprit d'entreprise à l'université** Le débat risque - et c'est regrettable - de polariser les positions et de renforcer les divisions actuelles. Les pressions qui militent pour que l'enseignement supérieur se conforme aux besoins des employeurs ont fait entrer l'esprit d'entreprise à l'université, laquelle, en reprenant à son compte le langage, le génie et la raison-d'être du marché libre, semble être décidée à professionnaliser l'ensemble des programmes de l'enseignement supérieur et à se "commercialiser".

Certains établissements d'enseignement, à l'Est comme à l'Ouest, ont adopté avec enthousiasme l'esprit d'entreprise; les impératifs de gestion y règnent en maître, les étudiants sont ici des clients, les budgets de marketing sont constamment à la hausse, la formation dans les compétences polyvalentes rivalise avec la créativité dans les programmes de cours et tout est axé sur les perspectives d'emploi.

Depuis, les établissements qui ont de l'enseignement supérieur une vision moins terre-à-terre se sont retranchés, désarmés, dans la ré-affirmation de leur indifférence, sur le plan

⁵¹Kallen, 1995, op. cit.

professionnel, à la motivation mercantile, de la primauté et de la pureté de leur mission de recherche, de leur détermination à ne pas laisser l'enseignement universitaire se plier au diktat tant économique que politique, et de leur volonté de tenir à l'écart le cheval de Troie des compétences polyvalentes.

Face à cette crise d'identité, les considérations de qualité et d'égalité ne peuvent être que des slogans avancés pour défendre des positions antagoniques. Toute la question, dans le cadre du projet qui nous occupe, est de savoir si et comment ce débat peut finir par favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, accès qui semble n'être ici, au mieux, qu'un facteur accessoire.

2.6 L'enseignement supérieur est-il vraiment adulte?

Le Livre blanc européen sur l'éducation et la formation fait valoir que la prospérité économique, la cohésion sociale et l'épanouissement individuel des peuples d'Europe vont de pair avec un engagement majeur, qui est de permettre à chacun de continuer à apprendre toute sa vie durant. Tel est le message qui figure au coeur de l'Année européenne de l'éducation permanente. Mais en quoi ce message concerne-t-il les universités? Quel lien y a-t-il entre l'éducation permanente et l'accès à l'enseignement supérieur? Compte tenu du manque de ressources, à qui l'éducation permanente doit-elle profiter et sous quelle forme? Où sera-t-elle dispensée et quels seront ses bailleurs de fonds?

* **Les adultes dans l'enseignement ordinaire** A quel âge un étudiant devient-il un étudiant adulte? Il n'existe sur ce point aucun consensus parfaitement arrêté en Europe, ce qui rend malaisées les comparaisons internationales (voir 5.2). Cela étant, il est clair que l'une des contributions qu'apporte d'ores et déjà l'enseignement supérieur à l'éducation permanente dans plusieurs pays est l'accroissement notable du pourcentage d'adultes dans le premier cycle et dans les filières débouchant sur l'octroi d'un diplôme. Au Royaume-Uni, les étudiants d'âge mûr forment à présent la majorité de la population estudiantine à temps complet inscrite en première année d'université⁵². Il s'agit là cependant d'une situation peu commune: ainsi, en Espagne, les adultes qui poursuivent à plein temps des études supérieures sont relativement rares. Ici comme en Allemagne et dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale, le schéma normal des inscriptions est celui du temps partiel. Dans plusieurs pays, dont la Belgique, l'Espagne et le Royaume-Uni, les universités ouvertes ou à distance ont rencontré un vif succès, d'autant qu'ils ont été conçus pour répondre aux besoins d'apprentissage des adultes.

* **Filières d'admission alternatives pour les adultes** Si le nombre d'étudiants d'âge mûr a augmenté, c'est aussi grâce à l'apparition de filières d'admission alternatives, dont beaucoup ont été mises sur pied par les établissements d'enseignement supérieur. Ce sont, entre autres, les examens d'entrée spéciaux, tels que les Diplômes d'accès aux études universitaires (DAEU) en France et le "colloquium dictum" aux Pays-Bas, les cours préparatoires, formations de base ou programmes d'accès de type court au Royaume-Uni, en Espagne et dans la Fédération de Russie notamment, ou encore, dans plusieurs pays dont la France, l'"accréditation de l'expérience antérieure" (Accreditation of Prior Experiential Learning - APEL). Si les exemples à suivre ne manquent donc pas, les filières d'admission pour adultes se situent toujours en marge des systèmes éducatifs, qui continuent de se consacrer quasi exclusivement aux jeunes en fin de scolarité.

* **Une élite adulte** Bien que le nombre d'étudiants d'âge mûr qui fréquentent un enseignement général représente une réussite pour l'éducation "de la deuxième chance", en

⁵²Higher Education Statistics Agency (HESA), Royaume-Uni, 1995

particulier pour les femmes, on peut déplorer qu'il ne s'agisse souvent ici que d'individus issus de milieux identiques à ceux des jeunes de dix-huit ans arrivant à l'université. Il semble que les filières alternatives suivies par bon nombre d'adultes qui entrent dans l'enseignement supérieur servent davantage à intégrer dans le système des personnes dont le profil se rapproche le plus des nouveaux arrivants traditionnels qu'à favoriser la participation de nouvelles catégories d'étudiants aux origines socio-économiques ou culturelles différentes.⁵³ La possibilité de voir des adultes d'horizons plus diversifiés suivre un jour des études post-scolaires, quelles qu'elles soient, - sans parler d'éducation permanente -, paraît fort lointaine, à moins que leurs besoins ne puissent être pris en compte prioritairement.

* **Contraintes financières** Si l'on veut que l'"éducation permanente" soit plus qu'un simple slogan, il importe de lever les obstacles financiers qui entravent la participation des catégories aux revenus modestes à l'enseignement supérieur. En Allemagne et aux Pays-Bas, les adultes ne peuvent prétendre à des bourses d'études; ailleurs, les subventions ne tiennent pas compte des charges financières supplémentaires que doivent supporter les étudiants d'âge mûr - or, nombreux sont ceux qui cessent de travailler pour reprendre des études et/ou doivent subvenir aux besoins de personnes à charge. En Europe occidentale, les filières à temps partiel et les cours du soir sont généralement payants, les formations des universités ouvertes coûtant cher, et il semblerait bien que les taux d'abandon chez les étudiants d'âge mûr dans l'enseignement supérieur soient liés aux difficultés financières qu'ils connaissent.⁵⁴

* **Le contexte étudiantin: un milieu composé de jeunes** D'une manière générale, il a fallu beaucoup de temps aux établissements d'enseignement supérieur pour mettre en place des dispositifs adaptés en termes d'organisation, d'encadrement et d'orientation des étudiants adultes; hormis dans quelques pays d'Europe orientale, il est encore assez rare que l'on propose aux étudiants ayant des enfants en bas âge d'accueillir ces derniers dans une crèche et, lorsque tel est le cas, ils doivent acquitter un supplément. Les méthodes didactiques conçues pour des jeunes de dix-huit ans ne tiennent souvent pas compte de ce que les adultes ont plus d'expérience, de motivation et de maturité, de sorte qu'ils leur faut opérer une sorte de cure de jouvence pour s'adapter aux normes de comportement des élèves. A cet égard, les universités ouvertes ou à distance font généralement exception et montrent bien le potentiel considérable qu'offre l'informatique pour l'apprentissage des adultes. Dans les autres filières, un contexte d'études moins jeune, qui prenne en considération les besoins des adultes dans l'enseignement supérieur, constituerait au regard de l'Année européenne de l'éducation permanente un pas des plus importants en termes d'accès à l'enseignement supérieur.

* **Remise à niveau professionnelle** La remise à niveau post-universitaire et professionnelle est un domaine extrêmement vaste, qui se caractérise par une approche sensiblement différente de l'apprentissage des adultes dans l'enseignement supérieur, du fait surtout qu'elle correspond parfaitement à la stratégie "productrice de recettes" voulue par les établissements. Les droits d'inscription y sont élevés et les cours sont dans bien des cas spécialement conçus en fonction des besoins de certaines entreprises - parfois même, ils sont dispensés en association avec elles. Les programmes sont souvent dynamiques, en ce qu'ils s'efforcent avant tout de satisfaire les exigences d'apprentissage spécifiques de leurs "clients" adultes, lesquels sont en majorité des hommes de race blanche possédant un bon niveau d'instruction et exerçant un emploi qualifié ou une activité libérale à temps plein. Ce

⁵³ Accès des groupes sous-représentés, M. Woodrow & D. Crosier, 1996

⁵⁴ Moortgat, 1996, op. cit.

sont du reste ces mêmes personnes qui ont actuellement le plus de chances de tirer véritablement parti de l'éducation permanente.

* **L'éducation "non professionnelle" des adultes** Cendrillon de l'enseignement supérieur pour adultes, elle s'inscrit pourtant dans la tradition péri-scolaire des universités européennes et offre à ces derniers un excellent moyen d'impliquer la communauté qui les entoure. Bien qu'elles proposent un large éventail de programmes - apprentissage intensif d'une langue étrangère, connaissances générales dans tous les domaines et nombreuses disciplines pratiques (au Royaume-Uni par exemple, un cinquième des étudiants de plus de soixante-cinq ans suit des cours d'informatique) -, les filières non professionnelles sont peu subventionnées par les pouvoirs publics, surtout lorsqu'elles se refusent à se soumettre à l'accréditation. D'où des droits d'inscription considérables, ce qui explique qu'elles continuent d'être essentiellement fréquentées par des étudiants relativement aisés, alors qu'elles pourraient parfaitement attirer plus de monde à mesure que le temps réservé aux loisirs s'accroît.

C'est faire preuve d'une bien courte vue de l'esprit que de ne pas reconnaître à l'enseignement supérieur cette mission qui consiste non seulement à éduquer pour le plaisir, mais aussi à redéfinir et réorganiser les loisirs, à les sauver de la banalité des médias, à contrebalancer l'influence débiliteuse et manipulatrice de l'industrie du spectacle, à veiller à ce que *"la délinquance et la criminalité n'apparaissent pas comme leur prolongement naturel"*, à *"redonner un certain but à ces millions de chômeurs, et plus encore à ceux qui ne savent pas ce que c'est que de travailler"* et à *"faire en sorte que l'estime de soi et l'amour-propre ne soient pas à ce point dictés par la toute-puissance du travail que l'absence d'emploi entraîne un profond dérèglement de l'individu et un écrasant repli sur soi, débouchant chez certains sur le suicide"*.⁵⁵ Pourtant, l'éducation pour le plaisir arrive en queue de liste. Affublée de l'étiquette d'éducation pour adultes "non professionnelle", elle ne bénéficie d'aucune priorité; sous-classée, elle s'en trouve dévalorisée, dépréciée et déconsidérée, sans que l'on sache qui plus est ce qu'engendrera le dédain dont elle fait l'objet.

En gros, l'offre pédagogique des universités pour les adultes mériterait la mention "peut mieux faire". Hormis dans les filières potentiellement fort rémunératrices, comme la remise à niveau professionnelle, on a le sentiment que ce sont les adultes qui doivent s'adapter pour répondre aux critères de l'enseignement supérieur plutôt que l'inverse. Si l'on ajoute à cela l'importance des droits d'inscription qui leur sont demandés, il est certain que les adultes qui ont été défavorisés sur le plan éducatif dans leur jeunesse auront tout lieu de penser qu'ils n'ont pas davantage été pris en compte dans l'Année européenne de l'éducation permanente. Pour qu'il n'en soit pas ainsi, il faudra que la priorité aille à ceux qui sont restés jusqu'ici en marge du système plutôt qu'à ceux vers lesquels il s'est toujours tourné.

2.7 Va-t-on vers une "université virtuelle"?

L'université virtuelle représente peut-être l'aboutissement ultime des crises d'identité dans l'enseignement supérieur. On peut y voir tout à la fois une chance sans précédent de voir s'ouvrir à l'apprentissage un avenir on ne peut plus radieux, et la mort de tout ce qui fait le sens de l'enseignement supérieur. Entre ces deux extrêmes, les professeurs universitaires, les administrateurs et les décideurs sont partagés entre la protestation révoltée et l'enthousiasme exagéré. Quels sont les dangers que l'on prête à l'université virtuelle et dans quelle mesure sont-ils justifiés?

* **Peurs et pressentiments** Les établissements d'enseignement supérieur craignent tout

⁵⁵Coming Back from Oblivion. Economy, Race and Education: Towards the Millenium, Gus John, 1995

d'abord de perdre de leur puissance et de voir leur rôle de gardiens du savoir universitaire s'affaiblir. Le passage du concept d'enseignement vers la notion d'apprentissage semble déjà avoir rabaissé le statut des personnels qui, d'autorités pédagogiques, n'apparaissent plus guère que comme les instruments d'un processus d'apprentissage dont la maîtrise appartient de plus en plus aux étudiants eux-mêmes.

D'aucuns craignent ensuite que l'université virtuelle ne soit qu'une forme très restreinte de l'enseignement supérieur, dont la fonction serait essentiellement de transmettre le savoir - rôle que pourraient fort bien assumer les filières de l'enseignement à distance - et non plus d'être le creuset de connaissances nouvelles dans le cadre académique universitaire. L'expression "naviguer sur le réseau" serait donc synonyme de superficialité - on se contenterait, en d'autres termes, d'effleurer la surface sans chercher à savoir ce que recèlent les profondeurs.

La troisième peur que suscite l'université virtuelle est l'apparente menace qu'elle fait peser sur la communauté universitaire elle-même, en ce sens que l'interaction personnelle entre professeurs, chercheurs et étudiants serait ramenée à un simple service en ligne.

Il y a aussi le fait que l'université virtuelle semble ne pouvoir en rien remplacer les à-côtés des programmes de cours proprement dits, c.à.d. tout ce que génère, sur le plan social, politique et culturel, le contexte de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur. Enfin, le passage à une réalité virtuelle entraînerait à la fois la disparition de l'environnement physique de l'université, qui est extérieur et distinct du milieu familial, et l'effacement de cette importante présence physique au sein de la collectivité locale.

* **Confiance et maîtrise** Quelques-unes de ces craintes témoignent d'une vue assez étroite du potentiel qu'offrent les technologies nouvelles et, notamment, de leur capacité à constituer de nouvelles communautés de savoir et de leur facilité à explorer et à étendre les domaines du savoir - et non simplement à transmettre les connaissances; d'autres ont tendance à les considérer par trop comme une arme qui servirait à mettre en pièces le système actuel, et non comme un instrument susceptible de résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

Alors que rien ne laisse présager une atténuation de la demande de places dans les établissements d'enseignement supérieur et compte tenu de la crise financière qu'ils traversent, l'université virtuelle pourrait bien être une solution alternative rentable au système actuel où la population étudiante, qui croît en nombre et se diversifie, n'a plus le choix ni du moment, ni du lieu ni de la durée de l'apprentissage.

Par ailleurs, si la confiance s'instaure dans l'enseignement supérieur, une plus grande maîtrise des étudiants sur le processus d'apprentissage n'a rien d'inquiétant; il faut au contraire s'en féliciter, car il s'agit là d'un moyen de libérer non seulement les élèves, mais aussi le personnel universitaire qui se trouve ainsi dégagé des servitudes éreintantes de l'enseignement ex cathedra et de la fastidieuse rigidité des méthodes de recherche primitives d'avant l'ère de l'informatique. Pour les étudiants et pour les professeurs, l'université virtuelle offre, au bout des touches du clavier, une identité internationale à l'échelon de l'enseignement supérieur, grâce à laquelle les populations locales, si isolées soient-elles, peuvent avoir accès aux ressources du monde entier. Aussi la communauté universitaire ne doit-elle pas vainement chercher à endiguer la vague de l'évolution technologique ni se laisser submerger par elle; il lui faut au contraire la canaliser et en exploiter pleinement le potentiel.

* **Un modèle hybride** La solution consiste à tirer parti des techniques du futur sans faire table rase des qualités essentielles de l'enseignement supérieur tel qu'il existait par le passé. Au XXIème siècle, on verra ainsi se mettre en place un modèle qui ressemblera

"davantage à une structure hybride alliant l'apprentissage in situ et l'éducation à distance, les formations virtuelles en libre accès et les diplômes conventionnels, les forces d'hier et les ressources de demain, qu'au système vieillissant que nous connaissons aujourd'hui ou au système éthéré que d'aucuns envisagent".⁵⁶

*** Quid de l'accès à l'enseignement supérieur?** L'avenir semble ici prometteur. Le World Wide Web et les "Autoroutes de l'Information" sont *"en passe de redéfinir la notion-même de proximité; ils regrouperont, selon le sujet étudié, 6 milliards, 500.000 ou 50.000 individus"*. Le concept d'enseignement supérieur, *"engoncé dans les bibliothèques et les programmes internationaux, doit indéniablement évoluer vers une notion d'éducation "de la deuxième chance"*, tant pour ceux que des circonstances matérielles, géographiques ou économiques ont contraints à l'immobilisme que pour ceux qui *"quittent l'école avec un maigre bagage et qui viennent de plus en plus gonfler les rangs des chômeurs"*.⁵⁷

A brève échéance cependant, le risque existe que l'enseignement supérieur, toutes filières confondues, soit plus facilement accessible à ceux qui ont eux-mêmes accès aux technologies pointe: à plus long terme plane la menace de voir s'instaurer un système à deux vitesses, où ceux qui ont les moyens nécessaires pourront fréquenter l'université, tandis que les autres ne pourront suivre qu'un enseignement supérieur virtuel.

Actuellement, exception faite de quelques notables progrès en ce qui concerne les étudiants handicapés, la question de l'accès ne figure pas au premier rang des préoccupations touchant à l'exploitation des technologies nouvelles; à cet égard d'ailleurs, on observe dès à présent un renforcement des clichés conventionnels de répartition selon les sexes - le traitement de texte pour les filles et la science informatique pour les garçons. C'est pourtant à nous qu'il appartient de programmer la suite des choses et de faire en sorte que les progrès de demain soient mis à profit pour satisfaire les besoins éducatifs de ceux qui demeurent défavorisés dans le système actuel. L'enseignement supérieur se doit de veiller à ce que

"le potentiel d'émancipation qu'offrent les technologies nouvelles soit structurellement exploité non pour enrichir les riches, mais pour répondre aux attentes de communautés et nations tout entières".⁵⁸

⁵⁶Space for the Chattering Classes. John Seely Brown & Paul Duguid. Times Higher, mai 1996

⁵⁷Gus John, 1995, op. cit.

⁵⁸Gus John, 1995, op. cit.

Chapitre 3 - Les politiques restrictives qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur

3.1 Les données de la discrimination

L'enseignement supérieur croule sous les statistiques, qu'elles soient internes (propres aux établissements), locales, nationales, européennes, voire mondiales. Cette inflation de données crée une sorte d'écran de fumée qui vient masquer leur sélectivité, leur usage limité et leur incompatibilité de format.

Si la recherche d'éléments d'information vise sans doute à mieux permettre d'arrêter des priorités, il est clair cependant que celles-ci ont d'ores et déjà déterminé la nature de ce qui devra être étudié. A en juger par les données disponibles en la matière, les questions qui concernent l'accès à l'enseignement supérieur se voient le plus souvent accorder une priorité minimale. De telles données n'existent pas, tout simplement.

A Parme, beaucoup se sont dits

"convaincus que pour redresser la situation de la sous-représentation de certains groupes tels que les minorités ethniques et les groupes socio-économiques défavorisés, il fallait tout d'abord que les Gouvernements et les établissements d'enseignement reconnaissent que le problème existe".⁵⁹

Cette reconnaissance n'est pas seulement le résultat d'un suivi; elle en est aussi la condition préalable. L'une des tâches les plus importantes du Projet a été de révéler l'absence des données indispensables à la formulation et à la mise en oeuvre de toute politique sérieuse d'égalité des chances.⁶⁰ Le suivi fait partie intégrante du cycle normal d'une planification rationnelle, dans quelque domaine que ce soit; le fait que les données en matière d'accès à l'enseignement supérieur manquent paraît non seulement discriminatoire en soi, mais empêche, qui plus est, de repérer et d'éliminer d'autres politiques inéquitables. Si le Projet parvient à faire en sorte que le suivi des questions liées à l'accès devienne la règle plutôt que l'exception, il aura marqué un grand point.

* **Données manquantes** Dans bon nombre de pays européens, aucune information n'est disponible sur les aspects ci-après de l'enseignement supérieur.⁶¹

- participation des étudiants selon leur situation socio-économique;
- participation des étudiants handicapés;
- participation des étudiants selon leur origine ethnique;
- participation des étudiants d'âge mûr;
- participation des étudiants selon le niveau d'instruction de leurs parents;
- évolution et résultats obtenus dans l'enseignement supérieur pour chacune des catégories précitées;
- résultats obtenus par les étudiants dans l'enseignement supérieur selon leurs qualifications de base;
- taux de non-conservation des effectifs scolaires - taux global et taux observé parmi certaines catégories d'étudiants et dans certaines filières;
- motifs des abandons;

⁵⁹Sean Harkin, Actes de la Conférence de Parme, 1992

⁶⁰Contrôle des résultats de la politique d'égalité des chances. Note d'information établie par le Secrétariat, 1995

⁶¹Articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Participation à l'enseignement supérieur en Europe. Egbert de Weert, 1995

- emplois de niveau universitaire selon l'âge et le sexe, pour chacune des catégories ci-dessus;
- emplois de niveau universitaire selon les disciplines suivies;
- rôles des enseignants selon le sexe, l'âge, l'origine ethnique et le handicap.

Voilà les données que de nombreux pays n'ont pas cru bon de recueillir. Pourtant, les prises de position officielles, qui seraient sans fondement sans ces éléments d'information, sont légion; les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement (qui tous se disent attachés à l'égalité des chances) élaborent avec assurance des politiques concernant les effectifs, les admissions, les mesures palliatives, le financement et les besoins du marché de l'emploi - autant de questions que ces informations intéressent directement. Compte tenu de leur caractère sensible, il est indispensable de veiller à ce qu'elles soient recueillies dans la discrétion, que l'anonymat soit garanti et qu'elles soient correctement protégées, sous peine d'aller à l'encontre du but recherché; cela étant, la nécessaire prudence qu'impose le recueil de ces données délicates ne doit pas servir d'excuse pour ne rien faire du tout.

* **Exploitation minimale** Bien que le terme "suivi" englobe normalement les trois activités que sont la collecte des informations, leur analyse et leur traduction en une série de mesures, le processus ne dépasse souvent pas la première ou la deuxième étape - soit les données sont simplement recueillies et conservées, soit l'analyse qui en est faite n'est pas reprise dans une politique. Le processus devient ainsi une fin en soi et se voit souvent taxé, à juste titre, de n'être qu'un énième exercice qui prend du temps, dans un système qui pêche déjà par un excès de bureaucratie.

***Incompatibilité** C'est là ce qui rend malaisées les comparaisons nationales et internationales. Peut-être voit-on dans la compatibilité des données la première phase d'une mise en conformité des politiques, d'une "européanisation" de l'enseignement supérieur. Il n'empêche que des comparaisons sont déjà effectuées et vont l'être dans de nombreux pays, en dépit des entraves et retards que pose la mise au point d'inélegantes formules de conversion.

Un exemple très simple: l'expression "étudiants d'âge mûr" couvre dans certains pays les étudiants de plus de vingt-cinq ans, tandis que dans d'autres, elle ne concerne que ceux âgés de plus de trente ans.⁶² Les sensibilités nationales ne seraient à coup sûr pas trop malmenées si l'on parvenait à un accord sur cette question. D'autres problèmes plus complexes, comme la définition de la non-conservation des effectifs étudiants et ses causes possibles, gagneraient à être débattus et réglés dès le départ, avant que chaque pays n'arrête sa propre interprétation et ses propres critères.⁶³

3.2 Les politiques de sélectivité à l'admission

* **Critères d'entrée** Les critères d'entrée sont globalement identiques partout en Europe; ils

⁶²De Weert, 1995, op. cit.

⁶³L'abandon dans l'enseignement supérieur en Europe, Jean-Louis Moortgat, 1996

se fondent essentiellement sur les résultats obtenus aux examens nationaux de fin d'études secondaires (à l'âge de dix-huit ans), et ce tant dans les systèmes "ouverts" que "fermés".⁶⁴ Aucun de ces deux systèmes n'est d'ailleurs "ouvert" au sens où il serait non sélectif, puisqu'ils excluent l'un comme l'autre (à quelques exceptions près) les élèves qui n'ont pas le diplôme requis de fin d'études secondaires (âgés de dix-huit ans). Dans la pratique, il s'avère quelquefois plus facile pour les candidats d'obtenir leur ticket d'entrée dans des systèmes hautement sélectifs que dans des systèmes théoriquement "ouverts".

⁶⁴Study on Certification of School-Leaving Qualifications in Higher Education, S. Gabrscsek, 1995

La sujétion à ces critères rend le processus d'admission assez mécanique, en dépit de fluctuations marginales selon les établissements - certains parvenant à élargir la participation, d'autres recherchant une plus grande sélectivité (ainsi, 96 des 111 candidats issus de la seule école d'Eton ont été admis au collège de l'Université d'Oxford en 1993).⁶⁵ Certains pays recourent à des examens complémentaires ou à des concours d'entrée spécifiques à une seule université, ce qui pose parfois difficulté sur un plan purement géographique, lorsque les candidats sont contraints d'effectuer un long voyage pour s'y présenter.

* **Entrée et égalité.** Dans l'ensemble néanmoins, l'admission fondée sur les résultats aux examens est généralement jugée équitable, au point qu'elle est parfois citée comme un exemple de mise en oeuvre de mesures favorisant l'accès à l'enseignement supérieur. Beaucoup la défendent vigoureusement, affirmant - et c'est indéniable - qu'il s'agit d'un système plus équitable que celui qui consiste à donner la préférence aux candidats ayant financièrement les moyens de s'offrir des études universitaires ou ayant des contacts ou des accointances politiques. Beaucoup de ces modes d'admission, qui faisaient reposer l'entrée à l'université sur des règles iniques, ont été remplacés par des procédures en apparence identiques (en ce sens que les critères sont les mêmes pour tous), mais qui produisent systématiquement des effets dissemblables faute de ne tenir aucun compte des circonstances propres à chacun.

C'est en Europe occidentale que ces effets sont les plus manifestes, étant donné que la catégorie sociale pèse ici de manière déterminante sur les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Selon un schéma classique, 70 à 80% des étudiants sont issus des deux premières classes sociales, celles des cadres et des professions libérales, alors qu'ils sont moins de 10% à provenir de familles de travailleurs non qualifiés. A l'Est, l'accentuation des divisions socio-économiques dont est assorti le passage à une économie de marché donne à penser que ce phénomène devrait se reproduire ici aussi, d'autant que, plus encore qu'en Occident, l'idée demeure que les tests d'excellence sont impartiaux et que le mérite constitue un critère d'évaluation objectif.

Le fait que le développement de l'enseignement supérieur n'a pas été accompagné d'une modification notoire de la relation entre chances d'accès à l'éducation et statut socio-économique est considéré comme la preuve d'une "*inégalité entretenue au maximum*"; autrement dit, les personnes issues de milieux modestes ne bénéficieront de cet enseignement que lorsque la participation des groupes privilégiés sera si élevée que tout développement ultérieur ne sera possible qu'en élargissant l'accès à cet enseignement aux groupes défavorisés - une perspective optimale qui, de toute évidence, n'a pas encore été atteinte.⁶⁶

La faute en revient-elle aux critères d'entrée? Pour le savoir, il faut dans une certaine mesure les apprécier à la lumière de leurs résultats. Même s'il semble inévitable que l'enseignement supérieur reflète les inégalités sociales en général, on peut légitimement

⁶⁵Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

⁶⁶Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

souhaiter qu'il s'abstienne de les aggraver par le biais de procédures dont il est seul maître. La pratique générale qui subordonne l'admission aux seules qualifications de fin d'études secondaires prétend poser le principe d'une égalité de traitement pour des résultats égaux, mais n'assure pas l'égalité de traitement des étudiants ayant les mêmes potentialités.⁶⁷

⁶⁷Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

* **Reproduction culturelle** L'une des variables les plus importantes de réussite et, partant, de l'entrée dans l'enseignement supérieur est celle des antécédents éducatifs des parents, notamment le fait que la mère et (surtout) le père ont ou non fréquenté l'enseignement supérieur. Ce facteur pèse aussi sur les progrès scolaires aux premiers stades de l'éducation, qui eux-mêmes se répercutent dans la suite des études.⁶⁸

L'enseignement supérieur tend donc à s'adresser à une élite qui se perpétue indéfiniment, en ce sens qu'elle se protège grâce à un système d'appréciation fondé sur les résultats obtenus en fin d'études secondaires (dix-huit ans), toute évolution en la matière étant ainsi remise à plus tard. Sous le faux-semblant de points de départ et de conditions d'admission identiques, la politique qu'il mène en la matière ne tient pas compte de ce qu'une situation privilégiée crée un cocon bienfaisant, alors qu'un contexte plus vulnérable a un effet retardateur au niveau des études. Et l'on continue ainsi de se bercer de l'illusion que les bons résultats aux examens de fin d'études secondaires (dix-huit ans) démontrent de manière impartiale l'existence d'une méritocratie qui ne repose ni sur le statut socio-économique, ni sur les chances antérieures d'accès à l'éducation .

* **Action affirmative et modes d'admission alternatifs** L'action affirmative au sens où les Américains l'entendent, à savoir une modulation des critères d'entrée en fonction de l'appartenance sociale des aspirants, ne sont guère répandues en Europe.⁶⁹ Sur notre continent, cette expression s'applique davantage à l'admission de candidats "atypiques" qui entrent dans l'enseignement supérieur par des voies détournées. Dès lors que les critères d'entrée traditionnels intégreraient ces formules alternatives, il est clair que de telles "actions affirmatives" seraient superflues.

Les qualifications "atypiques" n'ont en aucun cas la même valeur marchande que les qualifications conventionnelles et n'ouvrent probablement les portes que des établissements d'enseignement supérieur les moins prestigieux et/ou des filières les moins cotées. Même là, ces voies d'accès "de secours" à l'enseignement supérieur sont marginalisées; les filières qui y sont proposées sont inégales et butent souvent sur des difficultés de financement.

En fait, l'existence de ces voies d'accès alternatives sert davantage de soupape de sécurité pour assurer la survie de procédures d'entrée bien établies et la réussite d'étudiants qui ont été admis par le biais de cours "spéciaux" conférant une aura imméritée d'égalité sociale et de mobilité à l'ensemble du système d'entrée conventionnel que de justification rationnelle à une plus grande souplesse.⁷⁰

Beaucoup persistent cependant à croire que ces mesures palliatives ou ce traitement préférentiel non seulement ne conviennent pas à l'enseignement supérieur, mais sont en outre injustes, peu réalistes et inutiles. Cette conviction nous fait oublier que nos politiques en matière d'admission réservent déjà un traitement préférentiel aux étudiants issus de certaines élites socio-économiques et culturelles. Il ne s'agit nullement d'un traitement préférentiel - et il ne faut y voir rien d'autre qu'un moyen de permettre aux "meilleurs éléments" d'accéder à l'enseignement supérieur, en partant du principe que ces meilleurs éléments, c'est-à-dire ceux qui ont le plus de chances de tirer profit de l'enseignement supérieur, se reconnaissent à leurs résultats en fin d'études secondaires. Dans quelle

⁶⁸ Jose Gines Mora. Document présenté à l'Atelier de Cambridge, 1995

⁶⁹ Diversity in Higher Education and US Federal Policy, Thomas R. Wolanin. Réseau européen sur l'accès, Amsterdam, 1996

⁷⁰ Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

mesure cette approche peut-elle se justifier?

* **Les qualifications de fin d'études secondaires** Rien ne prouve que les qualifications obtenues à l'issue du cycle secondaire soient des indicateurs fiables des résultats à l'université. Les quelques rares études qui ont été menées sur ce terrain indiquent une faible corrélation entre les qualifications à l'entrée et la nature du diplôme universitaire obtenu, surtout dans les beaux-arts et les sciences sociales.

De même, les qualifications au sortir du secondaire n'ont aucune valeur intrinsèque comme critères d'entrées indépendamment des mécanismes du marché. Il arrive régulièrement que des instituts d'ingénierie et de physique admettent des étudiants dont les résultats dans le secondaire sont sensiblement inférieurs à ceux exigés pour accéder à d'autres disciplines où les inscriptions sont trop nombreuses; nonobstant, les diplômés en ingénierie ne sont pas pour autant déconsidérés par rapport aux diplômés en sociologie - c'est même plutôt le contraire. En outre, les candidats étrangers payants sont parfois admis sur la base de qualifications d'un niveau inférieur, leur capacité contributive pesant manifestement, dans l'interprétation de la qualité telle qu'elle pratiquée par certains établissements, d'un poids plus grand que leurs résultats aux examens. En Croatie, on dit ainsi que, pour faire des études supérieures, il faut être intelligent **ou** avoir beaucoup d'argent. Les doubles critères sont donc d'ores et déjà chose courante dans les systèmes d'entrée.⁷¹

Quelles que soient cependant la validité et la fiabilité des critères d'entrée classiques, le seul fait qu'on les retienne dénote une grande étroitesse d'esprit quant à l'idée que l'on se fait des "meilleurs éléments" qui se présentent aux portes de l'enseignement supérieur. Cela montre qu'il est fait peu de cas des éventuelles spécificités de certains étudiants en termes de compétences, d'expérience et de bagage culturel, spécificités qui pourraient être intéressantes dans le cours de leurs études supérieures (et pour l'enseignement supérieur lui-même), mais qui ne sont pas (bien) mises en valeur dans les systèmes d'admission essentiellement axés sur les notes aux examens d'entrée.⁷²

Les politiques d'admission actuellement suivies ont néanmoins un atout primordial, celui non pas de la qualité, mais de la commodité administrative. Les établissements se voient conférer un rôle de gardiennage, simple à remplir, intellectuellement peu exigeant, mais suscitant un sentiment de sécurité. Lorsque l'on s'en tient aux résultats obtenus en fins d'études secondaires, on fait de ceux-ci le ticket d'entrée automatique pour l'enseignement supérieur - mais un ticket négatif, puisqu'il n'est assorti d'aucune condition et dispense ainsi le personnel universitaire d'avoir à prendre des décisions difficiles quant à la réelle qualité des étudiants qu'ils acceptent dans leur établissement.

3.3 La porte-tambour des politiques d'abandon

A première vue, l'abandon dans l'enseignement supérieur tient moins aux mesures restrictives qu'à l'absence de toute politique suffisamment efficace pour empêcher ces abandons - et l'on peut s'en étonner. Longtemps, ce problème a préoccupé des pays comme la France et l'Italie, qui pratiquent des systèmes d'entrée dits "ouverts"; à présent, d'autres pays qui ont opté pour des procédures hautement sélectives s'en inquiètent à leur tour. Il semblerait que l'afflux "massif" d'étudiants dans l'enseignement supérieur ait été suivi, peu de temps après, par des défections tout aussi massives. En Italie par exemple, à la fin des années 80, le taux d'abandon se situait à un peu moins de 64%, alors qu'en

⁷¹Editorial, European Access News, n° 2, 1995

⁷²Comparative Study of Admissions Systems, Mike Scott, 1995

Allemagne il était, selon une récente étude, de 27%.⁷³

Les graves difficultés de financement ont mis en exergue ce qui paraît être soit un gaspillage des ressources, soit, dans les systèmes d'entrée "ouverts", un moyen inhérent de réaliser des économies en rejetant un grand nombre d'étudiants au bout de la première année. Pour les intéressés, l'abandon peut être ressenti comme un échec et poser de gros problèmes personnels; pour les établissements, cela ressemble à un investissement malheureux qui se traduit, en cas de politique restrictive à l'entrée, par la perte de places qu'auraient pu prendre d'autres étudiants.

* **Absence de données probantes** En dépit des inquiétudes que suscite le phénomène d'abandon, les données concernant son ampleur, sa répartition et ses causes sont rares.⁴⁷ Chacun sait combien il est difficile de recueillir des informations sur les étudiants qui s'en vont, que ce soit sur une réussite ou un échec; quant à ceux qui abandonnent leurs études en cours de route, ils sont parfois incapables - ou peu enclins - à en expliquer le pourquoi, d'autant que ces raisons sont souvent multiples. Voilà cependant qui devrait plaider pour la mise sur pied de systèmes de suivi appropriés et efficaces, plutôt que d'ignorer purement et simplement ces problèmes.

* **Qu'est-ce que la non-rétention?** La non-rétention recouvre toute une série de vocables similaires, mais aucun d'entre eux - abandon scolaire, non-accomplissement des études, abandon en cours d'études - n'est réellement plus positif ni plus précis; serait-il ainsi bien raisonnable, de nos jours, de qualifier d'"abandon" l'étudiant qui s'en va pour accepter une offre d'emploi? En Allemagne par exemple, ce sont souvent ceux qui semblent promis à de brillantes études qui les interrompent.⁷⁴ Quant aux étudiants qui changent d'orientation, voire d'établissement, doivent-ils être assimilés à ceux qui ne vont pas jusqu'au bout du cycle? Peut-on par ailleurs parler de non-rétention dans le cas d'un étudiant qui aurait obtenu plusieurs unités de valeur et déciderait de remettre les autres à plus tard? N'est-ce pas là tout l'intérêt que l'on prête aux systèmes fondés sur les unités de valeur? Mais alors, après combien de temps faut-il considérer que ce report est en réalité un abandon d'études?⁷⁵

Les *motifs* de la non-rétention ne sont donc pas d'un intérêt accessoire; ils sont au contraire un élément constitutif majeur de l'abandon. D'où en quelque sorte un problème de procédure, dans la mesure où la règle voudrait que l'on établisse d'abord l'incidence d'un schéma de comportement avant d'en analyser les raisons. Certaines décisions doivent donc inévitablement être prises préalablement et quelque peu à l'aveugle.

* **Quelles sont les causes de la non-rétention?** Il est précisément un organisme - le Bureau des Statistiques pour l'enseignement supérieur (Higher Education Statistics Agency - HESA), institut national tout récemment créé - qui vient de faire ce "saut dans l'inconnu" et qui, pour la première fois, rend compte des motifs de la non-rétention au Royaume-Uni. Cette année, tous les établissements britanniques d'enseignement supérieur ont été invités à communiquer les informations en leur possession pour chaque filière - cycles universitaires à temps complet / à temps partiel, enseignement post-universitaire à temps complet / à temps partiel, etc., en les rangeant dans les grandes catégories que voici:

- étudiants ayant échoué / ayant abandonné pour cause de difficultés scolaires;

⁷³Moortgat, 1996, op. cit.

⁷⁴The Higher Education Statistics (HIS) Survey. Allemagne, 1996

⁷⁵Student Drop-out. Why do They Leave? Maggie Woodrow, The Lecturer, mai 1996

- étudiants ayant changé d'établissement;
- problèmes de santé;
- décès;
- problèmes financiers;
- autres motifs personnels;
- étudiants radiés des listes après un certain délai;
- étudiants exclus;
- étudiants passés dans la vie active;
- autres.⁷⁶

Ce qui frappe surtout dans la définition des catégories ci-dessus, c'est qu'elles s'intéressent exclusivement à la responsabilité que portent les étudiants dans le phénomène d'abandon et laissent ainsi les établissements d'enseignement supérieur totalement hors de cause. A titre de comparaison, d'autres récentes enquêtes britanniques ont davantage pris en compte la part de responsabilité incombant aux établissements, attribuant l'inachèvement des études à l'étiollement des contacts entre les professeurs et les étudiants, à la réduction du temps consacré aux travaux dirigés, à l'absence de structures d'hébergement abordables pour les étudiants et au manque de services de garderie. Les motifs de ce genre ne figurent pas dans la liste ci-dessus des causes retenues par l'HESA pour expliquer l'abandon; ils ont pourtant fourni des indications utiles pour tenter de faire baisser à l'avenir l'incidence des abandons en cours d'études.⁷⁷

Les établissements sont apparemment prêts à assumer leur rôle, qui est finalement de suivre la tendance actuelle à insuffler un esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur. Lorsque les étudiants sont des "clients", les termes "inachèvement" et "abandon" ne sont pas de mise. Des clients et des consommateurs n'abandonnent pas; ils sont "perdus", et la responsabilité en incombe indubitablement à l'entreprise. A charge alors pour les établissements de faire correspondre l'image qu'ils se sont forgés par un puissant marketing à la réalité, qui est celle de l'étudiant; sinon, il leur faudra payer le prix de la non-rétention.

* **La faute du système ou l'échec programmé** Parfois aussi, les universités attribuent l'abandon au système qui les entoure. C'est ce que révèle une récente enquête du Comité des présidents d'université et des recteurs (Committee of Vice-Chancellors and Principals), dont il ressort qu'un fort pourcentage (40%) des abandons en cours de cycle est le fait d'étudiants d'âge mûr qui se retrouvent dans l'impossibilité de continuer pour des raisons financières - un point très important quand on sait que les subventions publiques pour les étudiants ne cessent de baisser et que l'allocation complémentaire pour étudiants d'âge mûr vient d'être supprimée.⁷⁸

Dans les systèmes d'entrée dits "ouverts", les modes de financement misent souvent sur une grande déperdition d'effectifs et la part des ressources pédagogiques affectée aux étudiants de première année est dans certains cas réduite à une portion congrue. En France, le Comité national d'évaluation a demandé un engagement plus important des professeurs de l'enseignement du premier cycle⁷⁹. Tant et si bien que les étudiants qui ont la chance d'entrer dans l'enseignement supérieur ont, dans les faits, le sentiment de n'obtenir guère plus qu'un échec programmé.

⁷⁶Valid Entries for Non-Completion, HESA, 1995

⁷⁷Study of Non-Completion, Sheffield Hallam University, 1994

⁷⁸Survey of Student Withdrawals, Committee of Vice-Chancellors & Principals, 1995

⁷⁹Contribution du Comité National d'Evaluation aux Etats Généraux de l'Université, Bulletin N° 21, Paris, Juin 1996

Si l'on considère qu'il y a toujours un fautif dans les cas d'abandon, il faudrait inclure parmi les causes avancées dans les enquêtes non seulement les difficultés financières, les problèmes de santé ou le décès des étudiants (ce qu'a fait l'HESA), mais aussi les difficultés financières, les problèmes de santé et le déclin des systèmes européens d'enseignement supérieur. Mais cela suppose que nous reconnaissons qu'en faisant appel à des vocables différents pour évoquer l'"abandon" nous contribuons à créer des réalités politiques différentes. L'"abandon scolaire" fait de l'étudiant le responsable et hisse le facteur d'"échec ou d'abandon pour cause de difficultés scolaires" très haut dans la liste des motifs potentiels. Cela recoupe parfaitement l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur "de masse" aurait fait baisser la qualité des effectifs étudiants - un problème qu'il faudrait régler en renforçant les barrières d'accès à l'enseignement supérieur et en revenant à des systèmes plus sélectifs.

A l'inverse, lorsque l'"abandon" est assimilé à une "perte de clientèle", c'est sur les établissements d'enseignement supérieur et sur le système lui-même de l'enseignement supérieur que l'on en reporte la faute. La réponse à apporter devrait ici être bien entendu tout autre; elle supposerait que les établissements et le système s'attachent davantage à cerner et à satisfaire les besoins différents d'une population estudiantine de plus en plus diversifiée.⁸⁰

3.4 La barrière de l'information

L'un des principaux obstacles qui entrave l'accès aux études supérieures et leur réussite réside dans l'absence d'une information, d'une orientation et de conseils adéquats, appropriés et objectifs, tant avant l'inscription qu'en cours de cycle ou encore au moment de préparer les étudiants à leur sortie. Dans l'enquête de Sheffield, 54% de ceux qui avaient abandonné leurs études supérieures ont indiqué qu'ils en avaient attendu quelque chose de fort différent et 44% ont justifié leur abandon par l'"inadéquation des programmes". Telle est aussi la cause première du fort taux de déperdition des effectifs en Slovaquie, où les étudiants qui ne parviennent pas à entrer dans la filière choisie en raison des restrictions liées au numerus clausus jugent souvent peu satisfaisantes les alternatives qui leur sont proposées.

* **Implications en termes d'accès à l'enseignement supérieur** Cette barrière de l'information est importante en ce qu'elle renforce la nature culturellement génésique de l'enseignement supérieur (voir 3.4). Les candidats et les étudiants dont les parents ont eux-mêmes fait des études supérieures bénéficient d'un atout de taille, tandis que ceux qui sortent de familles, d'écoles ou de communautés où l'éducation post-scolaire est exceptionnelle doivent apprendre à connaître - et leurs proches avec eux - les méandres d'un système qui leur est étranger tout en s'efforçant d'y projeter leur avenir.

Si l'idée prévaut que l'on peut se satisfaire d'une information et d'une orientation très limitées, c'est essentiellement parce que les étudiants de l'enseignement supérieur forment une élite qui se perpétue elle-même, et même ici, il est clair que "*cette orientation est plus facilement accessible aux étudiants qui en ont le moins besoin*".⁸¹ Qui plus est, les services proposés ne tiennent souvent pas compte des spécificités des différentes catégories sociales - candidats d'âge mûr, aspirants appartenant à des groupes ethniques minoritaires, personnes issues de milieux modestes; dans le cas des handicapés, l'absence d'information et d'orientation sert bien souvent à masquer le fait que rien n'a été prévu pour eux.

⁸⁰Woodrow, 1996, op. cit.

⁸¹Conseil et orientation pour l'enseignement supérieur, Jenny Bimrose, 1995

* **Un marketing trompeur** Nul ne s'étonne plus aujourd'hui, tout au moins en Europe occidentale, des budgets marketing démesurés dont se dotent les établissements d'enseignement supérieur; pourtant, si seulement ils pouvaient se substituer aux maigres ressources consacrées au conseil et à l'orientation, la barrière de l'information serait rapidement levée. Le but du marketing, qui est une composante de la nouvelle université guidée par l'esprit d'entreprise, n'est pas d'informer mais d'impressionner; il n'est pas de fournir un service, mais de vendre un produit; il n'est pas d'exposer la réalité, mais de la dissimuler. D'où la nécessité impérieuse de disposer de services d'information, d'orientation et de conseil impartiaux et objectifs, pour faire contrepoids aux trompeuses campagnes publicitaires. L'efficacité des stratégies de marketing se mesure généralement à la progression de la demande, qu'il s'agisse de barres chocolatées ou d'étudiants; en l'occurrence, mieux vaudrait qu'elle se traduise par une baisse du nombre des abandons en cours d'études.

* **Un déni de choix** L'inadéquation de l'information et de l'orientation, ou leur absence totale, prive les candidats et les étudiants du droit de poser des choix éclairés et judicieux quant à leur avenir sur le plan éducatif et professionnel, et empêche les universités, les employeurs et la société de tirer tout le parti de ces choix. A l'Ouest, l'insuffisance des moyens mis à disposition des services estudiantins est révélatrice du peu d'importance qui leur est accordée, voire parfois de l'inclusion d'abandon dans les systèmes de financement. Lorsque la première année d'études se veut un filtre qui ne laisse passer que les meilleurs éléments, on ne voit guère pourquoi investir des ressources considérables dans le conseil et l'orientation en cours de cycle.

A l'Est, la carence générale en services offerts aux étudiants est davantage le signe d'un vieil attachement à une philosophie de l'enseignement supérieur plus soucieuse du pouvoir de contrôle et de décision des autorités pédagogiques que des choix et de l'encadrement des étudiants. Ici, le manque criant de ressources fait que les taux de déperdition des effectifs doivent être impérativement contenus au plus bas; pourtant, même dans les pays qui ont mis sur pied des services d'orientation pour les étudiants de l'enseignement supérieur - en Slovaquie, par ex. -, les crédits afférents ont été récemment revus à la baisse.⁵⁵

* **Une question d'investissements** Pour qu'elle porte ses fruits, une stratégie visant à rehausser la priorité accordée à l'information, au conseil et à l'orientation (stratégie dont les responsables directs n'ont assurément pas tiré tout le parti qu'elle pouvait offrir) doit miser sur les implications en termes d'investissements. Des candidats et des étudiants qui ignorent les possibilités qui leur sont ouvertes, qui sont hésitants, mal conseillés, mal dirigés et donc réceptifs à un battage publicitaire constituent un mauvais investissement, quel que soit le volume des ressources déployées pour assurer un enseignement de qualité.

Pour reprendre le vocabulaire commercial, les indicateurs de performance de l'enseignement supérieur devraient davantage se préoccuper de la satisfaction à long terme de leur clientèle que du profit immédiat que représente un accroissement des effectifs; ce qui vaut pour les barres chocolatées ne vaut pas nécessairement pour l'éducation.

3.5 L'ethnicité, facteur d'exclusion ou d'intégration?

Aux yeux du Conseil de l'Europe, la question politique la plus urgente dans le cadre du Projet est celle du traitement équitable et sensible des minorités ethniques et autres communautés culturelles. La situation varie énormément d'un pays à l'autre, et plus encore d'une université à l'autre. A la base, le niveau des tensions peut aller du vague souvenir de

griefs historiques au conflit armé.⁸² Une diversité qui amène le Projet à s'intéresser à deux questions, qui sont comme les deux facettes d'une même médaille: primo, les systèmes d'enseignement supérieur offrent-ils en soi des chances égales aux personnes issues de groupes ethniques minoritaires, et, secundo, au regard de la société en général, l'enseignement supérieur favorise-t-il leur intégration et ou leur exclusion sociale?

Ce sont là des questions auxquelles il est particulièrement difficile de répondre en raison:

- de l'absence d'une interprétation commune du terme "ethnicité";
- du caractère politiquement délicat du problème, en particulier par rapport à la nationalité;
- de la rareté et de l'incompatibilité des données statistiques relatives à la participation des divers groupes ethniques dans l'enseignement supérieur.

* **Qu'est-ce que l'ethnicité?** A certains égards, le terme "ethnicité" est resté fidèle au sens où il était employé à l'origine. Dérivé du grec "ethnikos", il fait initialement référence aux "*païens, aux gens d'une autre culture et aux "étrangers"*". Aujourd'hui, l'expression "groupe ethnique" continue à être utilisée, la plupart du temps, pour désigner "l'autre", alors que le groupe dominant transcenderait l'ethnicité.

La question délicate est de savoir comment il convient de reconnaître cette "altérité" et pourquoi. Les définitions les plus récentes du terme mettent l'accent sur l'importance d'une histoire et de traditions communes, ainsi que d'une culture commune, qui inclut des activités communes telles la langue, la religion et le mode de vie, de sorte que "*le premier attribut distinctif d'un groupe ethnique n'est pas son aspect physique mais ses valeurs culturelles*".⁸³

Mais qu'en est-il de l'identification ethnique de ceux qui rejettent cette culture et ces activités communes, y compris la langue, la religion et le mode de vie du groupe? Si l'affiliation culturelle peut être une question de choix, on peut soutenir que l'ethnicité ne l'est pas. A tort ou à raison, les perceptions intimes jouent un rôle primordial dans l'attribution de l'origine ethnique, qu'elles viennent de l'intérieur ou de l'extérieur d'un groupe ethnique donné.

* **Nationalité et ethnicité** Si l'ethnicité pose à ce point problème, c'est en raison de ses liens avec la nationalité et, partant, avec le nationalisme. S'agissant de l'enseignement supérieur, un autre lien vient immédiatement se greffer sur le premier, à savoir l'interaction entre les établissements d'enseignement supérieur et l'Etat. Dès lors que les pouvoirs publics cherchent à se servir de l'enseignement supérieur comme d'un outil culturel pour renforcer les identités nationales, les intérêts des groupes ethniques minoritaires sont menacés et les tensions, entre l'Etat et l'université comme entre les divers groupes ethniques qui désirent accéder à l'enseignement supérieur, se développent.

Dans les années 90, la "purification ethnique", nouvel euphémisme pour désigner des pratiques génocides, a ajouté une connotation sinistre au vocabulaire même de l'ethnicité et l'éclatement de l'ex-Yougoslavie a illustré les conséquences que pouvait avoir l'opposition entre ethnicité et nationalité, conséquences à ce point effroyables qu'elles ont suscité l'horreur dans d'autres Etats. Et pourtant, cette situation aura abouti à accentuer les tensions plus qu'à les atténuer. Il est clair que "*la stabilité de l'Europe dans son ensemble, ainsi que la poursuite du processus d'unification et de démocratisation, sont en jeu*" et que "*la question*

⁸²Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

⁸³Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

des minorités nationales constitue l'un des problèmes cruciaux".⁸⁴

En Europe orientale, l'instabilité née du démantèlement de l'empire soviétique et de la révision du tracé des frontières a intensifié les frictions entre des populations ethniquement métissées depuis des siècles, de nouveaux groupes ethniques dominants mal affirmés tentant d'imposer leur identité nationale en désavantageant les communautés minoritaires. Une situation confuse où les positions se trouvent plus encore durcies par la proximité de fondamentalismes religieux qui apparaissent comme de allégeances rivales transcendant les frontières nationales.

En Occident, du fait non pas d'une modification des frontières, mais de l'héritage d'un passé colonial caractérisé par la suprématie de la race blanche, ce sont les groupes ethniques les plus aisément identifiables - ceux d'origine asiatique et africaine - qui sont les plus vulnérables. Ravivées par la longue crise que nous traversons, les vieilles idéologies qui font de ces groupes des "boucs-émissaires" renforcent les rangs des partisans d'une législation plus stricte en matière d'immigration, favorisent la résurgence des partis extrémistes et contribuent à la montée des violences raciales.

L'enseignement supérieur ne peut ici opter pour l'impartialité. Il a tout à la fois pour mission de manifester son refus de l'intolérance et de la discrimination, et de contribuer à protéger pacifiquement la diversité culturelle au sein de la société européenne.

* **Suivi ethnique** Voilà qui semblerait devoir être le premier pas à faire pour remplir cette mission. Pourtant, les établissements d'enseignement supérieur n'hésiteraient pas pour la plupart à soutenir tout à la fois - sans qu'ils éprouvent un quelconque scrupule d'incohérence - qu'ils observent une stricte neutralité sur le plan ethnique et qu'ils ne disposent d'aucune statistique pour le prouver. En Europe occidentale, seuls les Pays-Bas et le Royaume-Uni pratiquent un tel suivi à l'échelon national et, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de mécanismes de création récente.

Ailleurs, il n'existe aucun suivi ethnique et la situation des minorités au regard de la nationalité complique souvent les choses. En Belgique et en France, les immigrés de la deuxième génération sont en droit de demander leur naturalisation, de sorte qu'ils passent inaperçus dans les données nationales; en Suisse au contraire, la forte population immigrée, qui représente environ un sixième des habitants, ne peut prétendre à une reconnaissance de droit et il n'y a pas de suivi ethnique, alors pourtant que les statistiques des universités suisses sont, pour le reste, fort détaillées et très affinées.

A l'Est, seule la Fédération de Russie est en mesure de fournir des statistiques. Ailleurs, le simple fait de réunir de telles données est considéré comme une menace potentielle pour la sécurité et la paix sociale, et la notion-même de suivi est fermement rejetée sous prétexte des dissensions politiques qu'il pourrait engendrer. Les classements en fonction de l'ethnicité ont rarement été établis, par le passé, au profit des groupes minoritaires. Il conviendrait pourtant d'"*écarter définitivement le spectre de l'étiquetage ethnique réalisé dans un but de discrimination*"⁸⁵ si l'on veut en finir avec les schémas d'inégalité et de sous-représentation qu'ont perpétué les anciens régimes.

* **Législation et discrimination** L'absence de suivi facilite la dissimulation de la

⁸⁴ Activités du Conseil de l'Europe intéressant la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance. Direction des Droits de l'Homme, Strasbourg, mai 1994

⁸⁵ Contrôle des résultats de la politique d'égalité des chances, 1995

discrimination. Pour le reste, l'importance de sa partie émergée ou de sa légitimation varie suivant les textes de loi qui régissent la discrimination dans chaque pays. Des cas de discrimination directe ont été observés dans l'enseignement supérieur, tant à l'encontre du personnel que des étudiants potentiels. Au Royaume-Uni, plusieurs procès ont été gagnés avec l'aide de la Commission pour l'égalité raciale (Commission for Racial Equality - CRE), dont celui mettant en cause la St George's Medical School, où les ordinateurs avaient été programmés de telle manière que les candidats dont le nom avait une consonance non européenne se voyaient retirer des points dans leur dossier d'admission.

Beaucoup de pays n'ont pas de commission pour l'égalité raciale et ne possèdent pas de législation en matière de relations entre les races qui interdirait la discrimination. La Suisse a récemment adopté certains textes, mais ici, comme en Allemagne, les lois régissant la citoyenneté paraissent en soi discriminatoires. Il en va de même dans les pays qui s'emploient à inverser le sens des anciennes politiques de russification - au point que les Russes n'y constituent plus le groupe culturel dominant; ainsi, en Estonie, la nouvelle loi sur la citoyenneté *"n'établit aucune discrimination envers qui que ce soit pour d'anciennes raisons ethniques, mais a une réelle incidence politique en ce qu'elle exclut près d'un tiers des habitants du processus décisionnel politique à l'échelon de l'Etat et qu'elle peut assurément s'interpréter d'un point de vue ethnique. La Loi sur le étrangers (1993) fait de la plupart des immigrés arrivés du temps du régime soviétique et de leurs descendants des étrangers, tenus à ce titre de solliciter des permis de séjour et de travail."*⁸⁶

Dans ces conditions, les établissements d'enseignement supérieur ne disposent eux-mêmes que d'une faible marge de manoeuvre pour démanteler les obstacles à la participation, marge de manoeuvre qui dépend pour une grande part de leur autonomie vis-à-vis de l'Etat. Le Projet a mis en lumière la nécessité de réaliser une étude concernant l'incidence des lois relatives à la citoyenneté et aux relations raciales sur les possibilités offertes aux minorités dans l'enseignement supérieur; outre qu'elle permettrait de voir à quel point elles sont défavorisées, elle offrirait quelques exemples de bonnes pratiques, tant à l'échelon des établissements proprement dits qu'au niveau national.

* **Barrières linguistiques** Etant donnée l'importance déterminante que revêt la langue comme facteur d'exclusion sociale, les politiques linguistiques représentent un élément capital de la réponse que peut apporter ici l'enseignement supérieur à l'égard des groupes ethniques minoritaires. Si l'on peut admettre que, dans le cas des étudiants étrangers, les barrières linguistiques sont imputables à l'individu, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de ressortissants nationaux; la responsabilité en incombe alors au système éducatif et c'est lui qui, par les orientations qu'il se choisit, renforce ou supprime ces obstacles.

L'éventail des barrières d'ordre linguistique est un continuum dans lequel se retrouvent aussi bien ceux qui ne parlent pas la principale langue du pays, ceux pour qui cette dernière constitue une seconde langue et qui la maîtrisent à des degrés divers, et ceux dont elle est la langue principale, mais pas celle de leur famille. Quel que soit le cas de figure, la responsabilité de l'enseignement supérieur est engagée, mais les solutions qu'il apportera ne seront efficaces qu'à condition d'être adaptées à chaque situation.

L'une des questions cruciales est de savoir si les systèmes ou les établissements d'enseignement supérieur demeureront ou deviendront unilingues, bilingues ou multilingues. Tout se joue ici sur l'exploitation politique qui est faite de la langue par les pouvoirs publics pour consolider les identités nationales, sur la taille et la concentration géographique des groupes minoritaires, et sur la politique linguistique dans le secondaire. La Belgique par

⁸⁶ Institut technique universitaire pour la tolérance, Tallin, Estonie. Olav Aarna. Document présenté à la Conférence Rôle des Forums du CC-HER, Ljubljana, 1995

exemple a opté pour la création de deux systèmes éducatifs distincts.

En Europe orientale, on voit se dresser de nouvelles barrières linguistiques. C'est le cas notamment en Roumanie, où la Loi de 1994 sur l'enseignement a rendu le roumain obligatoire dans l'ensemble du système éducatif et pour tous les citoyens, quelle que soit leur origine ethnique - une politique qui aggrave le handicap dont souffre l'importante minorité hongroise.⁸⁷ Dans d'autres pays plus soucieux de proposer un enseignement supérieur bilingue, comme en Estonie, les incidences financières peuvent avoir un fort effet dissuasif.

Certains pays qui se sont efforcés de lever ces obstacles par le biais d'accords intergouvernementaux bilatéraux relatifs à l'enseignement dans la langue maternelle indiquent que "*ce problème serait moins délicat si seulement toutes les populations concernées étaient sensibilisées aux principes de la démocratie et des droits de l'homme*".⁸⁸ De surcroît, l'enseignement dans la langue maternelle ne résout en rien la question de l'accès à l'enseignement supérieur si ce dernier est dispensé dans la seule langue nationale.

Lorsque celle-ci est la seconde langue des étudiants ou de leurs parents, le fait qu'ils la maîtrisent plus ou moins bien peut parfois apparaître comme le signe d'une réussite ou de potentialités éducatives globalement inférieures, et être ainsi associé à une baisse du niveau de l'enseignement supérieur.

Les thèses de ce genre pénalisent les individus issus de groupes ethniques minoritaires et, dans le même temps, dégagent l'enseignement supérieur de toute obligation de répondre à leurs besoins d'apprentissage. A la sous-représentation "horizontale" qui touche l'ensemble du secteur vient ainsi s'ajouter une sous-représentation "verticale", qui se manifeste sous la forme d'une concentration (et, partant, d'une "ghettoisation"?) des étudiants appartenant aux minorités ethniques dans les établissements d'enseignement supérieur les moins prestigieux.

* **Les programmes ethnocentriques** Etroitement liés aux barrières linguistiques, les obstacles créés par la conformité culturelle des programmes, tant dans le secondaire que dans l'enseignement supérieur, génèrent des tensions entre l'université, considérée comme un moyen de renforcer ou quelquefois de raviver l'identité culturelle nationale, et les obligations universalistes de l'enseignement supérieur, qui englobent notamment "*l'accès à la science mondiale, le service d'une économie de plus en plus interdépendante et la compréhension internationale*".⁸⁹ Lorsque l'on ne comprend pas que "*la véritable université est multiculturelle par vocation*", les étudiants courent le risque de se voir dispenser des programmes ethnocentriques, ce qui restreint leur expérience universitaire à tous, mais plus encore pour les individus d'origine ethnique minoritaire qui, alors même qu'ils tentent de s'adapter, se trouveront isolés tant de leurs condisciples que de leurs racines familiales.⁹⁰

⁸⁷Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

⁸⁸Les minorités en Lituanie et les minorités lituaniennes implantées dans d'autres pays. Audris Smilgevicius, contribution à l'Atelier éducatif sur les minorités culturelles, Bautzen, 1994

⁸⁹Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

⁹⁰Dimensions et orientations des politiques d'accès à l'université, Brian Robinson, Réseau européen sur l'accès, Berlin, 1994

* **Résumé des obstacles à la participation** Ces obstacles sont multiples et cumulatifs. On relèvera notamment:

- **l'absence de contrôle ethnique**, qui empêche la formulation et la mise en oeuvre d'une réelle politique d'égalité des chances;
- **l'inéligibilité des immigrants au statut national**, fussent-ils de la deuxième ou de la troisième génération, qui leur interdit de devenir des étudiants internationaux;
- **le faible niveau socio-économique**, facteur causal et contributif du handicap ethnique;
- **l'accroissement des coûts pour les étudiants** de l'enseignement supérieur et l'absence d'un soutien financier approprié de l'Etat;
- **le retard éducatif antérieur** et la ségrégation scolaire, qui entravent la poursuite d'études supérieures chez les jeunes de plus de dix-huit et limitent leurs aspirations sur le plan éducatif;
- **le manque d'information ad hoc** au stade de la pré-admission;
- **la rigidité des critères d'entrée** qui, axés sur les résultats et non sur les potentialités, pénalisent ceux dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures;
- **la discrimination directe** à l'encontre tant du personnel enseignant que des étudiants, et le manque de textes législatifs efficaces en matière de relations raciales qui rendraient la discrimination illégale;
- **les interprétations du concept de qualité** dans l'enseignement supérieur, qui associent diversité ethnique et baisse de niveau;
- **les politiques linguistiques** où seule la langue de la communauté dominante est admise dans l'enseignement supérieur, même dans les régions où les groupes minoritaires prédominent;
- **l'approche ethnocentrique des programmes** dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, qui exige des minorités qu'elles se conforment à des normes culturelles, en faisant fi des mérites de la diversité.

3.6 Démarginaliser les handicapés

* **Le défi posé à l'enseignement supérieur** Les personnes handicapées sont facilement marginalisées et ce fait-même, allié au désavantage dont ils souffrent, devrait nous inciter à les placer "*en tête des priorités en matière d'accès*" à l'enseignement supérieur.⁶⁴ Le caractère variable du handicap, son absence de poids politique et les difficultés que peuvent rencontrer les handicapés à se faire entendre rend ce groupe minoritaire particulièrement vulnérable. Les étudiants handicapés sont confrontés à des problèmes dans leur éducation, leurs activités extra-scolaires et leur vie sociale, ainsi qu'au niveau de l'hébergement et des déplacements.⁹¹ Ils ne sont pas davantage à l'abri des préjugés et de l'isolement social que connaissent d'autres groupes minoritaires.

⁹¹Obstacles financiers à l'enseignement supérieur, Dieter Schaeferbarthold, Atelier de Sofia, 1996

* **Responsabilité des pouvoirs publics** Cela étant, même si les statistiques font défaut, on considère généralement que les handicapés sont effectivement sous-représentés dans l'enseignement supérieur, mais que, malheureusement, il n'y a pas grand chose à faire pour y remédier. Il n'empêche que le handicap est socialement forgé - et les handicapés défavorisés - non par leur infirmité corporelle, mais par l'organisation de la société moderne qui, dans la mesure où elle ne se soucie guère de leur état, les exclut des activités "normales", et notamment de l'enseignement supérieur. De nouvelles politiques s'imposent donc à l'échelon national afin de lever les barrières auxquelles se heurtent les handicapés, que ce soit en termes d'emploi, d'environnement, de transport ou d'éducation.

De telles politiques existent en fait en Australie et aux Etats-Unis, mais elles sont rares en Europe. En Allemagne comme en Islande, des textes de loi garantissent aux handicapés le droit à l'enseignement supérieur, mais c'est l'exception qui confirme la règle. La récente législation britannique en la matière (1995) s'est refusée à aller aussi loin; elle s'est timidement contentée de confier aux Conseils de financement de l'enseignement supérieur (Higher Education Funding Councils), organisations non gouvernementales semi-autonomes, la supervision de l'offre pédagogique universitaire pour les handicapés.

Ailleurs, on estime souvent que le handicap est un problème qui concerne les services sociaux ou sanitaires, si bien que les besoins spécifiques des étudiants ne sont pas pris en compte. Lorsque l'Etat ne se reconnaît aucune responsabilité vis-à-vis des handicapés dans l'enseignement supérieur, comme c'est le cas en Espagne, en Suisse et dans la plupart des pays d'Europe orientale, il n'existe pas de statistiques quant à leur participation à ces filières et les intéressés se trouvent à ce point marginalisés qu'ils en deviennent invisibles.⁹²

* **Responsabilité des établissements d'enseignement supérieur** Lorsque les politiques nationales en la matière font défaut ou s'avèrent inefficaces, certains établissements d'enseignement supérieur prennent des mesures concrètes pour faire participer les étudiants handicapés et pour leur venir en aide; d'autres avouent que l'infirmité est synonyme d'exclusion. En Europe orientale, il arrive que la capacité d'intervention des établissements soit freinée par l'Etat - exigence d'un certificat médical pour les candidats, voire interdiction faite aux handicapés de suivre certaines filières ou de s'inscrire tout court dans l'enseignement supérieur, au motif apparemment qu'ils ne sont pas rentables pour l'Etat en termes de potentiel professionnel. Pourtant, les possibilités éducatives qui leur confèrent une plus grande autonomie et accroissent leur capacité de gain allègent le fardeau qu'ils peuvent représenter pour l'Etat.

La situation des handicapés dans l'enseignement supérieur est parfois pire à maints égards que celle des handicapés qui travaillent ou qui fréquentent un établissement scolaire dans le cadre de l'instruction obligatoire. Les normes de construction sont souvent aisément contournables, il n'existe pas toujours de possibilités de logement adaptées et l'on ne discerne parfois pas les besoins pédagogiques spécifiques, par exemple, aux étudiants aveugles. Faute pour le personnel enseignant d'être formé pour répondre à ces besoins, on observe une certaine réticence, quand il ne s'agit pas d'une crainte, à accepter ces étudiants aux cours.

Face aux problèmes liés aux handicaps, les universités décident parfois de fermer les yeux; elles s'entourent ainsi d'un contexte académique et social qui entrave la participation des étudiants handicapés. La faible proportion d'étudiants et d'enseignants handicapés signifie que peu de pressions s'exercent en faveur d'un changement et les politiques d'exclusion se

⁹²Enquête du Deutsches Studentenwerk sur les étudiants handicapés au sein de l'Union européenne. Ce document qui paraîtra prochainement sera sensiblement plus précis que les informations dont nous disposons actuellement.

perpétuent ainsi indéfiniment.⁹³ Les initiatives prises par certaines universités, notamment aux Pays-Bas, montrent cependant que des progrès considérables peuvent être faits en la matière, pour peu qu'on le veuille.⁹⁴

* **Rejet des responsabilités** Pour excuser la passivité des pouvoirs publics et des établissements d'enseignement supérieur, d'aucuns arguent que ces problèmes sont fort justement pris en charge par d'autres instances. En Espagne par exemple, ce sont les associations caritatives qui en ont hérité; certaines d'entre elles, en particulier l'ONCE (Organizacion Nacional de Ciegos Espanoles), qui représente les mal-voyants, sont très influentes, tandis que d'autres, comme celle qui s'occupe des malentendants, le sont beaucoup moins. En Europe orientale, le handicap est la plupart du temps perçu comme un "problème" d'ordre privé, et non public; c'est notamment le cas en Pologne où, si certaines mesures ont certes été prises en faveur des étudiants infirmes, leur participation reste faible car l'on considère généralement que le handicap est une affaire de famille et qu'il convient de le dissimuler si l'on veut éviter les réactions de rejet.

* **Un rang de priorité peu élevé sur le plan des ressources** La recherche de solutions efficaces aux problèmes des handicapés se trouve entravée par l'idée que le manque de ressources constitue le principal obstacle. On observe ainsi, tant chez les fonctionnaires que parmi le personnel universitaire, un sentiment d'impuissance bien intentionnée - ce qui indique que, à l'Ouest comme à l'Est, la question du handicap n'a pas un rang de priorité élevé dans l'enseignement supérieur.⁹⁵

Cependant, en Europe centrale et orientale, le problème est aggravé par l'environnement physique délabré dont ces pays ont hérité et dans le cadre duquel on n'a jamais tenu compte des besoins des personnes souffrant de handicaps. L'accès aux bâtiments et même la circulation dans les rues sont difficiles, les retards dans l'introduction des technologies nouvelles n'ont guère permis d'améliorer la situation et, dans certains pays, les fauteuils roulants sont des produits de luxe. Pourtant, il est toujours possible, si on le veut, de conférer une certaine priorité aux handicapés; ainsi, en Croatie, des crédits ont été dégagés pour permettre aux seuls invalides de guerre de suivre des études supérieures - une initiative qui traduit non pas une reconnaissance des besoins des handicapés, mais une sorte de compensation pour services rendus à la nation.

Ailleurs, il est frappant de constater que, si l'argument invoqué pour justifier l'inaction est systématiquement l'insuffisance des ressources, c'est souvent dans les pays les plus riches, comme en Suisse, que les autorités sont le moins disposées à agir. Les obstacles sont donc davantage le fait d'une désaffection à l'égard des problèmes des handicapés que d'un manque de ressources.

3.7 La pyramide des sexes

Tous les pays possèdent des données sur la ventilation de la participation à l'enseignement supérieur selon le sexe, tant au niveau des établissements qu'à l'échelon national; elles montrent que, dans l'enseignement supérieur du premier cycle, les obstacles de cette nature ont pratiquement tous disparus, les femmes étant parfois même majoritaires. Ceci constitue *"le plus grand progrès accompli en matière d'égalité des sexes dans l'enseignement"*

⁹³Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

⁹⁴Schaeferbarthold, 1996, op. cit.

⁹⁵Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

*supérieur au cours des dernières décennies".*⁹⁶ Dans certains pays, comme au Portugal, le changement a été spectaculaire. Le risque est cependant que ce résultat positif ne débouche sur une auto-satisfaction et ne détourne l'attention des inégalités que révèlent les chiffres.

Dans tous les pays européens, la logique voudrait que la composition par sexe des étudiants universitaires prenne la forme d'une pyramide. A la base, c.à.d. dans le premier cycle, les femmes sont aussi nombreuses que les hommes; dans le troisième cycle, la balance penche du côté des hommes; aux postes de maîtres assistants et de cadres, les femmes sont fortement sous-représentées; quant aux professeurs universitaires féminins, ils sont rares et les femmes recteurs sont une curiosité. Tous secteurs confondus, c'est dans le corps enseignant des écoles primaires que les femmes sont le mieux représentées et dans les universités qu'elles le sont le moins - or c'est précisément celui qui est le plus prestigieux, le mieux rémunéré et le plus influent.

*** Renforcement des rôles conventionnels affectés aux femmes et aux hommes** Dans l'enseignement supérieur, les inégalités liées à l'appartenance à l'un ou l'autre sexe sont la plupart du temps imputées à des problèmes de société et au passé éducatif plutôt qu'à des facteurs propres à l'enseignement supérieur. Aussi les universités considèrent-elles que cette situation n'est pas de leur fait et elles se refusent à en assumer la responsabilité. Leur neutralité ostensible, outre qu'elle ne fait rien pour remédier aux inégalités de sexe, finissent inévitablement par reproduire ces comportements et, en conséquence, par les renforcer. Ainsi, l'absence de femmes dans le personnel de direction des universités vient à la fois appuyer et perpétuer un système inéquitable au niveau des emplois. L'enseignement supérieur n'offre pas les modèles d'émulation propres à développer les ambitions professionnelles, à modifier l'attitude des employeurs et à favoriser ainsi le changement. Le cas de l'Espagne est à cet égard révélateur: 12,7% seulement des postes de direction y sont occupés par des femmes; au Royaume-Uni, le pourcentage de femmes au Parlement n'est que de 9%, mais il ne dépasse pas 5% dans le corps enseignant universitaire.⁹⁷

*** Lois anti-discrimination** La discrimination fondée sur le sexe est illégale dans plusieurs pays, notamment en Islande et au Royaume-Uni. Ici, les obstacles rencontrés par le personnel et les étudiants dans l'enseignement supérieur sont étayés par des exemples vécus qui dissuadent en quelque sorte les pratiques discriminatoires telles que l'on a pu en voir récemment en Suisse où, suite à la nouvelle législation sur l'égalité des chances, la nomination d'une femme à la tête de la faculté de français de l'Université de Genève a suscité les protestations des enseignants (tous masculins) menaçant de provoquer un mouvement social au sein d'un corps professoral pourtant généralement passif - bel exemple de moralité de la part d'un établissement d'enseignement supérieur! Nombre de pays ne disposent cependant pas encore d'une telle législation; qui plus est, lorsqu'elle existe, elle n'empêche pas la représentation insidieuse et persistante de clichés sexistes dans les médias, ni la culture masculine qui imprègne profondément les systèmes de gestion institutionnels.

*** Une simple question de temps?** Chaque fois que l'on évoque la question de la présence des femmes aux postes de direction, on entend dire invariablement qu'il s'agit d'une simple question de temps - *"les femmes deviennent apparemment peu à peu de bons éléments et finiront bien par y arriver, mais il ne faut pas forcer le train ... le réservoir de femmes est*

⁹⁶Présentation des thèmes, Cambridge, 1995, op. cit.

⁹⁷Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

encore trop maigre pour y puiser à sa guise".⁹⁸ Un argument bien pratique pour démontrer qu'il serait vain de vouloir accélérer les choses, mais qui comporte plusieurs failles.

Le temps est un bien qui coûte cher et le processus de rééquilibrage au profit des femmes avance trop lentement - au Royaume-Uni par exemple, des femmes siègent au Parlement depuis plus de 75 ans, mais le Conseil des Ministres n'en compte toujours aucune. Ce même exemple montre également que l'évolution vers un plus grand pourcentage de femmes dans les sphères dirigeantes n'est pas régulière - lorsque les choses semblent bouger, la dynamique souvent s'enraie et, surtout dans les pays où le fondamentalisme religieux assoit son emprise, on assiste même à une dégradation de la situation.

Comme le montre le Rapport McRae, ce qui bloque l'accès des femmes aux postes de direction, ce sont les pratiques professionnelles, les structures de l'emploi, les traditions et, par-dessus tout, les mentalités qui y règnent.⁹⁹ Le problème peut être masqué et aggravé par des politiques dites "d'égalité des chances" qui prétendent veiller à ce que les nominations se fassent exclusivement au "mérite", comme s'il s'agissait d'un principe indérogeable qui ne serait pas défini, interprété et appliqué par ceux qui occupent déjà les postes-clé. Si les femmes ne parviennent pas à se hisser aux emplois de cadres, c'est parce qu'*"elles sont jugées selon un ordre conçu par des hommes, qui reflète des normes et des critères masculins. La sous-évaluation des compétences féminines est le facteur essentiel qui explique leur absence aux échelons supérieurs"*.¹⁰⁰

* **Impact en termes de services** Le déséquilibre entre les sexes au sommet de la hiérarchie a notamment pour conséquence que les services qui pourraient accroître la participation des femmes dans l'enseignement supérieur et leur ouvrir de nouvelles perspectives sont rarement jugés prioritaires, surtout en ces temps de vaches maigres. Malgré l'augmentation des effectifs d'âge mûr dans plusieurs pays, les crèches n'offrent souvent qu'un nombre limité de places et pratiquent des tarifs élevés; elle sont dans bien des cas financées ou subventionnées par le biais de collectes de fonds organisées par des bénévoles, et non grâce aux budgets ordinaires - ce qui montre que, contrairement aux équipements sportifs, elles sont considérées non pas comme une composante intrinsèque de la vie universitaire, mais comme un service facultatif et payant. Dans les universités d'Europe orientale en revanche, les possibilités de logement de familles et de garde d'enfants demeurent davantage la règle que l'exception - ce qui confirme bien que l'accès est plus ici une question d'établissement de priorités que d'importance numérique des effectifs.

* **Différentiation selon les disciplines** Les différences dans la répartition entre les sexes selon les disciplines sont une constante que l'on retrouve dans tous les pays, mais de façon plus marquée encore en Occident. A l'Ouest, le pourcentage de jeunes filles ou de femmes dans les sections d'ingénierie n'atteint pas 25% et elles sont tout aussi sous-représentées dans les facultés de physique, de mathématiques et d'informatique - la révolution micro-informatique n'ayant fait à cet égard que reproduire les inégalités classiques. Ce schéma de différenciation entre les sexes selon les disciplines se retrouve au niveau du corps enseignant, de sorte que les étudiants ont peu de modèles auxquels se raccrocher; de plus, la domination qu'exercent les hommes sur les instances dirigeantes des universités en sort renforcée, compte tenu de la prépondérance de ces disciplines dans la recherche. Les

⁹⁸Who's Been Sitting in My Chair? Helena Kennedy, The Guardian, 8.7.96

⁹⁹Rapport Hansard sur les femmes aux échelons supérieurs. Susan McRae, édition révisée, mars 1996

¹⁰⁰Rapport de l'OCDE sur le financement des études, 1995

sections où les femmes sont majoritaires sont celles qui débouchent sur des métiers sous-évalués, tant sur le plan financier qu'en termes de prestige - l'enseignement et le travail social, par ex.

Les disciplines "masculines" telles que la médecine n'échappent pas à cette tendance; ainsi, en Islande, c'est dans les spécialités tenues en moindre estime que les femmes sont les plus nombreuses. La conception des rôles que nous attribuons aux hommes et aux femmes doit donc manifestement être revue; l'enseignement supérieur est bien placé pour mener ce combat, mais il n'y semble guère disposé.

Globalement, le cursus de l'enseignement supérieur nous montre, de façon à peine voilée, qu'il demeure dominé et géré par les hommes, tant en ce qui concerne sa structure hiérarchique qu'au niveau de la répartition hommes/femmes des effectifs entre les disciplines universitaires.

3.8 La barrière de l'argent

* **Une barrière pour qui?** Deux constats s'imposent ici. Le premier, c'est que la barrière de l'argent ne gêne que ceux qui ne disposent pas de ressources financières (publiques ou privées) suffisantes; le second, c'est qu'il existe un lien étroit entre l'aisance matérielle et la participation aux études supérieures (voir 3.2). A cet égard, le recours à une fiscalité dégressive (surtout dans les pays occidentaux) pour financer aussi bien les aides aux étudiants que les établissements d'enseignement supérieur a toujours avantagé les plus fortunés; ce système leur a surtout permis de maintenir - voire d'accroître - leur capacité de gain, celle-ci étant parfois de 85% supérieure à celle des non-universitaires ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires.

Cela étant, même si l'on partait du principe que le but premier de l'enseignement supérieur n'est pas d'enrichir l'esprit, mais de se garnir les poches, il serait plus rentable d'investir dans les études supérieures des économiquement faibles, dont les revenus, à défaut d'un diplôme, seraient nettement moins élevés que ceux des non-universitaires appartenant aux classes moyennes.¹⁰¹

* **Importance des considérations financières** Dans quelle mesure la sous-représentation est-elle due à des obstacles financiers? De récentes recherches ont certes montré que la participation dépendait avant tout de l'occasion qu'avaient eue ou non les parents de faire des études supérieures; pour autant, le fait qu'ils aient pu ou non fréquenter l'enseignement supérieur est étroitement lié aux revenus et il est vrai aussi que les minorités ethniques se situent souvent au bas de l'échelle en termes de ressources. Ces facteurs se renforcent donc mutuellement. Bien avant d'entreprendre des études supérieures, les personnes issues de milieux modestes sont défavorisées car elles fréquentent des écoles qui disposent de moindres moyens et sont moins stimulantes; les élèves y sont moins bien entourés, ils ont moins d'ambition et manquent de modèles d'émulation - autant de problèmes qui découlent des revenus familiaux et qu'aggravent des critères d'admission peu soucieux de leur incidence sur les résultats obtenus après les études secondaires.

* **La force de dissuasion des aides aux étudiants** Au point d'entrée, les prêts, bourses et subventions d'études diffèrent tellement d'un lieu ou d'un pays à l'autre que ces aides ressemblent fort à un jeu de hasard, qui comporte cependant plus d'embûches pour ceux qui ne peuvent compter sur un coup de pouce des parents. Bien que "*la capacité de payer soit, d'un point de vue éthique, sans rapport avec l'admission*"¹⁰², les facilités concrètement

¹⁰¹Présentation des thèmes, Sofia, 1996, op. cit.

¹⁰²Weber, 1996, op. cit.

accordées aux catégories à bas revenus sont peu nombreuses et l'absence de ressources suffisantes a un fort effet dissuasif. La pratique, assez courante en Europe orientale, qui consiste à donner des primes à ceux qui obtiennent les meilleures notes à l'entrée est effectivement stimulante, mais elle risque d'entraîner un gaspillage des maigres crédits disponibles en privilégiant plus encore ceux qui vivent déjà dans des milieux aisés et qui ont donc moins besoin de telles aides.¹⁰³

Le remplacement des bourses d'études par des prêts et la généralisation des droits d'inscription (voir 2.3) va rendre la barrière de l'argent plus difficile encore à franchir. Aux Etats-Unis, où l'équilibre entre bourses et prêts s'est inversé au milieu des années 90 - 26% des aides de l'Etat aux étudiants étant actuellement octroyées sous la forme de bourses et 74% sous la forme de prêts -, on a constaté que les bourses d'études étaient *"mieux à même que les prêts de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants issus de milieux modestes ou de groupes minoritaires. C'est particulièrement vrai en première année, car c'est alors qu'ils décident d'entreprendre des études supérieures ... sinon, plus encore que les étudiants issus de groupes non minoritaires ou de milieux aisés, ils préféreront sans doute ne pas en faire."*¹⁰⁴ L'imposition de droits d'inscription devrait entraîner une hausse sensible des sommes à emprunter, mais rien ne dit que c'est l'enseignement supérieur qui en profitera, et non les finances publiques.¹⁰⁵

* **Obstacles financiers à l'achèvement des études** Que les difficultés financières se répercutent sur les résultats des étudiants, nous en avons des preuves¹⁰⁶; en Ecosse par exemple, on a constaté que les problèmes d'endettement influaient sur les études, nuisaient à la santé des étudiants et contraignaient certains d'entre eux à s'interrompre ou à abandonner.¹⁰⁷ Du fait du chômage, les étudiants ont plus de mal à trouver un travail à temps partiel et, s'ils y arrivent, la qualité de leurs études s'en ressent.¹⁰⁸ Les emplois non qualifiés étant mal rémunérés, il leur faut travailler de longues heures durant pour gagner un peu d'argent, ce qui diminue d'autant le temps qu'ils peuvent consacrer à l'étude; ainsi, en Italie, l'incompatibilité du travail et des études apparaît comme le principal facteur expliquerait que 30% des étudiants abandonnent après la première année.¹⁰⁹ La baisse des subventions publiques allouées aux établissements rejaillit également sur l'achèvement ou l'inachèvement des études, en particulier pour les étudiants "atypiques" qui, souvent, ne sont guère jugés prioritaires; les solutions retenues pour pallier ces amputations de crédits vont plutôt dans le sens d'une augmentation du nombre d'étudiants par cours, d'un moindre soutien pédagogique, d'une réduction des activités de conseil et d'orientation,

¹⁰³ Diversity in Higher Education and US Federal Policy, Thomas R. Wolanin, Réseau européen pour l'accès, Amsterdam, 1996

¹⁰⁴ Weber, 1996, op. cit.

¹⁰⁵ Moortgat, 1996, op. cit.

¹⁰⁶ Poverty by Degrees, The Scottish Citizen's Advice Bureau, 1995

¹⁰⁷ Booth, 1996, op. cit.

¹⁰⁸ L'orientamento Universitario in Italia, Fondazione Rui, 1995

¹⁰⁹ A propos de l'abandon des études dans l'enseignement supérieur en Europe, Jean-Louis Moortgat, 1996

de restrictions dans les budgets d'équipement et de coupes dans les dotations des bibliothèques.

3.9 Les politiques de l'autruche

Le titre-même du Chapitre 3 - "Les politiques restrictives qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur" - a quelque chose de trompeur. Plutôt que délibérément restrictives, les politiques dont il est ici question sont souvent davantage non-interventionnistes, inélastiques, rétrogrades de par leur conformisme et fermées de par leur réticence à admettre le changement et à en explorer le potentiel. Leur obsession - si l'on peut se permettre ce terme chargé d'émotion - est de sauvegarder les modes de participation traditionnels même si le contexte a radicalement changé, de perpétuer la conformité culturelle et de refuser que l'on aborde les problèmes d'inégalité sociale en se berçant de l'illusion que l'inaction sera comprise comme un signe d'impartialité.

Si seulement la complaisance pouvait faire place à l'engagement, si seulement nos dirigeants pouvaient croire que l'enseignement supérieur peut effectivement être un vecteur du changement, si seulement ils décidaient s'en faire profiter aussi bien les catégories sociales défavorisées que les groupes plus privilégiés, alors, bien des problèmes en matière d'accès à l'enseignement supérieur pourraient être réglés avant même la fin de ce siècle.

Chapitre 4 - Principes, politiques et pratiques

4.1 Marche à suivre

Dans le présent chapitre, nous allons passer du diagnostic aux remèdes. Nous prendrons pour ce faire exemple sur certaines politiques et pratiques en la matière et formulerons des recommandations pour l'avenir, fondées sur les propositions plus circonstanciées du Projet. A partir des principes premiers, nous déterminerons les grandes questions et leur affecterons un rang de priorité, de manière à éviter une atomisation et une dilution de l'impact du Projet. Les recommandations seront ici adressées au Conseil de l'Europe proprement dit, aux Etats membres, aux établissements d'enseignement supérieur et autres organismes gouvernementaux et non gouvernementaux concernés. Les exemples qui les émaillent ont ceci d'encourageant qu'ils nous montrent ce qu'il est possible de faire; ils ont ceci de restrictif qu'ils ne relèvent, dans aucun pays, d'une approche cohérente et globale reposant sur des fondements bien établis. Le but de ce chapitre est d'indiquer la marche à suivre pour y parvenir.

Les circonstances ne sont bien sûr pas les mêmes et ce qui marche bien à Paris peut ne pas marcher aussi bien à Prague, mais il a été possible d'identifier des barrières communes à l'accès, et ainsi des objectifs communs peuvent être atteints. En outre, les systèmes d'enseignement supérieur, quel que soit le pays, sont unis par un but commun d'enseignement et de recherche, liés par leur dépendance et leur contribution au savoir international, et confrontés inévitablement au même vieux problème relationnel entre les universités, la société et les pouvoirs publics. Ces faits communs qui ont permis à différents systèmes d'enseignement supérieur européens à informer, conseiller et influencer le travail du Projet sur l'accès, et à apprendre les uns aux autres dans le déroulement du projet. Son succès futur dépend largement de l'engagement de chaque Etat à poursuivre le travail. Pour les uns, la distance peut paraître trop longue pour entreprendre le voyage; pour les autres les recommandations ne vont pas assez loin, mais aucune université n'est auto-suffisante, et le changement général d'esprit peut encourager tout le monde.

4.2 Principes premiers

Le consensus sur la vocation qu'a l'enseignement supérieur à favoriser l'accès constitue le point de départ et le principe directeur de tout ce qui suit; pour autant, il ne se *substitue* pas à l'action. Au Royaume-Uni par exemple, il est aujourd'hui de bon ton de présenter son établissement d'enseignement supérieur comme une institution favorisant "l'égalité des chances", sans que l'on soit tenu d'en apporter une quelconque preuve. Ces promesses sur papier sont plus un frein qu'un facteur de progrès. La vocation de l'enseignement supérieur n'est pas d'être "*magnanime ni d'être moralement ou politiquement correct*"¹¹⁰, mais d'encourager un changement de *politique* de manière à aboutir à des résultats différents.

* **Entérinement de l'objectif du Projet** Le Projet avait pour but d'élargir la participation à un enseignement supérieur de qualité - objectif ambitieux, qui suppose la synthèse de deux critères généralement jugés incompatibles, ceux de qualité et d'égalité. Dans un premier temps, il a donc fallu examiner les liens entre l'accès, la qualité et l'égalité dans l'enseignement supérieur, remettre en question certaines conceptions et mesures traditionnelles de la qualité, et faire admettre la légitimité et le bien-fondé de l'objectif du Projet.

Pour que cette légitimité lui soit reconnue, il faut que l'on cesse de voir dans l'égalité une

¹¹⁰Initiatives pour une participation plus équitable dans l'enseignement supérieur: l'expérience australienne. Allen Barlow. Document présenté à l'Atelier de Cambridge, 1995

menace pour la qualité et que l'on considère la première comme une composante essentielle de la seconde. Il y a dans ce lien quelque chose de symbiotique. Dès l'instant où l'égalité est admise comme un critère important de la qualité de l'enseignement supérieur, un système inéquitable ne saurait prétendre à la qualité. L'inverse est tout aussi vrai - l'égalité suppose la participation à un enseignement supérieur de bonne et non de mauvaise qualité, qui n'aurait rien de véritablement équitable. Cela ne signifie pas qu'un système d'enseignement supérieur plus équitable n'appelle pas le changement, mais que le changement cristallise plus qu'il ne dilue la qualité.

La poursuite de cet objectif a été à la base de chacun des volets du Projet.

*** Des chances égales pour tous** L'exemple australien est intéressant à cet égard en ce qu'il montre que cet objectif a pu être mis en pratique dans le cadre d'une expérience qui s'est étalée sur plusieurs années. La campagne intitulée "Des chances égales pour tous", lancée en 1990 pour répondre à des besoins et priorités nationaux d'ordre aussi bien économique que social, s'est initialement concentrée sur l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. Il entendait globalement

*"faire en sorte que les Australiens, de quelque couche sociale qu'ils soient, aient la possibilité de mener à bien des études supérieures. Pour ce faire, l'équilibre de la population estudiantine devra être modifié de façon à mieux refléter la composition de la société dans son ensemble."*¹¹¹

Les principales mesures déployées à cet effet ont consisté à ouvrir toute une gamme de filières d'accès à l'enseignement supérieur, ce qui a effectivement entraîné une nette diversification de la population estudiantine. Les objectifs d'égalité au niveau des admissions ont été intégrés au processus d'assurance de qualité. Ces trois dernières années, les autorités ont mis davantage l'accent sur la notion de qualité au sortir des études; elles ont ainsi incité les établissements d'enseignement supérieur à concentrer leurs efforts sur la réussite et les perspectives de carrière de ces étudiants au profil nouveau.

L'approche européenne doit cependant se singulariser et prendre en compte, dès le départ, que l'accès n'englobe pas seulement la participation à l'enseignement supérieur, mais aussi l'expérience-même que procurent des études supérieures, tout cela s'inscrivant dans un ensemble homogène qui consacre l'interdépendance entre égalité et qualité.

*** Recommandation n° 1 - Politique**

Pour contribuer à la réalisation de l'objectif du Projet, il est recommandé aux Etats membres et aux établissements d'enseignement supérieur

- *de faire des progrès accomplis dans le sens de l'égalité un important indicateur de performance pour l'évaluation de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, et de l'inscrire au rang des principaux critères d'affectation des ressources;*
- *d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en modifiant l'équilibre de la population estudiantine, de façon qu'elle reflète mieux la composition de la société dans son ensemble;*
- *de mettre en place un contexte d'apprentissage dans l'enseignement supérieur qui offre à tous les étudiants les mêmes chances de réussir de*

¹¹¹A Fair Chance for All: National and Institutional Planning for Equity in Higher Education. DEET, Canberra, 1990

brillantes études universitaires.

4.3 Suivi

Le suivi permet d'obtenir des éléments d'information incontestables qui sont nécessaires à la planification des stratégies, à la définition des objectifs et à l'évaluation des progrès accomplis; l'issue des recommandations ci-dessus en dépend. Le fait que les questions d'accès à l'enseignement supérieur soient intégrées dans les processus d'assurance de qualité des établissements rend d'autant plus indispensable l'obtention de données détaillées sur la participation, surtout dans des domaines aussi sensibles que le handicap et l'ethnicité, où l'ignorance fait prospérer les préjugés (voir 3.1).

Sur ce terrain, "*les arguments qui font appel aux sentiments se fondent sur une simple perception des besoins, misent sur la commisération, et ainsi de suite, ne tiennent pas la route face à des faits solidement étayés*", et c'est de cela que nous aurons besoin à l'avenir.¹¹² Il ne faudrait que l'enseignement supérieur, lui qui revendique objectivité et indépendance, donne l'image d'une institution peu soucieuse de rechercher la réalité des faits.

* **Le suivi, thème transversal** Une fois recueillies, les données permettront de voir dans quelle mesure tous les autres aspects du Projet ont été pris en compte et mis en oeuvre. Bien qu'il soit issu des travaux consacrés aux groupes sous-représentés, le suivi constitue donc, à l'instar du financement, un thème transversal. Les premières conclusions qui en étaient ressorties ont révélé que les informations factuelles faisaient cruellement défaut dans certains secteurs (Chapitre 3), d'où la difficulté de réaliser des études comparatives et des enquêtes statistiques. Pour éviter que de tels problèmes ne se reproduisent, un programme pilote a voulu passer au crible, de façon constructive, les difficultés pratiques rencontrées à cet égard, en y associant à titre expérimental plusieurs établissements d'enseignement supérieur de différents pays.

* **L'initiative pilote de suivi** est un exemple de coopération en matière de collecte de données, à laquelle prennent part des établissements de sept pays européens; le but est ici de voir quelles sont les *méthodes* des uns et des autres, et d'en examiner les implications pour la collecte de données comparatives. A partir des chiffres concernant les effectifs inscrits pour l'année académique 1995-1996 dans un petit nombre de secteurs, les établissements pilote

- rendent compte des résultats observés dans chacun des secteurs étudiés et des éventuelles difficultés rencontrées;
- indiquent les causes possibles d'une éventuelle sous-représentation;
- proposent la modification, l'abandon ou la conservation du système utilisé, dans la perspective de son extension.

Recommandation n° 2 - Contrôle

Il est recommandé aux Etats membres et aux établissements d'enseignement supérieur

- *d'établir des systèmes nationaux (ou compatibles à l'échelon national) de contrôle du profil des étudiants, des qualifications exigées à l'entrée, des résultats, de la progression dans les études et des taux de rétention (y*

¹¹²Barlow, 1995, op. cit.

compris des causes de la non-rétention), du profil du personnel universitaire, ainsi que de la situation des étudiants selon l'âge, le sexe, l'origine ethnique et le statut socio-économique;

- *de concevoir des systèmes de contrôle qui facilitent l'échange de données entre les pays européens.*

Il est recommandé au Conseil de l'Europe

- *de mener à bien et de développer son programme pilote de suivi, en vue de mettre au point un modèle destiné à être diffusé dans les Etats membres;*
- *d'inviter les Etats membres à communiquer leurs données annuelles;*
- *de remettre un rapport de synthèse d'ici l'an 2000;*
- *d'obtenir la participation et le soutien, pour ce programme, de l'Union européenne, de l'Unesco, de l'OCDE, du Studentenwerk allemand, du Réseau européen sur l'accès, ainsi que d'autres organisations internationales, européennes et nationales*

*** Stratégie de mise en oeuvre** L'instauration et la mise en place de systèmes de suivi ne sont pas toujours chose facile. Aussi le contrôle de l'accès devrait-il

- s'inscrire dans une politique sincère et consensuelle d'égalité des chances impliquant tous les acteurs dûment concernés par son élaboration, y compris les représentants des divers groupes sur lesquels portera le suivi;
- intégrer le processus normal de suivi au niveau national;
- tenir compte des légitimes préoccupations quant à la confidentialité des données et à la protection de la vie privée;
- s'articuler en trois phases: collecte des données, analyse, et mise en oeuvre du changement;
- éviter de mettre en place des procédures lourdes et complexes que le personnel serait peu disposé à manipuler et qui susciteraient de réelles interrogations quant à leur coût et à leur viabilité;
- déboucher sur la production de statistiques globales annuelles dont la comparaison, le cas échéant, avec les données recueillies à l'échelon local et national serve de base à la planification des actions futures et aux travaux de recherche;
- consigner les résultats du programme pilote de suivi et y apporter sa contribution.

4.4 Législation anti-discriminatoire

Les pays européens se rangent ici en quatre catégories:

- ceux qui disposent d'ores et déjà d'une vaste législation assortie de garanties effectives contre la discrimination et qui protège l'enseignement supérieur;
- ceux où n'existent que quelques textes de loi en matière de lutte contre la

discrimination, textes qui ne s'appliquent pas à toutes les catégories sociales, qui ne couvrent pas l'enseignement supérieur ou dont le respect n'est pas assuré efficacement;

- ceux qui n'ont en l'espèce aucune législation, ce qui a pour effet de légitimer la discrimination;
- ceux où une discrimination à l'encontre de certaines catégories sociales est délibérément inscrite dans la législation - interdiction faite, par exemple, aux membres d'un groupe donné de prétendre à la naturalisation en raison de leur identité ethnique (voir 3.4).

Les travaux menés dans le cadre du Projet se sont appuyés sur de précédentes initiatives du Conseil de l'Europe et se sont ainsi inspirés de la Déclaration de Vienne (1993), qui invite les Etats membres à "*renforcer les garanties contre toutes les formes de discrimination fondée sur la race, l'origine nationale ou ethnique ou sur la religion*", ainsi que des travaux de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (1995), qui a notamment passé en revue les mesures anti-discriminatoires dans les Etats membres.

La Déclaration finale de la Conférence Rôle des Forums du CC-HER intitulée "Un enseignement supérieur pour la tolérance en Europe" a attiré l'attention sur l'importance de la législation anti-discriminatoire, en ce qu'elle "*renforce le pouvoir qu'ont les individus appartenant à des minorités ou à d'autres groupes défavorisés d'exploiter pleinement les possibilités éducatives qui leur sont accessibles*". D'autres travaux du Conseil plus particulièrement consacrés à la discrimination envers les femmes et les personnes handicapées sont également en prise directe avec les questions abordées par le Projet.

* **L'exemple britannique** Le cas du Royaume-Uni a ceci d'intéressant qu'il s'agit là d'un pays relevant de la deuxième catégorie ci-dessus (pays dont la législation anti-discriminatoire ne s'applique pas encore à tous les groupes sociaux) et qui, en outre, suit au niveau national la participation dans l'enseignement supérieur selon l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le handicap et le milieu socio-économique.

La législation britannique contient des mesures de lutte contre la discrimination fondée sur le sexe et la race, lutte que viennent renforcer deux organes statutaires - la Commission pour l'égalité des chances (Equal Opportunities Commission - EOC) et la Commission pour l'égalité raciale (Commission for Racial Equality - CRE). Chacun de ces organes a saisi avec succès la justice de certains cas de pratiques discriminatoires à l'encontre de professeurs et d'étudiants de l'enseignement supérieur, mais leur intervention se limite à un petit nombre d'affaires en raison de la modicité des fonds dont ils disposent. De surcroît, la police et la justice (toutes deux composées à une écrasante majorité d'hommes de race blanche) sont souvent accusées de faire preuve de mollesse dans l'application des lois anti-discriminatoires. Il n'empêche que l'impact et le retentissement des actions en justice gagnées par ces deux organes statutaires contribuent à faire reculer la discrimination.

A l'intérieur de ce cadre législatif, il apparaît que, s'agissant de l'enseignement supérieur, les groupes ethniques minoritaires non blancs sont "bien représentés". Des poches de sous-représentation subsistent cependant; ils touchent notamment les femmes pakistanaïses, le personnel (au niveau de l'origine ethnique et du sexe), ainsi que les étudiants et les enseignants des établissements d'enseignement supérieur les plus prestigieux.¹¹³

La législation britannique comporte par ailleurs une grave lacune, en ce qu'aucun texte

¹¹³HESA, 1995, op. cit.

similaire ne met les handicapés à l'abri des pratiques discriminatoires; de même, il n'existe pour eux aucun organe statutaire équivalent et ils ne jouissent d'aucun droit pour ce qui concerne leur participation dans l'enseignement supérieur. La réglementation régissant l'accès des bâtiments aux personnes handicapées est régulièrement et facilement contournée par les établissements d'enseignement supérieur et les transports publics demeurent inaccessibles à ceux qui ont des difficultés à se mouvoir. Sur ce plan, le Royaume-Uni se distingue manifestement par de mauvaises pratiques, alors qu'à d'autres égards, sa législation anti-discriminatoire est relativement exemplaire.

* **L'exemple allemand** Contrairement au Royaume-Uni, l'Allemagne a institué, au milieu des années 70, des droits éducatifs pour les personnes handicapées dans l'enseignement supérieur; ces dispositions ont été depuis étendues, obligeant les établissements d'enseignement supérieur à garantir:

- le conseil et l'orientation des étudiants avant et pendant les études et pour la préparation au marché de l'emploi;
- la modification de la réglementation concernant les examens et les études;
- l'accessibilité des bâtiments et des équipements techniques dans les établissements d'enseignement supérieur;
- des mesures en faveur de l'intégration sociale des handicapés;
- l'organisation d'activités sportives pour les handicapés;
- la nomination de coordinateurs pour les étudiants souffrant de handicaps;
- la participation de personnes souffrant de handicaps à la planification de ces mesures;
- l'amélioration de l'information par la création d'un Bureau central de conseil et d'orientation.

Néanmoins, les réactions à l'égard des populations minoritaires présentes sur le territoire allemand sont loin d'être positives. Ainsi, les membres de l'importante communauté turque font toujours partie de la catégorie défavorisée des "travailleurs immigrés temporaires", alors qu'ils résident dans le pays depuis de nombreuses années et quand bien même il s'agit d'immigrés de deuxième ou de troisième génération. De ce fait, ils n'ont pas le droit de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur, si ce n'est en qualité d'étudiants étrangers. Cette situation vient du fait que, contrairement au Royaume-Uni, l'Allemagne ne reconnaît pas la double nationalité. L'Allemagne se range de ce fait dans la même catégorie de pays que la Grande-Bretagne, c.à.d. ceux qui possèdent une législation anti-discriminatoire qui ne protège pas tous les groupes sociaux.

* **Recommandation n° 3 - Législation anti-discriminatoire**

Il est recommandé aux Etats membres

- *d'introduire une législation visant à proscrire toute discrimination dans l'enseignement supérieur et dans l'emploi fondée sur le sexe, l'âge, l'origine ethnique, la religion et le handicap;*
- *d'amender les textes de loi régissant la nationalité, de manière à conférer aux immigrés de la deuxième génération le statut de ressortissants nationaux pour ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur;*
- *de donner aux handicapés les mêmes droits de participer à l'enseignement supérieur sur le plan des études, de la recherche et de l'emploi, et de lever les obstacles matériels et de principe qui les en empêchent.*

Il est recommandé au Conseil de l'Europe

- *de poursuivre ses travaux sur l'accès à l'enseignement supérieur, en ce qu'ils constituent un volet majeur de son action dans le domaine de la lutte contre la discrimination, notamment au regard du sexe, de l'ethnicité et des handicaps.*

4.5 Nouvelles politiques d'admission

Si l'on en juge par leurs résultats, les politiques d'admission actuellement suivies (que ce soit dans des systèmes d'admission sélectifs ou dans des systèmes dits "ouverts") privilégient la plupart du temps les étudiants issus de milieux aisés, dans la mesure où elles prennent comme principal critère les résultats obtenus en fin d'études secondaires. L'enseignement supérieur demeure donc l'apanage d'une élite qui se perpétue indéfiniment, élite qui se voit conférer une légitimité fondée sur l'idée illusoire que les critères d'admission sont équitables (voir 3.2).

Les recommandations ci-dessus en matière de politique, de suivi et de discrimination jettent les bases sur lesquelles devra reposer la formulation de nouvelles politiques d'admission qui intègrent les deux notions d'égalité et de qualité. Si l'on veut réellement modifier le profil des étudiants dans l'enseignement supérieur, il faut passer de critères d'admission rigides axés sur les résultats acquis à des critères plus souples fondés sur une évaluation des potentialités et tenant compte de ce que les étudiants n'ont pas tous les mêmes antécédents ni le même bagage culturel.

* **Une approche systémique** Plusieurs pays ont mis en place des modalités souples en matière d'admission, y compris au niveau des filières d'accès et de l'accréditation de l'expérience antérieure (Accreditation of Prior Experiential Learning - APEL), mais ces formules sont marginales et apparaissent davantage comme des solutions spéciales *de remplacement*, voire comme des mesures palliatives, que comme des critères d'admission ordinaires s'inscrivant dans une approche systémique globale et souple.

Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur ont de l'admission une approche curieusement incohérente; d'un côté, ils en gonflent l'importance et s'en prévalent comme d'un instrument de mesure de leur qualité et de leur prestige, mais, de l'autre, ils la rabaisent concrètement à de simples formalités administratives confiées à un personnel sous-payé. Le temps consacré aux admissions est un investissement rentable et l'on gagnerait à accorder plus d'importance aux procédures d'admission qu'aux diplômes des candidats (voir 3.2).

* **Développer les filières locales d'admission** Il est prouvé que le resserrement des liens avec les établissements locaux d'enseignement secondaire, de formation professionnelle et d'éducation pour adultes, ainsi qu'avec les organisations qui défendent les minorités, constitue un moyen efficace d'élargir la participation des groupes sous-représentés. Le rôle de l'enseignement secondaire de second cycle est d'ores et déjà *"axé sur la préparation aux études et à la formation post-secondaires et sa fonction de "dispensateur de diplômes de fin d'études" tend à disparaître"*. Les établissements offrent *"un plus grand choix personnel et [accroissent] le nombre de formations"*, en multipliant notamment les formations professionnelles/techniques dont le *"niveau d'abstraction et de théorisation"* les met sur un pied d'égalité avec l'enseignement général traditionnel.

Le resserrement des liens avec l'enseignement secondaire de second cycle permet à l'enseignement supérieur de prendre en compte *"la spécificité régionale et locale du choix de formations secondaires ainsi que des attentes et des besoins spécifiques régionaux et*

locaux quant aux prestations et produits de l'enseignement supérieur".¹¹⁴ La dimension locale joue également un rôle important pour l'ouverture de l'enseignement supérieur aux adultes. D'aucuns estiment¹¹⁵, pour des raisons d'efficacité surtout, qu'il conviendrait de centraliser les systèmes d'admission, mais le maintien d'une certaine souplesse est indispensable pour pouvoir faire face aux besoins locaux.

* **Le conseil et l'orientation au stade de la pré-admission** sont appelés à se développer si l'on veut que des étudiants issus de milieux différents puissent trouver leur voie dans l'éventail plus vaste des filières qui leur sont proposées. En Europe orientale, où de tels services demeurent rares, leur mise sur pied exige une réelle volonté d'ouvrir les choix proposés et de donner aux étudiants une certaine marge de manoeuvre - une évolution à laquelle il faudra parfois préparer tant le corps enseignant que les étudiants. Le potentiel qu'offrent les services de conseil et d'orientation en termes d'accès à l'enseignement supérieur est très étendu; leur rôle va "*au-delà des activités auprès des personnes pour s'intéresser à une modification des systèmes*", ce qui suppose des "*compétences en matière de soutien, de réaction en retour, de suivi et d'évolution des systèmes*".⁸⁹

Lorsqu'ils sont ancrés dans les systèmes éducatifs (comme c'est le cas en Irlande, en Slovaquie et en Suède), ces services se rapportent sans doute davantage à la réalisation des possibilités de chacun et peuvent ainsi attirer vers l'enseignement supérieur de plus larges franges de la population. Les programmes d'admission ne sauraient cependant être efficacement manipulés pour satisfaire les exigences du marché de l'emploi - les délais seraient trop longs -; en revanche, ils peuvent "*contribuer à suivre l'évolution de l'offre et de la demande et permettre ainsi aux entreprises industrielles et commerciales de préparer et d'actualiser leur stratégies d'emploi*".¹¹⁶

* **Recommandation n° 4 - Admissions**

Il est recommandé aux Etats membres et aux établissements d'enseignement supérieur

- *d'élargir les critères d'admission fondés sur les diplômes de fin d'études secondaires, pour qu'ils prennent également en compte les spécificités des étudiants en termes de bagage culturel et d'antécédents;*
- *de reconnaître la validité de l'enseignement professionnel de haut niveau comme préparation à l'enseignement supérieur;*
- *d'accréditer l'expérience antérieure;*
- *d'assurer la transparence des critères d'entrée;*
- *d'orienter les stratégies de recrutement vers des candidats d'origines sociales diverses;*
- *de mettre en place, conjointement avec l'enseignement secondaire, des*

¹¹⁴Kallen, 1995, op. cit.

¹¹⁵Scott, 1995, op. cit.

¹¹⁶Bimrose, 1995, op. cit.

services d'information, d'orientation et de conseil adaptés et objectifs au stade de la pré-admission, qui permettent une réelle diversification des effectifs.

4.6 Après l'admission: l'accès en cours de cycle

Réussir son entrée, mais également sa sortie, c'est là aussi l'enjeu de l'accès à l'enseignement supérieur. Lorsque les étudiants échouent, lorsqu'ils ne parviennent pas au bout du cycle, ou lorsque les cours sont d'un moindre niveau, ni l'objectif de qualité ni celui d'égalité n'ont été atteints. Après l'admission, tant la qualité que l'égalité sont fonction de la capacité qu'a l'université de proposer des programmes "à valeur ajoutée" dans un contexte d'apprentissage permettant aux étudiants d'approfondir leurs compétences, leurs connaissances et leur expérience, et de tendre ainsi à l'excellence.

*** Rétention des étudiants** L'inquiétude que suscite la non-rétention peut se comprendre - ce n'est pas l'enseignement supérieur qui rejette les étudiants, mais les étudiants qui rejettent l'enseignement supérieur; de même, ce ne sont pas les étudiants qui ne donnent pas satisfaction, c'est le système qui est défectueux. Pour peu que ceci soit bien compris et admis, l'inquiétude peut déboucher sur des mesures qui auront été arrêtées à la lumière des faits que nous apprennent les données de suivi, à savoir l'ampleur globale de l'abandon, son incidence chez des étudiants en tous points différents de par leur situation personnelle, leurs origines, l'établissement fréquenté et la filière suivie, ainsi que - et c'est le plus important, les causes de cette non-rétention. Certaines de ces causes, y compris le financement (voir 4.7) doivent être abordées à l'échelon national, mais nombre d'entre elles sont du ressort individuel des établissements et influent non seulement sur la rétention des étudiants, mais aussi sur leurs résultats.

*** Les programmes à valeur ajoutée** L'idée des programmes à valeur ajoutée ne date pas d'aujourd'hui; elle est à rapprocher des efforts déployés pour évaluer la qualité de l'apport d'un établissement au regard des résultats de ses étudiants. Sur le plan de l'accès, ce facteur est très important, car il permet de voir dans quelle mesure les établissements contribuent à satisfaire les besoins éducatifs d'une population estudiantine plus diversifiée.

La notion de valeur ajoutée représente un changement d'éclairage: la théorie voulant que ce sont les étudiants qui doivent s'adapter à l'université s'estompe au profit de l'idée selon laquelle c'est peut-être l'université qui doit s'adapter aux besoins éducatifs des étudiants - comme elle l'a du reste toujours fait dans certains cas, notamment pour les cours payants de recyclage professionnel. L'application générale de ce principe revient manifestement à valoriser davantage le statut de la fonction pédagogique de l'université, et non ses activités de recherche.

Dans le même temps, l'apprentissage prend désormais le pas sur l'enseignement, l'université étant perçue comme le lieu où l'on complète à un plus haut niveau ses compétences et son savoir plutôt que comme l'endroit où l'on acquiert des connaissances. Cette approche est plus marquée à l'Ouest qu'à l'Est, mais elle se répand ici aussi, par réaction aux pratiques des anciens régimes qui ne laissaient aux étudiants de l'enseignement supérieur qu'un rôle jugé aujourd'hui trop passif. En ce sens, la façon dont les cours sont dispensés tient, dans le processus éducatif, une place aussi importante que le contenu des programmes.

Cette évolution, alliée aux bouleversements technologiques, tend à favoriser l'apprentissage en l'inscrivant dans un contexte qui facilite la tâche des étudiants en ce qu'il se veut à leur écoute à chaque stade de leur formation. Nul ne s'attend donc plus ici à ce que tous soient prêts au même moment pour franchir le pas vers les études supérieures, ni à ce qu'ils progressent tous au même rythme. L'accès à l'enseignement supérieur tire avantage d'un tel état d'esprit: chaque étudiant peut organiser son emploi du temps en fonction d'un large

éventail de programmes modulaires, prendre en option une langue supplémentaire, une aide en mathématiques ou un cours de soutien, et travailler à son rythme grâce à des outils appropriés. Les contraintes de lieu et de temps auxquelles est soumis l'apprentissage sont ici moins strictes et peuvent être modulées pour tenir compte des situations individuelles - handicaps divers, isolement rural, ou encore interruption temporaire des études.

Sur le plan des ressources - et cela vaut surtout, dans les circonstances présentes, pour l'Europe orientale -, le modèle fondé sur la valeur ajoutée paraît ambitieux; compte tenu du ratio enseignants/étudiants parfois plus élevé qu'en Occident, le fait d'affranchir les professeurs du rôle mécanique de pourvoyeurs d'information leur donne cependant plus de liberté pour répondre à des besoins d'apprentissage très divers. Après tout, la transition peut encore s'opérer sans heurts: dans certains pays, elle est déjà bien engagée, tandis qu'elle débute à peine dans d'autres. Le passage se fera de toute manière progressivement; il nécessitera la mise en place d'objectifs de rendement annuels, afin de fixer et de revoir les priorités pour ensuite évaluer le degré réel de valeur ajoutée.

* **Les programmes multiculturels** L'hypothèse de départ est toujours la même: la diversité, plutôt que l'homogénéité traditionnelle, des origines socio-culturelles des étudiants peut être source d'enrichissement pour les universités, pour peu qu'elles soient disposées à en reconnaître la valeur. La diversité peut "*puissamment contribuer au processus d'apprentissage et à l'instauration d'un cadre éducatif efficace*".¹¹⁷ Outre qu'ils limitent l'expérience acquise à l'université, les programmes ethnocentriques vont à l'encontre de l'idée que celle-ci est un lieu où s'apprécie et s'étudient des cultures différentes, qu'elles soient anciennes ou contemporaines.

Dans plusieurs pays, l'enseignement supérieur s'emploie, comme en Estonie, à redonner vie à des cultures depuis longtemps disparues ou, au Pays de Galles par exemple, à perpétuer celles qui menacent de s'éteindre. Ailleurs, si l'université apparaît comme un creuset où se consolident les normes culturelles, ce sont les nouvelles venues, vulnérables, qui en pâtissent le plus:

*"tandis qu'une culture plaide pour que l'on reste fidèle à ses racines, une autre en appelle à l'action et demande à s'imposer, d'où un désenchantement cruellement étayé par d'innombrables statistiques sociales"*¹¹⁸

Pour qu'il porte ses fruits, l'enseignement universitaire multiculturel doit rendre les minorités maîtresses de leurs propres orientations et des options éducatives qui leur sont offertes. Certaines initiatives menées à l'Université de Bucarest, de même qu'en Hongrie et en République tchèque, semblent l'avoir compris, puisqu'elles associent la communauté rom à l'élaboration des programmes afin que l'enseignement supérieur soit plus proche de leurs racines culturelles; elles demeurent cependant marginales.¹¹⁹

* **La langue dans laquelle sont dispensés** les cours de l'enseignement supérieur est souvent inextricablement liée à l'identité culturelle. Si certains pays se montrent à cet égard intransigeants - en Roumanie par exemple, le roumain est la langue d'instruction obligatoire à tous les niveaux, en dépit de la présence d'une importante communauté ethnique hongroise -, dans d'autres, les établissements d'enseignement supérieur tablent sur leur autonomie pour s'autoriser une plus grande souplesse. En République tchèque, quelques

¹¹⁷Wolanin, 1996, op. cit.

¹¹⁸That a People may pass through the Eye of a Needle. Monte Chia. Te Pou, Nouvelle-Zélande, 1996

¹¹⁹Woodrow & Crosier, 1996, op. cit.

universités proposent des cours en hongrois et, en Estonie, l'Institut technique universitaire de Tallin étudie la possibilité de mettre en place un enseignement bilingue (estonien-russe).¹²⁰

* **L'exemple espagnol** En Espagne, le catalan est depuis 1985 la langue officielle de l'Université de Barcelone, l'espagnol et le catalan étant les deux langues de travail. On mesure ici l'enjeu politique de la langue employée dans l'enseignement supérieur:

"Des siècles durant, jusqu'à la fin du franquisme, c'est une Espagne centraliste et unitaire qui a prévalu, où l'Etat se voulait structurellement uniforme et culturellement homogène. C'était l'Espagne de l'Inquisition, de l'intolérance et, aussi, de l'anti-européanisme..."

*L'Espagne moderne est très différente: elle est multilingue, multiculturelle, multinationale.*¹²³

* **Des programmes "eurocentriques"** Si l'Espagne est passée d'une approche ethnocentrique à une vision européenne de l'enseignement supérieur, d'autres pays s'accrochent à des traditions culturelles européennes en excluant et en dévalorisant les groupes ethniques "non blancs", dont beaucoup représentent d'imposantes minorités nationales. Il y a certes des exceptions (l'Institut d'études africaines et orientales de l'Université de Londres en est une), mais les facultés d'arts et de lettres sont très souvent, en Europe occidentale, culturellement blanches. Une plus grande diversité améliorerait pourtant la compréhension mutuelle et la tolérance.¹²¹

* **Services destinés aux étudiants** Les services destinés aux étudiants constituent parfois un filet de sécurité, d'abord et surtout à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en particulier pour ceux dont les parents n'ont pas fait de telles études. Les abandons interviennent pour la plupart en première année, voire au premier trimestre; comme l'a montré l'enquête menée à Sheffield¹²², c'est à ce moment en effet que le décalage entre les attentes et la réalité peut avoir un effet dévastateur, d'autant que les établissements d'enseignement supérieur, dilapidant leurs maigres ressources dans des actions de marketing, leur avaient promis monts et merveilles.

Le rapprochement, au niveau du processus d'admission, entre les établissements secondaires et les universités (évoqué au point 4.5 ci-dessus) peut atténuer le choc subi à l'entrée dans l'enseignement supérieur; de même, les conseils et l'orientation dispensés au stade de la pré-admission limitent quelquefois l'insatisfaction liée au choix de la filière - autre cause majeure d'inachèvement des études. Si les étudiants sont bien accueillis et guidés au moment de l'inscription, l'image décisive qu'ils auront de la vie universitaire pourra s'en trouver améliorée et ils se sentiront plus enclins à rester, surtout si ces conseils ont également porté sur les éventuels problèmes de logement, sur les questions d'argent et sur la situation personnelle des intéressés.

Les services d'encadrement, de conseil et d'orientation professionnelle dispensés pendant et juste avant la fin des études sont généralement chose courante à l'Ouest, mais ne le sont guère en Europe orientale. Ici plus qu'ailleurs, *"il convient de rappeler aux gouvernements les avantages sociaux et économiques d'un service de conseil et d'orientation d'envergure,*

¹²⁰Aarna, 1995, op. cit.

¹²¹La politique linguistique à l'Université de Barcelone, Josef M. Pons, Ljubljana, 1995

¹²²Sheffield Hallam, 1994, op. cit.

*cohérent et professionnelle*¹²³ qui propose une aide objective à des étudiants d'âge et d'origines socio-économiques ou culturelles différents, ainsi qu'aux étudiants handicapés.

*** Recommandation n° 5 - Accès en cours de cycle**

Il est recommandé aux Etats membres et aux établissements d'enseignement supérieur

- *de mettre en oeuvre des politiques visant à éliminer les causes de non-rétention telles qu'elles se dégagent des données de suivi;*
- *de définir des indicateurs de performance dans le cadre de programmes de cours "à valeur ajoutée", qui permettent de tendre à l'égalité et à l'excellence académique au sein d'une population estudiantine diversifiée;*
- *de recourir aux technologies nouvelles pour faciliter l'apprentissage des étudiants issus de milieux divers, des étudiants handicapés et des étudiants qui ont du mal à fréquenter régulièrement les cours pour des raisons liées à leur situation personnelle;*
- *de reconnaître le caractère multiculturel de l'enseignement supérieur et d'élargir le contenu des programmes afin d'éviter qu'ils ne soient exclusivement monoculturels ou "eurocentriques", en tenant compte, dans leur conception et leur présentation, des cultures minoritaires;*
- *de faire preuve de souplesse dans les politiques relatives aux langues dans lesquelles sont dispensés les cours, lorsque l'on est en présence d'importantes minorités linguistiques nationales ou régionales;*
- *de mettre sur pied des services de consultation et d'orientation professionnelles auprès desquels les étudiants puissent trouver, avant, pendant et à la fin de leurs études, une aide adaptée à leur âge, à leurs origines sociales et culturelles et, le cas échéant, à leur handicap.*

4.7 Dotation en personnel et valorisation des ressources humaines

La dotation en personnel joue à la fois sur l'image de marque des universités et sur les "à-côtés" de ce qu'elles proposent aux étudiants, qui pèsent grandement sur les attentes et les choix de ces derniers. Comment accorder une réelle crédibilité à la politique d'égalité des chances d'un établissement lorsque sa direction est quasi exclusivement composée d'hommes ou lorsque le personnel handicapé ou issu de groupes ethniques minoritaires brille par son absence?

*** L'exemple de Belfast** La législation relative à l'égalité dans l'emploi dont se sont dotés quelques rares pays révèle les conséquences discriminatoires des politiques menées par les universités au niveau de l'emploi. A Belfast, où les juridictions compétentes pour les questions sociales et l'égalité dans l'emploi ont été saisies depuis 1992 de diverses affaires de discrimination religieuse ou sexuelle, la Queen's University a été condamnée à verser aux requérants des dommages-intérêts d'un montant total de 194.564 livres et a dû déboursier 183.245 livres au titre des dépens. En 1994, le personnel enseignant de cet

¹²³Bimrose, 1995, op. cit.

établissement était composé à 81,7% d'hommes, tandis que le personnel administratif comptait 98,5% de femmes.¹²⁴ Le problème de la discrimination au regard du congé de maternité n'a cependant pas encore été réglé dans les textes de loi en vigueur en Irlande du Nord; en la matière, le droit autrichien conserve une longueur d'avance, qui prévoit que les dernières semaines du congé rémunéré de maternité ne sont accordées que si c'est l'*autre* parent qui en bénéficie.

Dans les pays où il n'existe pas encore de législation anti-discriminatoire, c'est aux établissements d'enseignement supérieur qu'il appartient d'améliorer les choses, notamment en modifiant la composition de leur hiérarchie. L'absence d'égalité au sein du personnel peut à la fois être le reflet et le moteur d'une politique; le degré de priorité accordé aux services de garderie ou aux programmes multiculturels variera selon qu'il y ait plus ou moins de femmes ou de représentants des minorités dans les sphères de décision, ce qui ne manquera pas d'avoir des répercussions sur le plan pratique.

Une politique du personnel sensible aux questions d'accès à l'enseignement supérieur suppose également des priorités spécifiques. Ainsi, à l'Institut universitaire technique de Tallin, plus de 90% des membres du personnel parlent couramment l'estonien et le russe¹²⁵; de même, les universités françaises, allemandes et britanniques font appel à des "coordinateurs pour les étudiants souffrant de handicaps", spécialement formés à cet effet, qui sont chargés de les conseiller et de les aider pour tout ce qui touche au travail universitaire, aux examens, au logement, à la préparation à l'emploi, à l'accès aux équipements sportifs et à la vie sociale. La dotation en personnel témoigne aussi de l'importance que l'on attache à promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur; en Australie par exemple, la campagne intitulée "Des chances égales pour tous" a débouché sur la nomination de conseillers chargés des questions d'égalité auprès des Présidents et Recteurs d'université et, à Belfast, la Queen's University a mis sur pied une "cellule pour l'égalité des chances" composée de trois professeurs et deux secrétaires.

* **Valorisation des ressources humaines** La participation du personnel à la formulation et à la mise en oeuvre des stratégies favorisant l'accès à l'enseignement supérieur constitue sans doute la meilleure forme qui soit de valorisation des ressources humaines. Il conviendrait par ailleurs de perfectionner leurs compétences dans certains secteurs, tels que les langues, l'informatique, la réalisation des matériels d'apprentissage, ou encore les techniques d'entretien. Cela étant, le processus d'apprentissage des étudiants atteints de cécité ou de surdité, les conventions culturelles des minorités, ainsi que les questions relatives à l'accès et à l'évolution des pratiques en la matière dans d'autres pays ne sont que quelques-uns des domaines où un effort de compréhension pourrait également être accompli. Sur ce dernier point, le Projet a d'ores et déjà eu un impact significatif; ses activités de suivi, y compris le programme pilote, et ses liens avec des associations telles que Fedora (Forum européen d'orientation académique) ou le Réseau européen pour l'accès l'amèneront à s'intéresser sans relâche à la valorisation des ressources humaines.

* **Recommandation n° 6 - Dotation en personnel et valorisation des ressources humaines**

Il est recommandé aux Etats membres et aux établissements d'enseignement supérieur

¹²⁴ La Queen's University de Belfast. Etude de cas, Robert Cormack, Ljubljana, 1995

¹²⁵ Aarna, 1995, op. cit.

- *de prendre des mesures pour parvenir à un plus grand équilibre entre les sexes au sein du personnel, notamment aux postes les plus élevés;*
- *de mettre en oeuvre des politiques visant à augmenter le nombre de membres du personnel appartenant à des minorités ethniques;*
- *d'accroître la proportion de handicapés au sein du personnel et de nommer des coordinateurs pour les étudiants souffrant de handicaps;*
- *de faire participer le personnel, à tous les niveaux, à l'élaboration et à la mise en oeuvre de stratégies favorisant l'accès à l'enseignement supérieur et d'engager des programmes de valorisation des ressources humaines qui viennent appuyer ces stratégies.*

Il est recommandé au Conseil de l'Europe

- *de suivre et diffuser les travaux du Projet, en collaboration avec les Etats membres et diverses organisations non gouvernementales;*
- *de rendre compte, lors d'une Conférence européenne qui se tiendra dans quatre ans, des progrès accomplis dans l'application des recommandations du Projet.*

4.8 Financement

*** Financement des politiques favorisant l'accès à l'enseignement supérieur** Pour financer ces politiques, il est un moyen on ne peut plus radical: il suffit d'inverser la répartition actuelle des ressources. Pour l'heure, quelles que soient les sources de financement de l'enseignement supérieur, les principaux bénéficiaires, si l'on considère l'Europe dans son ensemble, sont les suivants.

Groupe A

- étudiants issus de catégories sociales à revenus moyens ou élevés;
- étudiants dont les parents ont fait des études supérieures;
- étudiants issus des groupes ethniques dominants;
- étudiants ne souffrant d'aucun handicap;
- étudiants (surtout en Europe orientale) ayant obtenu une "prime au talent" compte tenu de leurs bons résultats en fin d'études secondaires.

Il va de soi que les étudiants qui entrent dans cette catégorie participeront dans une certaine mesure, grâce à leurs ressources familiales, au coût de leurs études supérieures; par la suite, il est probable que leur capacité de gain supérieure fera d'eux de bons contribuables (pour autant qu'ils ne soient pas au chômage).

Ceux qui profitent actuellement le moins des fonds consacrés à l'enseignement supérieur sont:

Groupe B

- étudiants issus de catégories sociales à bas revenus;
- étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures;
- étudiants issus de groupes ethniques minoritaires;
- étudiants souffrant de handicaps;

- étudiants auxquels les résultats obtenus en fin d'études secondaires ne donnent droit à aucune prime.

Les étudiants qui entrent dans cette catégorie participeront forcément au coût de l'enseignement supérieur (mais pas nécessairement de leurs propres études), par le biais de l'impôt auquel ils seront assujettis à partir de seize ou dix-huit ans et jusqu'à la fin de leur vie active (pour autant qu'ils ne soient pas au chômage). Toutefois, dans la mesure où ils ne gagnent pas autant, leur apport fiscal sera moindre.

Les étudiants du groupe B qui finissent pas accéder à l'enseignement supérieur risquent davantage d'abandonner pour des raisons financières que ceux du groupe A, et la nécessité pour eux de gagner de l'argent pendant leurs études pèsera vraisemblablement sur leurs résultats. Néanmoins, les diplômés du groupe B constituent un meilleur investissement que ceux du groupe A, car leur capacité de gain, s'ils n'avaient aucune qualification, serait nettement inférieure à celle de non-diplômés du groupe A.¹²⁶ Les étudiants universitaires du groupe B se retrouveraient probablement dans les établissements les moins prestigieux, qui sont aussi souvent les moins bien dotés financièrement - de sorte que leur diplôme reviendrait moins cher.

Le système de financement tel qu'il existe aujourd'hui, outre qu'il est dégressif, qu'il accroît le fossé entre les différentes catégories de revenus, qu'il accentue les divisions entre les classes sociales et qu'il ne donne aux étudiants du groupe B qu'une faible contrepartie à leur contribution, pêche aussi par le fait qu'il se traduit par un gaspillage des maigres fonds publics disponibles, lesquels vont en priorité à des étudiants qui auraient les moyens de payer plus pour faire des études supérieures et qui seraient prêts, sans enthousiasme certes, à ce que l'on en interdise l'accès à ceux qui ne disposent pas des ressources suffisantes pour se les offrir. D'un point de vue économique, le groupe B représente donc l'investissement le plus rentable.

Les liens entre les cinq catégories de chaque groupe sont vraisemblablement plus forts que ceux qui pourraient exister entre les deux groupes. (A cet égard, il convient de souligner que notre propos ne concerne ici en rien l'*admission* à l'enseignement supérieur, qui doit être ouverte à tous ceux qui pourraient tirer profit de telles études, qu'ils relèvent du groupe A ou du groupe B. Voir 4.5 ci-dessus.)

Une approche privilégiant l'accès à l'enseignement supérieur se contenterait donc d'inverser les deux groupes: les étudiants du groupe B seraient ainsi les grands bénéficiaires des fonds consacrés à l'enseignement supérieur et ceux du groupe A qui souhaiteraient faire des études supérieures apporteraient une contribution personnelle plus importante. Comment un tel système fonctionnerait-il?

* **Financement des aides aux étudiants** Qu'il s'agisse de bourses ou de prêts, les aides aux étudiants seraient inversement proportionnelles à leur capacité contributive et tiendraient compte des charges financières supplémentaires qu'ils auraient à supporter (notamment pour les handicapés ou pour ceux qui auraient charge de famille) - ce qui suppose évidemment que l'on dispose d'une méthode efficace pour le calcul des revenus, mais c'est là un problème qui relève plus de la fiscalité que l'enseignement supérieur. Aucune prestation complémentaire ne serait allouée à ceux qui auraient obtenu de bonnes notes en fin d'études secondaires; ils s'en verraient néanmoins récompensés dans la mesure où ils auraient plus de chances d'être admis dans une université prestigieuse.

¹²⁶ OCDE, 1995, op. cit.

* **Droits d'inscription** En Europe occidentale, certains pays font payer des droits d'inscription aux étudiants à temps complet; ailleurs, ces droits visent la plupart du temps les cycles d'études à temps partiel. En Europe orientale, de telles pratiques demeurent rares, quel que soit le type d'enseignement. Dans une approche privilégiant l'accès, les droits d'inscription frapperaient exclusivement les étudiants issus des catégories sociales à hauts revenus, tant pour les filières à temps plein qu'à temps partiel, et la totalité des recettes ainsi dégagées irait alimenter les fonds d'investissement dans l'enseignement supérieur.

* **Financement de l'infrastructure sociale**¹²⁷ Les subventions octroyées au titre des infrastructures sociales de l'enseignement supérieur profiteraient, comme aujourd'hui, à tous les étudiants, mais des priorités seraient fixées selon des critères d'égalité - services de garderie pour les étudiants ayant des enfants, facilités d'accès physique pour les étudiants ayant des difficultés à se déplacer.

* **Financement des établissements d'enseignement supérieur** La répartition des incitants financiers se ferait selon le système retenu par le programme australien "Des chances égales pour tous", avec des coefficients de pondération favorables aux établissements oeuvrant effectivement pour la qualité et l'égalité (diversification des effectifs estudiantins et mise en place de programmes "à valeur ajoutée").

* **Recommandation n° 7 - Financement**

Il est recommandé aux Etats membres

- *de faire en sorte que les aides aux étudiants aillent à ceux issus de catégories sociales à bas revenus, en tenant compte des éventuelles charges de famille;*
- *d'octroyer aux étudiants handicapés une allocation complémentaire pour faire face à leurs besoins spécifiques;*
- *de supprimer les primes accordées aux étudiants particulièrement bien notés à l'admission;*
- *de n'imposer des droits d'inscription qu'aux étudiants issus de catégories à hauts revenus, qu'ils suivent un enseignement à temps complet ou à temps partiel;*
- *d'affecter toutes les recettes provenant des droits d'inscription aux fonds d'investissement dans l'enseignement supérieur;*
- *de privilégier, dans le financement des infrastructures sociales de l'enseignement supérieur, les mesures en faveur des étudiants handicapés ou des étudiants ayant des enfants en bas âge;*
- *d'introduire dans les budgets ordinaires affectés à l'enseignement supérieur des coefficients de pondération qui récompensent l'effort de qualité accompli par les établissements ayant rempli certains objectifs en termes d'accès - diversification des effectifs estudiantins et mise en place de programmes à valeur ajoutée.*

¹²⁷Schaeferbarthold, 1996, op. cit.

Chapitre 5 - Et si l'accès à l'enseignement supérieur devenait le point central...

La crise d'identité que traverse actuellement l'enseignement supérieur en Europe (voir Chapitre 2) découle de l'absence d'un objectif central; ce vide rend les systèmes réactifs, voire réactionnaires, en les amenant à répondre de façon spasmodique aux appels au changement lancés par les uns et les autres, et à autoriser que des stratégies viennent remplacer des politiques cohérentes. A l'Est, où l'enseignement supérieur s'occidentalise rapidement, c'est une crainte mêlée d'espoir qui domine; à l'Ouest, où le modèle d'enseignement supérieur que l'on exporte à l'Est est de plus en plus critiqué au sein-même des pays qui l'appliquent, cette appréhension est partagée, mais il manque ici un quelconque dessein cohérent pour le XXIème siècle.

L'adoption d'une approche commune en matière d'accès à l'enseignement supérieur peut apporter cette cohérence nécessaire à un système éducatif dynamique confiant dans l'avenir car il sait où il va. Dès lors que l'accès à l'enseignement supérieur devient "le" point de référence, les autres éléments du puzzle se mettent en place et les réponses aux questions soulevées au Chapitre 2 deviennent claires et logiques. Résumons.

* **A qui appartient l'enseignement supérieur?** Dans un modèle privilégiant l'accès à l'enseignement supérieur, celui-ci appartient à la communauté universitaire au sens le plus large du terme, qu'elle soit internationale, nationale ou régionale. Sa fonction n'est pas de refléter ni de reproduire des inégalités sociales, mais d'exercer un "leadership" éducatif indépendant et objectif s'appuyant sur les notions de qualité et d'égalité. Les générations futures qui liront l'histoire de l'enseignement supérieur au XXème siècle observeront peut-être d'un oeil froid et détaché, avec l'avantage du recul, les bizarreries d'un système qui aura si longtemps profité à une élite privilégiée se perpétuant indéfiniment.

* **Quels sont les bailleurs de fonds?** Le financement n'obéira plus à un système dégressif -qui avantage surtout les plus fortunés. Dans un modèle fondé sur l'accès, la capacité contributive de chacun déterminera le prix à payer pour les études - et non pas l'admission aux études -, et ce sont ceux qui ont aujourd'hui du mal à faire des études supérieures en raison de difficultés financières qui récolteront les fruits du nouveau système de financement.

* **Les liens avec l'enseignement secondaire** Si l'on se place dans une perspective privilégiant l'accès à l'enseignement supérieur, le rôle de ce dernier s'en trouve éclairé: il ne consiste plus, pour les établissements, à faire du gardiennage ni à contrôler mécaniquement des notes d'examen, mais à tenir leur rang dans un continuum éducatif dont l'objectif principal est d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur.

* **L'enseignement supérieur est-il vraiment professionnel?** Dans un futur système fondé sur l'accès, il le serait suffisamment pour reconnaître qu'il n'est plus possible de dévaloriser les filières professionnelles en les distinguant arbitrairement des filières générales; pour autant, il ne le serait pas assez pour subordonner globalement ses programmes aux impératifs économiques.

* **L'enseignement supérieur est-il vraiment adulte?** A l'avenir, il le sera suffisamment pour privilégier ceux qui, ayant été jusque là défavorisés sur le plan éducatif, seront en droit d'être les premiers servis par un système réellement axé sur l'éducation continue.

* **L'université virtuelle?** Un système fondé sur l'accès à l'enseignement supérieur canaliserait ses potentialités sur l'amélioration de la qualité comme de l'égalité, tout en évitant les pièges de la banalisation et de la dépersonnalisation des études supérieures.

* **Un modèle sérieux** L'approche misant sur l'accès à l'enseignement supérieur est sérieuse en ce qu'elle apporte non seulement des réponses aux problèmes, mais aussi en ce qu'elle nous guide dans la stratégie à mettre en oeuvre. De nos jours, les systèmes d'enseignement supérieur sont de plus en plus souvent appelés, non sans raison, à se justifier. Une université où les questions relatives à l'accès occupent une place déterminante sera amenée à arrêter des indicateurs de performance précis et à mesurer ainsi les progrès accomplis à la lumière des données de suivi qui lui indiqueront l'évolution en termes de profil de la population estudiantine, de profil du personnel, de degré de valeur ajoutée dans ses programmes, de baisse du taux de décrochage, d'amélioration des résultats des étudiants et de profit financier ainsi obtenu grâce aux mesures d'incitation visant à encourager une qualité englobant la notion d'égalité.

* **Les options** Tel est donc le modèle d'un enseignement supérieur fondé sur l'accès. Quelles sont les alternatives? Le spectre de l'élitisme qui caractérise l'enseignement supérieur du XXème siècle continuera-t-il à hanter le XXIème siècle, sous une forme peut-être encore plus extrême où l'on verrait se multiplier des universités exclusivement vouées à la recherche dont seuls les plus privilégiés ne seraient pas exclus?

Ou alors l'obsession de notre avance sur la redoutable concurrence venue d'Asie, renforcée par notre crainte de voir un jour le géant endormi qu'est la Chine se réveiller et déployer sa force économique, fera-t-elle pencher la balance en faveur des universités animées par l'esprit d'entreprise, essentiellement préoccupées par le profit et la privatisation, où *le concept de marché prend le pas sur la notion de société* et où la réussite de l'enseignement supérieur se mesure au fait que l'Europe se classe dans le peloton de tête?¹²⁸

Peut-être encore, dans la pire des visions cauchemardesques, les pressions qui tentent ces dernières années de mettre l'enseignement supérieur au service d'intérêts nationaux engendreront-elles une université xénophobe qui s'emploiera avant tout à "ouvrir d'abord à nos peuples" les portes du XXIème siècle, en marginalisant d'autres communautés par le biais de politiques d'extermination qui ont déjà tristement marqué notre siècle.

La seule pensée que l'impensable puisse se reproduire doit nous inciter plus encore à faire en sorte que l'enseignement supérieur profite à tous, n'avantage aucun groupe ethnique, aucune nationalité, ni aucune couche sociale par rapport à d'autres, et ne soit dominée ni par les lois brutales de la concurrence propre à l'économie de marché ni par les dissensions générées par des intérêts personnels d'ordre politique ou catégoriel.

Tel est le défi qu'il nous faut relever. Un défi colossal, mais qui guide notre action. Voilà quatre ans que le projet concernant l'accès à l'enseignement supérieur a été lancé - c'était lors de la première Conférence de Parme - et nous sommes aujourd'hui à quatre ans du nouveau millénaire. Si nous prenons maintenant nos résolutions, alors que nous sommes à mi-chemin, sans attendre le XXIème siècle, nous pourrions en l'an 2000 mesurer les progrès accomplis. Il faut du temps pour accepter des idées et les traduire en actes, mais à force d'attendre, ce seront ceux-là mêmes pour qui l'enseignement supérieur a si longtemps été un rêve ou une déception qui en pâtiront.

¹²⁸Gus John, 1995, op. cit.

Annexe statistique

Le tableau des principaux indicateurs, établi par le Secrétariat à partir du rapport préparé par Egbert de Weert sur la "Participation dans l'enseignement supérieur", présente des données sur:

- le nombre d'étudiants en 1990 dans l'ensemble de l'enseignement supérieur;
- la part des formations non-universitaires dans l'ensemble des inscriptions en 1990;
- le taux de participation brut en 1970, 1980, et 1990;
- le pourcentage des femmes dans les inscriptions dans l'enseignement supérieur pour les mêmes années.

Le rapport est basé sur des publications et bases de données de l'OCDE et de l'Unesco, complétées par d'autres sources d'information.

Les deux dernières séries sont également présentées sous forme graphique.

1990 était l'année la plus récente pour laquelle des données étaient généralement disponibles au moment de l'établissement du rapport de M. de Weert. Les indicateurs sur d'autres dimensions de l'accès sont très incomplets. En règle générale, les inscriptions et les taux de participation ont poursuivi leur hausse depuis cette date, sauf dans les pays de la CIS.

Ces indicateurs ne sont pas harmonisés, contrairement à ceux de la publication de l'OCDE *!Education at a Glance!*. Ils mettent en lumière les grandes tendances et les ordres de grandeur, et ne devront pas être utilisés pour les comparaisons entre pays.

Notes

Nombre d'étudiants

Cet indicateur est sensible aux définitions de l'enseignement supérieur, ainsi que des études à temps complet et à temps partiel. Le chiffre pour la Russie semble peu fiable, vu le chiffre beaucoup plus élevé rapporté dans la dernière édition de l'Annuaire Statistique de l'Unesco. Le tableau entend indiquer les programmes de type universitaire. Peu de pays identifient les étudiants à temps partiel séparément.

La part des formations non-universitaires

Cet indicateur est sensible aux décisions politiques quant aux frontières; par exemple, les "polytechnics" au Royaume-Uni sont devenus des universités après 1990.

Le taux de participation brut

Pour établir cet indicateur bien connu du volume relatif de la participation, le nombre total des étudiants inscrits à temps complet, tous âges confondus, est divisé par la population à un âge typique de l'enseignement supérieur, par exemple 20-24. On le publie ici parce qu'il est largement disponible, contrairement à celui, plus raffiné, de l'indicateur de l'OCDE des nouveaux inscrits divisé par la population à l'âge théorique d'entrée aux études. Il est rappelé que ces deux indicateurs sont sensibles au problème des étudiants à temps partiel, qu'ils ne devraient pas être utilisés pour les comparaisons entre pays, et qu'ils n'indiquent pas la proportion des bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur - les deux raisons pour lesquelles on les utilise habituellement.

Le pourcentage des femmes

Il s'agit peut-être du seul indicateur libre d'ambiguïtés. La longueur totale de chaque barre représente le pourcentage total pour l'année 1990. Lorsqu'une réduction est intervenue durant l'une des périodes intérimaires post-1970 (à gauche de la ligne verticale), la longueur de la section correspondant à l'autre période a été réduite. Pour certains pays nouveaux, les données sont celles de 1992.

