

Université catholique de Louvain
(UCL)

Mouvement ouvrier chrétien
(MOC)

LA DEMOCRATISATION DE L'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Pierre BERCY
Bernard DELVAUX
Tanguy ISAAC
Frédéric LIGOT
Christian PIRET
Bernard SWARTENBROECK
Patrick TYTECA

Avril 2002

Table des matières

Préambule	1
Introduction « DE QUOI PARLE-T-ON ? »	3
1. QUE SAVONS-NOUS ?	4
1.1. Que nous disent ces deux enquêtes concernant la répartition de la population étudiante selon les revenus et le milieu social des parents ?	4
1. 2. Concernant la répartition des niveaux d'instruction	6
1.3. Concernant les taux de réussite en première candidature	7
2. LES CAUSES	8
2.1. Les quatre groupes écartés de l'université	8
2.2. Facteurs expliquant la non obtention du CESS	9
2.3. Facteurs expliquant le non choix de l'Université	10
2.4. Facteurs expliquant la non réussite et l'abandon des études universitaires	12
2.5. Facteurs expliquant le non accès des adultes à l'université	13
2.6. Conclusion	14
3. QUESTIONS STRATEGIQUES	15
3.1. Quels publics privilégier ?	15
3.2. Stratégie propre à l'UCL ou commune ?	16
3.3. Politique indifférenciée, différenciée ou ciblée ?	17
4. INVENTAIRE DES OUTILS POSSIBLES	20
4.1. Avant les études supérieures	21
4.2. Pendant les études supérieures	30
5 . PROPOSITIONS	39

Mise en forme : Puces et numéros

Préambule

A l'occasion du 25^{ème} anniversaire de la FOPES, les responsables du MOC et de l'UCL ont décidé de réinterroger la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et à cette fin, ont mis en place en octobre 2000 un groupe de travail mixte, chargé à la fois de faire un bilan et de tracer les lignes directrices d'un plan de relance, dont on trouvera le rapport ci-après.

Ont participé à ce groupe de travail :

- ▶ pour le MOC :
 - Christian PIRET, directeur du Centre d'information et d'éducation populaire du MOC (CIEP)
 - Frédéric LIGOT, attaché au Centre d'information et d'éducation populaire du MOC (CIEP)

- ▶ pour l'UCL :
 - Pierre BERCY, professeur à l'école de médecine dentaire et de stomatologie (UCL)
 - Alexandre CHAIDRON, président de l'AGL en 2000-2001
 - Bernard DELVAUX, responsable de recherche au CERISIS / UCL
 - Bernard SWARTENBROEK, étudiant en 2^{ème} candidature en droit et président (2001-2002) de l'AGL
 - Tanguy ISAAC, étudiant en Sciences appliquées (1^{ère} année technique) et président (2001-2002) de la commission sociale de l'AGL
 - Patrick TYTECA, chef de cabinet du Vice-Recteur aux affaires étudiantes

Réuni à plusieurs reprises entre janvier 2001 et avril 2002, le groupe a rencontré plusieurs témoins et a analysé différents documents :

- ▶ personnes rencontrées :
 - François MARTOU, président du MOC et professeur à l'UCL
 - Gabriel RINGLET, Vice-Recteur aux affaires étudiantes de l'UCL (jusqu'en septembre 2001)
 - André BEGUIN, directeur de la cellule « Enseignement » de l'UCL
 - Chantal WOUTERS, directeur du Centre d'Information et d'Orientation (CIO)
 - Philippe CATOIRE, conseiller à l'information du CIO
 - Michel TAVERNE, directeur de l'Administration des affaires étudiantes de l'UCL
 - Jos PALANGE, de la délégation CNE à l'UCL
 - Claude DE MEYERE, de la délégation SEL à l'UCL

Sylvie KWASHIN, de la délégation SEL à l'UCL

Pierre REMAN, directeur de la FOPES

Joseph GODEAU, directeur administratif de la FOPES

Benoît BLANPAIN, directeur du CPF de Louvain-la-Neuve

Michel BONAMI, directeur de la FOPA

Danielle GALLET, directrice administrative de la FOPA

Laurence DEMEULEMEESTER, étudiante diplômée en sociologie

► documents de référence (notamment)

- *1968. Une révolution inutile ?* A. Beguin
- *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, 1998, Ed. Mardaga
- *Avant-projet « Jeunes immigrés à l'UCL »*, Service d'aide UCL, 1994
- *La vie d'étudiant*, X. Bodson, septembre 1999
- *La démocratisation de l'enseignement en France : comment l'évaluer, à quoi l'attribuer ?* Marie Duru-Bellat et Annick Kieffel
- *Observatoire de la vie étudiante* (CREF, 2001, « Aspects socio-culturels de la vie étudiante »)
- *La démocratisation de l'enseignement universitaire. Mythe ou réalité ?* Laurence De Meulemeester, mémoire de licence en sociologie, septembre 2001
- *Les conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique* (CIUF, 1999)
- *Aspects sociaux de la vie étudiante en communauté française – Wallonie Bruxelles* (CIUF, 2000)

Introduction

« DE QUOI PARLE-T-ON ? »

Cette note a pour horizon la démocratisation de l'enseignement supérieur. Réalisée dans le cadre de l'UCL, c'est bien la démocratisation de l'enseignement supérieur en général et de l'université en particulier qui a été au centre de nos discussions. Nous avons refusé de nous situer dans toute logique de conquête de parts de marché par rapport aux autres établissements d'enseignement supérieur.

Tentons pour commencer de définir ce concept et de préciser les modalités de notre approche.

La démocratisation de l'enseignement supérieur peut recouvrir plusieurs acceptions, depuis l'ouverture de l'enseignement supérieur à un large public jusqu'à la diminution du coût des études (coût direct et coût d'opportunité).

Nous avons cependant privilégié l'approche selon laquelle un système d'enseignement supérieur est dit démocratique si tous les individus, indépendamment de leur origine sociale, ont la réelle possibilité d'y accéder et d'y réussir.¹

D'un point de vue formel, la démocratisation de l'enseignement supérieur implique d'abord que l'enseignement soit libre de toute entrave à l'accès : numerus clausus, examen d'entrée, affiliation à des structures professionnelles,... Seule la détention d'un CESS doit être requise pour pouvoir s'inscrire dans un établissement de l'enseignement supérieur. Pour évaluer le degré de démocratisation de l'enseignement supérieur, nous ne pouvons cependant en rester là. En effet, l'université ne fait pas partie de l'univers des possibles de nombreux élèves issus de milieux ou d'écoles moins favorisés.

La démocratisation de l'enseignement est donc surtout un objectif qui doit se mesurer en termes de résultats. Dans les faits, la structure sociale étudiante doit tendre vers la structure sociale de la population du pays de même génération. Pour caractériser cette structure sociale, le revenu et le niveau d'éducation des parents de l'étudiant, bien qu'insuffisants, semblent néanmoins constituer des indicateurs valides.

Nous avons mis en évidence un écueil dans l'attitude générale du monde universitaire par rapport à la démocratisation. Celui-ci, de prime abord, a tendance à adopter une attitude quelque peu condescendante vis-à-vis de toute population non universitaire. L'objectif de la démocratisation serait alors de tirer vers l'université, presque malgré eux, des jeunes issus de milieux moins favorisés, sans remettre en cause pour autant l'université elle-même. Au contraire, nous avons voulu réfléchir à la démocratisation en partant du jeune en formation. Celui-ci est amené à développer et à réaliser un projet d'études. L'université doit faire partie de l'éventail de ses possibilités, ce qui implique des changements profonds des représentations mais aussi des réalités de l'université tout en préservant la spécificité d'un enseignement exigeant et généraliste lié à la recherche scientifique. Il ne s'agit en effet ni d'exclure d'office l'hypothèse universitaire du champ des possibles ni d'en faire la référence à l'aune de laquelle tout parcours sera jugé. L'hétérogénéité croissante de la population étudiante à l'université qui devrait résulter de ce processus devrait alors à son tour être un moteur de transformation de l'université.

¹ Si la réussite de la première candidature est une étape essentielle, c'est bien l'obtention d'un diplôme universitaire qui est envisagée ici.

1. QUE SAVONS-NOUS ?

Nous avons précisé plus haut ce que nous entendons par démocratisation : la structure sociale de la population étudiante doit tendre vers la structure sociale de la population générale. Nous avons admis que les indicateurs pertinents de cette structure sociale sont le niveau de revenu et le niveau d'instruction des parents de l'étudiant, et d'une façon plus générale, le milieu social, dont l'indicateur est la profession des parents.

Idéalement, il faudrait réaliser cette comparaison sur tout le parcours scolaire de la population étudiante. Mais nous nous en tiendrons ici à deux moments particulièrement significatifs : l'accès aux études supérieures d'une part (et donc aussi à l'université) et la réussite en première candidature à l'Université.

Remarque préalable : nous ne savons pas grand-chose. Dans un récent ouvrage sur la population étudiante, les auteurs signalent « qu'ils n'ont pu disposer d'un certain nombre d'informations individuelles qui auraient été bien utiles comme, par exemple, les caractéristiques socioéconomiques de la population... (origine sociale, niveau d'instruction des parents...) »². La demande d'une telle information déjà énoncée par la FEF en 1984³ n'a toujours pas obtenu satisfaction, même si des informations existent et sont collectées dans différentes institutions, notamment à l'UCL. Ceci plaide pour la réalisation d'un observatoire permanent de la vie étudiante, qui collecte ce type d'informations.

Sans prétendre être exhaustif, on se basera ici sur deux enquêtes récentes. L'une sur la base d'un échantillon d'étudiants de l'enseignement supérieur non universitaire, et de l'enseignement universitaire de la Communauté française⁴, l'autre sur l'ensemble de la population des premières inscriptions à l'UCL, avec comparaison dans le temps (1967, 1986, 1996 et 1999)⁵.

1.1. Que nous disent ces deux enquêtes concernant la répartition de la population étudiante selon les revenus et le milieu social des parents ?

a) Selon les revenus des parents

L'enquête du CIUF nous renseigne sur la répartition de la population étudiante (université et ESNU) selon les revenus des parents. Nous présentons ici trois tranches : -70.000 FB comme revenu mensuel net (revenu dit « modeste »), la tranche intermédiaire de 70.000 à -130.000 et celle de + de 130.000 FB (revenu dit « élevé »).

Ce montant de 70.000 FB net est un indicateur intéressant puisque c'est précisément le montant que le service social de l'UCL considère comme plancher en deçà duquel les parents ne peuvent contribuer en

² La population étudiante. Description, Evolution, Perspectives. Dreesbeke, Hecquet, Wattelar – Ed. ULB et Ellipses – Bruxelles 2001

³ La politique d'aide sociale aux étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté française de Belgique 1970-1980 – Spoiden, Palange, Funck – FEF 1984

⁴ Les conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Conseil Interuniversitaire de la Communauté française. Bruxelles – Juin 1999 – cfr pp 20, 21, 22.

⁵ Mémoire de l'UCL de Laurence De Meulemeester « La démocratisation de l'enseignement. Mythe ou réalité ? »

aucune manière au coût financier des études de leurs enfants, vu que d'autres priorités vitales s'imposent à eux.

La répartition est la suivante :

TABLEAU 1 : Répartition des populations étudiantes selon le niveau de revenus des parents

	Universitaires	Hautes Ecoles	Total
- 70.000	19,0%	31,3%	26,1%
> 70.000 – 130.000	47,3%	44,7%	45,8%
+ 130.000	33,8%	24,0%	28,1%
TOTAL	100%	100%	100%

SOURCE : ENQUETE CIUF 1999, PAGE XXII

Il apparaît donc clairement que la population d'étudiants à revenus modestes est peu élevée à l'Université et moins élevée que dans l'ESNU, et que c'est l'inverse pour les revenus élevés.

b) Selon les milieux sociaux des parents

Mais l'autre source d'information, quoique prenant en considération un autre indicateur, est aussi fort intéressante. On y constate que les étudiants « d'origine modeste » (indicateur non de revenus, mais du milieu professionnel), représentent aujourd'hui à l'UCL une part moindre de l'ensemble des étudiants qu'il y a plus de 30 ans !

TABLEAU 2 : Evolution en % de la représentation des différents milieux des étudiants de première génération sur la base de la profession du père 6

	1967	1986	1996	1999
Origine modeste	21,8	20,4	17,0	17,6
Origine moyenne	42,2	36,2	37,2	34,2
Origine élevée	31,6	39,8	40,9	41,2
TOTAL	100%	100%	100%	100%

SOURCE : LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE. MYTHE OU REALITE ? NOTE DE SYNTHESE, PAGE 5, TABLEAU 1.

S'il est vrai que, sur ce laps de temps, la proportion de personnes appartenant au milieu modeste a également diminué dans la population belge, on remarque cependant que le rapport entre cette dernière et celle des étudiants n'a plus évolué depuis 15 ans. Plus exactement, il a diminué jusque dans les années 80, puis semble s'être stabilisé.

⁶ Le milieu modeste regroupe les professions suivantes : les agriculteurs (exploitation de -30ha), indépendants isolés, chefs de petite entreprise (artisans, commerçants, coiffeurs...), ouvriers, manœuvres, cheminots, chauffeurs de camion, contremaîtres, chefs d'équipe, employés (diplômés de l'enseignement primaire ou secondaire inférieur).
 Le milieu moyen comprend : les agriculteurs (exploitation de +30ha), chefs d'entreprises commerciales ou industrielles occupant de 5 à 49 personnes, les titulaires de professions indépendantes (non libérales), employés qualifiés (diplômés de l'enseignement secondaire supérieur), cadres (niveau enseignement supérieur non universitaire), instituteurs, régents, assistants sociaux...
 Le milieu élevé comprend les chefs de grosses entreprises commerciales ou industrielles, titulaires de professions libérales, cadres supérieurs (niveau universitaire), professeurs dans l'enseignement secondaire supérieur, cadres dirigeants, administrateurs de sociétés, hommes politiques, sénateurs, députés...

TABLEAU 3 : Rapport entre la proportion d'hommes appartenant au milieu modeste dans la population active belge et celle des étudiants concernés

	1967	1986	1996	1999
Origine modeste	2,3 pour 1	1,8 pour 1	2,1 pour 1	2 pour 1

SOURCE : LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE. MYTHE OU REALITE ? NOTE DE SYNTHESE, PAGE 6, TABLEAU 4.

c) L'accès aux diverses facultés universitaires selon les milieux sociaux

L'examen de la répartition des étudiants selon leurs milieux sociaux dans les diverses facultés ne permet pas de conclure à un choix des facultés selon les milieux sociaux sur une longue période. Il existe plutôt des tendances lourdes propres à chacune des périodes. Plusieurs paramètres ont ainsi changé de poids. On ne peut plus dire aujourd'hui que l'apparente facilité des études ou la garantie plus grande des débouchés motiveraient davantage les étudiants de milieu modeste. Par exemple, ils se dirigent en 1999 d'abord vers la faculté de médecine, caractérisée pourtant par la longueur des études, mais aussi par une image professionnelle forte et précise.

Il faut cependant remarquer que l'accès à la faculté des sciences appliquées se caractérise significativement par une représentation des étudiants « de milieu élevé », ce qui n'était pas le cas en 1967. Cette faculté est actuellement la seule où existe un examen d'entrée : faut-il y voir une corrélation ? Et si oui, comment l'interpréter ?

1. 2. Concernant la répartition des niveaux d'instruction

Un indicateur classique est le niveau d'instruction du père. L'enquête CIUF montre clairement le phénomène de « reproduction » démontré par Pierre Bourdieu. On peut comparer par exemple la répartition des étudiants des Universités (colonne 2), des Hautes Ecoles (colonne 3), de l'Enseignement Supérieur Universitaire et des Hautes Ecoles (colonne 4) et de la population belge (colonne 5), selon le niveau du diplôme du père (colonne 1).

TABLEAU 4 : Répartition en % des niveaux d'instruction du père pour les populations étudiantes et générales

	Type d'enseignement		TOTAL	Population belge 1999 39 à 59 ans
	Universitaire	Hautes Ecoles		
Sans diplôme	2,0%	5,4%	3,9%	} 19,9%
Primaire	3,7%	6,9%	5,6%	
Sec. Inférieur	7,3%	19,8%	14,5%	25,8%
Sec. Supérieur	21,6%	30,2%	26,5%	29,3%
Sup. Non Univ.	24,0%	19,4%	21,4%	14,3%
Universitaire	41,5%	18,3%	28,1%	10,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

SOURCE : CIUF 1999, PAGE XX

N.B. : Les colonnes 2, 3 et 4 proviennent de l'enquête CIUF de 1999, et la colonne 5 de l'INS. Enq. sur les forces de travail 1999.

Alors que les parents ayant des diplômes de l'enseignement supérieur ne représentent que 24,8% de la population belge, ils représentent 37,7% des parents des étudiants des Hautes Ecoles, et 65,5% des parents des universitaires.

Dans l'enquête de la mémorante UCL, on constate même que, si la hausse du niveau d'instruction des parents d'étudiants UCL découle en partie de celle observée dans la population, les étudiants dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur et surtout universitaires sont les seuls à être réellement plus présents en première candidature à l'université, ce qui apparaît dans le tableau suivant.

Tableau 5 : Comparaison entre l'évolution (en %) du niveau d'instruction de la population belge (de 39 à 59 ans) et celle du niveau d'instruction des pères

	Population belge				Pères d'étudiants U.C.L.			
	1980	1996	1999	Evolution	1986	1996	1999	Evolution
Primaire	46,9	24,1	19,9	-27%	6,9	2,8	3,2	-3,7%
Sec. Inf.	22,4	24,2	25,8	+3,4%	12,8	9,4	8,4	-4,4%
Sec. Sup.	16,4	28,9	29,3	+12,9%	15,8	16,4	14,7	-1,1%
Supérieur	6,3	13,2	14,3	+6%	24,9	26,1	26,7	+1,8%
Univers.	6,1	9,5	10,5	+4,4%	36,7	42,2	42,4	+5,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

SOURCE : LA DEMOCRATISATION. NOTE DE SYNTHESE. TABLEAU 6, PAGE 6

1.3. Concernant les taux de réussite en première candidature

Selon l'enquête UCL, il apparaît que **les taux de réussite** se sont considérablement dégradés, et que cette dégradation frappe davantage les étudiants de milieu modeste, alors que l'on sait déjà que leur accès à l'université ne s'est pas amélioré. S'il existait en 1967 des taux de réussite différents selon les Facultés, les étudiants avaient en moyenne 60% de chances de réussir. Cette situation n'est pas du tout observable aujourd'hui, le taux de réussite moyen n'atteignant plus en 1999 que 44,8% des étudiants.

Ce taux varie significativement selon le niveau d'instruction **du père**, allant de 30% pour le niveau d'instruction le plus faible à 55% pour le niveau d'instruction universitaire. Mais il faut insister ici sur le rôle apparemment plus déterminant encore du **niveau d'instruction de la mère** : le taux passe ici de 30% pour le niveau d'instruction le plus faible à 64% pour le niveau d'instruction universitaire.

Il faut aussi souligner que **les abandons après un premier échec** sont chaque fois plus importants parmi les étudiants dont les parents ont des revenus modestes et que d'autre part, ces abandons sont aussi souvent plus importants pour tous les milieux sur une période longue.

TABLEAU 6 : Evolution du taux d'abandon (en %) après un premier échec selon le milieu socioprofessionnel du père

	1967	1986	1989	1996	1999
Origine modeste	35,8	38,3	44,6	49,1	48,2
Origine moyenne	33,6	40,2	38,7	42,5	44,7
Origine élevée	27,0	38,1	26,9	39,2	39,9
Taux général	31,9	39,0	37,0	42,3	43,9

SOURCE : MEMOIRE DE L. DE MEULEMEESTER, PAGE 111

22. LES CAUSES

Mise en forme : Puces et numéros

Quatre groupes peuvent être distingués parmi les personnes écartées de l'université. Dans chacun d'eux, les personnes issues de milieux défavorisés sont sur-représentés. Identifier ces quatre groupes permet d'examiner les facteurs qui expliquent cette sur-représentation.

2.1.2.1. Les quatre groupes écartés de l'université

Mise en forme : Puces et numéros

Quatre catégories de jeunes en âge de quitter l'enseignement secondaire n'entrent pas à l'université ou n'y réussissent pas. Il s'agit des jeunes :

- qui n'ont pas le droit de s'y inscrire ;
- qui, ayant le droit d'y accéder, ne s'y inscrivent pas ;
- qui, s'y étant inscrits, ne réussissent pas.

A ces trois catégories de personnes écartées de l'université, il convient d'ajouter un quatrième groupe un peu particulier, reprenant tous les jeunes appartenant aux trois groupes précédents et n'ayant pu bénéficier d'un accès à l'université en tant qu'adultes.

Dans chacune de ces quatre catégories, la proportion de jeunes issus de milieu défavorisé est supérieure au poids que ces jeunes représentent dans la société.

N'ont pas le droit de s'inscrire à l'université les jeunes qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire ordinaire, qui ont terminé ce niveau d'enseignement dans la filière professionnelle⁷ ou qui, ayant suivi l'enseignement technique de qualification, n'ont pas présenté ou n'ont pas réussi l'épreuve pour l'obtention du CESS⁸. Ensemble, ces catégories représentent approximativement⁹ 39 % des jeunes d'une cohorte. Les jeunes issus de milieu défavorisé sont sur-représentés dans cette catégorie. Si l'on attribue aux élèves le niveau socio-économique de leur quartier de résidence, on constate que la proportion de jeunes abandonnant l'enseignement secondaire ou le terminant en professionnel est au moins deux fois supérieure dans le quartile inférieur (le quart des élèves résidant dans les quartiers les plus défavorisés) que dans le quartile supérieur (le quart des élèves résidant dans les quartiers les plus favorisés)¹⁰.

Le nombre de jeunes ayant le droit de s'inscrire à l'université et ne le faisant pas est également important. En effet, seuls 30 % des élèves décrochant leur CESS commencent des études universitaires tandis que 50 % se présentent dans les Hautes Ecoles¹¹, et que les 20 % restants, presque tous issus de l'enseignement

⁷ Même s'ils ont suivi une 7^{ème} professionnelle préparatoire à l'enseignement supérieur, puisque celle-ci ne leur donne droit d'accéder qu'à l'enseignement supérieur de type court.

⁸ Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur.

⁹ Malheureusement, jusqu'à présent, aucune donnée de suivi d'élèves ne permet d'obtenir une statistique précise. Le taux ici présenté a donc été calculé en prenant l'inverse du rapport entre le nombre d'élèves inscrits en 6^{ème} en 98-99 (exception faite de la 6^{ème} professionnelle) et le nombre d'élèves inscrits en 1^{ère} année six ans plus tôt (soit 1- (35.433 / 58.000)). Les chiffres ainsi obtenus apparaissent très élevés.

¹⁰ Sur la base de nos calculs, nous estimons que ces pourcentages s'élèvent respectivement à 53 et à 25 %. Ces taux incluent la proportion d'élèves en 6^{ème} professionnel (qui varie de 21 à 8 %).

technique, entrent directement sur le marché du travail. Les élèves n'utilisant pas leur droit légal d'accès à l'université appartiennent bien plus fréquemment aux populations défavorisées. On peut le montrer en examinant les filières d'origine. L'accès à l'université dépend en effet étroitement de la filière fréquentée durant le secondaire puisque 47 % des jeunes issus du général s'inscrivent à l'université contre seulement 5 % des jeunes issus du technique¹². Or, le nombre d'élèves de 6^{ème} fréquentant l'enseignement général est 2,2 fois plus important dans le quartile supérieur que dans le quartile inférieur alors que ce rapport est inverse (0,8) pour le technique de qualification.

La proportion de jeunes qui s'inscrivent à l'université et abandonnent avant la fin du second cycle s'élevait à 53 % pour la cohorte des étudiants entrés en 1^{ère} candidature en 89-90¹³. La non-réussite de la première candidature constitue un moment important dans le processus d'abandon puisque 49 % des abandons enregistrés pour la cohorte 89-90 se sont effectués à ce moment. Or, comme déjà signalé plus haut, le taux de réussite à ce niveau d'étude est fortement corrélé à l'origine sociale.

Le groupe des personnes qui, n'ayant pu accéder à l'université à la sortie de leurs études secondaires, n'y accèdent pas non plus en tant qu'adultes est quasi aussi important que le total des trois groupes précédents. L'accès en tant qu'adulte ou immédiatement après des études supérieures non universitaires n'est certes pas négligeable, mais ne représente qu'une goutte d'eau dans l'océan. On ne dispose pas de données permettant de voir si l'accès tardif à l'université est davantage le fait des milieux favorisés, mais l'essentiel de ces accès se faisant sur la base d'un diplôme d'enseignement supérieur, on peut estimer que cette modalité d'accès ne touche pas dans de grandes proportions les milieux défavorisés.

2.2.2. Facteurs expliquant la non-obtention du CESS

Mise en forme : Puces et numéros

Les variables expliquant l'appartenance au premier groupe interviennent au moment de la trajectoire scolaire primaire et secondaire. Au cours de ce long processus de 12 ans ou plus, les redoublements et les réorientations constituent des filtres puissants. Si ceux-ci retiennent préférentiellement les élèves issus de milieux défavorisés, c'est pour quatre raisons principales :

- ces jeunes ne disposent pas tous des conditions sociales et culturelles favorables au travail intellectuel ;
- ils correspondent moins fréquemment aux normes relationnelles et comportementales en vigueur à l'école ;
- confrontés à un échec ou à des menaces d'exclusion ou de réorientation, eux et leur famille disposent de moins d'atouts dans la négociation avec l'école ;
- la fréquentation de la filière professionnelle, de l'apprentissage ou des CEFA apparaissent à ces familles comme moins nettement distantes de leur idéal, celui-ci se construisant en référence à la situation sociale de départ.

Mise en forme : Puces et numéros

¹¹ En 97-98, on peut estimer que les inscriptions de première génération des jeunes issus du général ou du technique représentaient 75 % des jeunes ayant obtenu leur CESS l'année précédente dans ces filières. 38,1 % étaient inscrits dans le supérieur court, 8,9 % dans le supérieur long et 28,4 % à l'université.

¹² Chiffres de 97-98.

¹³ Droesbeke J.J., Hecquet I., Wattelar Chr. (2001), La population étudiante. Description, évolution, perspectives, Université Libre de Bruxelles et Ellipses.

2.3.2.3. Facteurs expliquant le non-choix de l'université

La sur-représentation des jeunes issus de milieu défavorisé dans le groupe des jeunes pouvant s'inscrire à l'université mais ne le faisant pas s'explique par trois types de facteurs : leur trajectoire scolaire antérieure, les conditions objectives d'accès à l'université, leurs représentations de l'université.

- La trajectoire scolaire antérieure joue un rôle non négligeable ; la probabilité d'accès à l'université varie en effet fortement en fonction de la filière fréquentée en 6^{ème} année du secondaire : alors qu'un peu moins de la moitié des jeunes sortant de l'enseignement général tente sa chance à l'université, moins de 5 % des jeunes issus du technique¹⁴ choisissent cette option. Un écart tout aussi important est observé lorsqu'on compare les taux d'accès à toute forme d'enseignement supérieur (quasi 100 % pour les jeunes issus de l'enseignement général et 52 % pour ceux issus de l'enseignement technique¹⁵). Or, du fait des quatre facteurs déjà énoncés au point précédent, les jeunes issus de milieux défavorisés sont sous-représentés en technique de transition et plus encore en général.
- Le deuxième groupe de facteurs, celui des conditions objectives d'accès, n'est sans doute pas le plus opérant. En effet, du côté des critères non financiers, il n'existe que rarement des examens d'entrée, peu de quotas d'inscription qui conduiraient à refouler les familles les moins prévoyantes, et peu de pratiques de découragement des inscriptions dans le chef des universités. Les conditions financières, quant à elles, peuvent constituer un obstacle car si la combinaison des bourses d'études et de l'aide sociale allouée par l'université permet aux familles moins nanties de couvrir une part importante des surcoûts liés aux études (et ce davantage à l'université que dans les Hautes Ecoles), il faut noter que ces aides laissent pendents deux problèmes importants : celui de la perte de l'aide en cas de redoublement et celui de la couverture par les familles des coûts extra-scolaires que génère un jeune non encore présent sur le marché de l'emploi.
- Le troisième groupe de facteurs intervient quant à lui de manière cruciale. Il s'agit des représentations (parfois fondées) qu'ont les jeunes et leurs familles :
 - des possibilités d'accès (conditions d'accès, financières ou autres, mises en relation avec les ressources mobilisables par eux),
 - des chances de réussite (contenus enseignés et pédagogies pratiquées par l'université, mises en relation avec les capacités de l'étudiant),
 - des conditions de vie étudiante (mode de vie étudiante, comparé à leur « manière d'être »)
 - et des perspectives d'avenir (débouchés possibles après les études, mis en relation avec leur projet de vie, plus ou moins précis).

Ces quatre dimensions des représentations combinent chacune un versant extérieur (perceptions des contraintes et des services offerts) et un versant intérieur (perceptions des ressources et projets personnels).

- Concernant le volet extérieur, nous n'avons pas connaissance d'études attestant que la probabilité de détention d'informations erronées ou d'absence d'information est plus présente dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés, mais on peut supposer que le réseau de relations de cette catégorie de jeunes et de leurs proches comporte moins de personnes ayant fréquenté l'université et que dès lors augmente le risque de mauvaise information.
- Pour ce qui concerne la perception des ressources propres, on peut affirmer que les jeunes issus de milieux défavorisés tendent à percevoir plus que les autres un écart entre les ressources de leur famille et les conditions d'accès, entre leurs capacités intellectuelles et les exigences académiques, entre leur « manière d'être » et celle qui constitue la norme universitaire ainsi qu'entre leurs projets de vie et les débouchés. Au total, la poursuite d'études supérieures et plus encore l'entrée à l'université se présentent souvent à eux comme « un risque trop grand à courir à la fois financièrement et en termes de bénéfices pour l'identité de la personne »¹⁶. Ainsi rencontrons-nous plus souvent dans ces milieux des jeunes

¹⁴ De transition ou de qualification.

¹⁵ Chiffres de 97-98.

surévaluant leurs difficultés et sous-évaluant leurs ressources¹⁷, évaluant plus négativement les impacts d'un échec pour leurs parents, voyant moins le lien entre les contenus des cours et ce qu'ils cherchent plus ou moins confusément, ressentant le milieu étudiant comme davantage étranger à leur mode de vie...

Ces écarts, en termes de perceptions, sont socialement construits et résultent d'un long processus qui peut s'enraciner très précocement dans l'histoire personnelle du jeune. De nombreux acteurs participent à l'élaboration de ces représentations : les condisciples et autres jeunes de l'entourage peuvent exercer une pression sur les jeunes voulant s'élever au-dessus de la norme du groupe ; les parents et autres adultes proches, même s'ils espèrent souvent voir le jeune aboutir à un statut supérieur au leur, surévaluent fréquemment le risque de l'échec ; quant aux enseignants croisés tout au long du cursus, il arrive assez fréquemment qu'ils contribuent à dévaloriser les capacités du jeune. Les organismes professionnellement centrés sur l'information et l'orientation constituent d'autres acteurs dont on peut escompter qu'ils soient plus « objectifs » mais eux aussi ne sont pas insensibles aux stéréotypes et interviennent de toute façon tardivement lorsque les représentations sont déjà fortement cristallisées. Qui plus est, ils ne rencontrent pas l'ensemble des jeunes décrochant leur CESS.

Ce qui distingue les jeunes d'origine sociale différente, ce n'est pas seulement leur taux d'accès à l'enseignement supérieur mais aussi – et plus encore – leur taux d'accès à l'université. En effet, parmi ceux qui, issus des groupes sociaux moins favorisés, décident de continuer l'enseignement supérieur, nombreux sont ceux qui voient dans les universités un terrain moins favorable que les Hautes Ecoles. Celles-ci présentent une série d'atouts plus proches des représentations et attentes des jeunes et de leur famille : parmi ces atouts,

- le type de public qui les fréquente (moindre écart entre modes de vie),
- la proximité géographique (moindre coût et moins de risques liés à l'autonomie),
- le caractère plus directement professionnalisant,
- la réputation d'un moindre niveau d'exigence intellectuelle,
- et souvent la moindre longueur du cursus.

On connaît encore relativement mal tous les facteurs jouant dans le processus d'évitement de l'université. Les études à ce propos n'abondent pas. C'est pourquoi, complémentairement à l'analyse faite ci-dessus, qui tente de présenter de manière raisonnée les principaux facteurs explicatifs, nous pensons utile de rendre compte de deux apports d'expérience : d'une part, celui d'un groupe de jeunes de 6^{ème} secondaire d'une école à public peu favorisé de la région de Charleroi ; d'autre part, celui de personnes vivant l'expérience de la FOPES.

Rencontre avec un groupe de jeunes de 6^{ème}

Quand les élèves parlent :

- du rôle de leurs parents, ils le présentent de manière positive, parlant de parents qui laissent assez de liberté dans le choix mais encouragent, poussent à poursuivre des études et constituent un rempart contre toute tentation de recul ;
- des questions matérielles, ils semblent mal informés des possibilités d'aide, paraissent très respectueux de l'argent de leurs parents (et donc responsables dans leur choix d'étude), et accordent une prépondérance à la proximité du lieu d'étude ;
- de l'université, ils semblent effrayés du volume des matières à étudier et estiment que l'université coûte « un prix fou » ;
- d'eux-mêmes, ils ont une approche relativement négative de leurs capacités, les échecs antérieurs ayant un effet de recadrage personnel qu'ils remettent peu en question ; ils s'interrogent sur leur capacité à continuer des études avec comme corollaire un hyper-réalisme (et donc une déformation) à propos de la difficulté des cours ; et s'ils sont nombreux à envisager des études supérieures, ils entendent y consacrer un nombre limité d'années : pas plus de trois ans.

¹⁶ Ball S., Davies J., David M. Reay D, Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », Revue française de Pédagogie, n° 136, 2001, pp. 65-75.

¹⁷ C'est parfois l'inverse dans les milieux favorisés.

Dans ce groupe, les deux élèves ayant l'intention de faire des études universitaires ont un parcours ou un positionnement atypique.

- Dans un cas, on remarque un engagement personnel tout à fait remarquable. Le jeune est passé de 5^{ème} technique de qualification en 5^{ème} technique de transition assumant tous les rattrapages de matière que cela suppose. Mû par ce succès, l'élève veut aller plus loin et entreprendre des études en psychologie.
- Dans l'autre cas, il s'agit d'une élève de technique de transition qui apparaît déterminée à suivre des études universitaires en informatique et semble devoir assumer une certaine marginalisation dans le groupe, en lien avec un tel choix ; dans ce type de classe, le choix universitaire suppose, semble-t-il, une certaine force de caractère et une capacité à faire valoir ses opinions et à oser se démarquer.

Observations et questions à partir de l'expérience de la FOPES

- La vision du futur n'est-elle pas brouillée, surtout dans les milieux populaires ?
- La question de l'utilité des études ne se retrouve-t-elle pas surtout dans les milieux populaires ? On voit des médecins sans travail, des psychologues qui font des jobs d'éducateur... Le diplôme universitaire est-il dès lors encore synonyme de promotion ?
- Dans les milieux dits défavorisés, un garçon n'attend-il pas avant tout d'une formation un gagne-pain et n'accorde-t-il pas plus d'importance au métier qu'au diplôme ? Ceci ne les pousse-t-il pas davantage vers l'enseignement supérieur non universitaire, qui semble assurer un revenu un peu supérieur à la moyenne (alors que l'université peut aussi bien conduire à la précarité qu'à une situation très favorisée) ?
- Dans ces mêmes milieux, les filles n'attendent-elles pas de la formation une participation à la vie sociale, qui les amènerait davantage à considérer l'accès à l'université comme une réussite, une promotion ?
- L'université n'est-elle pas de plus en plus perçue comme une voie pour l'élite sociale, et donc comme un lieu hostile pour les jeunes de familles populaires ?
- Les recompositions familiales sont-elles plus mal vécues dans les milieux populaires au point de vue psychologique et financier ?
- L'« adolescence » (report du moment de passage à l'âge adulte) joue-t-elle de la même façon dans les milieux populaires ?

2.42.4. Facteurs expliquant la non-réussite et l'abandon des études universitaires

Mise en forme : Puces et numéros

La plus grande fréquence de la non-réussite ou de l'abandon des études universitaires, chez les jeunes issus de milieu modeste pourrait trouver sa source dans trois facteurs : la nature du choix de l'orientation ; les atouts objectifs dont dispose le jeune ; l'adéquation des politiques d'aide et de soutien.

On sait que de nombreux jeunes se « trompent » de voie et que cette mauvaise orientation explique nombre d'échecs. Mais peut-on affirmer que les jeunes issus de milieux moins favorisés commettent plus souvent que les autres des erreurs d'orientation ? Nous n'avons trouvé aucune donnée allant dans ce sens. Au contraire, il semble que les jeunes issus de milieu défavorisé s'avèrent en général plus prudents et réfléchis dans leurs choix d'études.

Les atouts objectifs dont dispose le jeune peuvent quant à eux varier significativement selon l'origine sociale. Pensons ici au fait de pouvoir disposer de locaux et matériels d'études adéquats, à la nécessité dans laquelle se trouvent parfois certains jeunes de travailler durant leurs études, ou aux difficultés à s'intégrer dans un milieu où les modes de vie ou les critères d'élaboration de liens entre pairs ne sont pas familiers. Sur tous ces points, les atouts dont disposent les milieux défavorisés sont sans doute moindres.

Quant à la politique d'aide et de soutien, il faudrait à la fois évaluer son ampleur générale et sa pertinence pour les jeunes issus de milieux plus modestes. De ce point de vue, dans le domaine financier, on constate qu'un échec donne lieu à la suppression d'une part importante des aides. Dans le domaine pédagogique, on ne sait si les réformes sont favorables aux étudiants de milieux moins favorisés et si les aides destinées aux étudiants en difficulté touchent bien ceux issus de ces milieux. Enfin, dans le domaine social, on ignore si la structuration de l'entraide entre étudiants concerne bien ces publics et on peut se demander si les services sociaux ont une politique suffisamment innovante, préventive et articulée aux aides de nature plus pédagogique.

Ces deux derniers facteurs (atouts et politiques d'aide), conjugués, conduisent à une fréquence plus grande des échecs et, en cas d'échec, des abandons ou réorientations. Les réactions aux éventuels échecs se différencient en effet sans doute selon le milieu d'origine, comme c'est le cas avéré durant les études secondaires, où l'on observe que l'abandon des études et la réorientation sont, à problèmes scolaires similaires, plus fréquents dans les milieux moins favorisés.

2.5.2.5. Facteurs expliquant le nonaccès des adultes à l'université

Mise en forme : Puces et numéros

Si l'accès tardif à l'université compense relativement peu l'ampleur des inégalités d'accès observées à la sortie du secondaire, c'est d'abord parce que cet accès nécessite presque toujours la possession d'un diplôme d'enseignement supérieur auquel on sait que les milieux défavorisés n'accèdent pas aussi fréquemment que les autres populations. L'accès à l'université via la valorisation des acquis personnels ou professionnels, qui pourrait se révéler plus ouverte aux milieux moins favorisés, ne concerne que très peu d'études universitaires et on sait que la majorité des personnes accédant de la sorte à l'université aurait pu en fait bénéficier du dispositif « passerelles »¹⁸.

La politique en matière de congé payé pour les travailleurs entreprenant des formations peut également être considérée comme un facteur expliquant le faible accès des adultes à l'université. Ces politiques (de congé-éducation payé dans le privé et de congé-formation dans le public) sont en effet limitatives :

- au niveau des types de formation pouvant être couverts ; pour le congé-éducation payé, la limitation porte sur les plages de cours (seulement celles qui sont proposées en horaire du soir et de week-end¹⁹) ; pour le congé-formation, la limitation porte sur le rapport à la fonction occupée (la formation doit avoir un rapport avec cette fonction ou préparer à un concours de recrutement, à un examen de carrière, à un brevet de direction, ou être demandée dans le cadre d'une mobilité d'office) ;
- au niveau du nombre d'heures couvertes ; celles-ci (60 heures pour les fonctionnaires de la Communauté française, 120 heures pour les autres fonctionnaires et 180 heures pour les travailleurs du privé) sont de fait inférieures au minimum annuel de 300 heures de cours d'une formation universitaire (heures auxquelles il faut ajouter les temps d'étude) ;
- au niveau du montant pour ce qui concerne le secteur privé (tout travailleur gagnant plus de 1.834 € par mois perd en termes de revenu).

Il faut ajouter à cela le fait que certains travailleurs peuvent craindre de demander le bénéfice du congé-éducation payé (si le patron perçoit l'investissement en formation comme un risque de changement d'employeur) ou peuvent ne pas avoir intérêt à le demander (si leur charge de travail n'est pas réduite).

Mise en forme : Puces et numéros

¹⁸ On estime qu'à la FOPES, seuls 10 à 30 % des étudiants admis sur la base de leur expérience n'ont pas la possibilité de bénéficier de passerelles.

¹⁹ Seuls les travailleurs de nuit peuvent être couverts pour des formations comportant (au maximum) une journée de formation en dehors des soirs et des week-ends.

2-62.6. Conclusion

Une première conclusion s'impose. Elle porte sur les responsabilités respectives des niveaux d'enseignement secondaire et supérieur. L'université n'est pas seule responsable des inégalités d'accès et de réussite. Cette affirmation n'a pas pour but de décharger l'université de tout travail en direction des milieux moins favorisés mais d'insister sur la nécessaire conjugaison des efforts à mener aux niveaux secondaire et supérieur. L'impact des actions déployées par le secondaire diminue à mesure qu'on passe du premier au troisième groupe étudié. L'impact des actions développées par l'enseignement supérieur suit la pente inverse. Mais même pour le premier groupe, la responsabilité de l'université est engagée car celle-ci sert de référence et de justification pour les pratiques sélectives mises en place par certaines écoles secondaires, parfois non à propos, en ce sens qu'elles écartent ainsi des élèves dotés de réelles capacités. Inversement, l'enseignement secondaire peut être tenu pour partiellement responsable des échecs enregistrés dans l'enseignement supérieur, du fait de préparations parfois inadéquates.

La seconde conclusion a trait à la temporalité des processus. On ne peut perdre de vue que, pour nombre de jeunes, le processus les conduisant à éviter l'université ou, plus largement, l'enseignement supérieur, s'enracine loin dans leur trajectoire personnelle. Cet enracinement profond est évident pour les jeunes appartenant au groupe des jeunes n'ayant pas le droit de s'inscrire à l'université. Mais il existe aussi pour le groupe des jeunes qui, ayant le droit d'y accéder, ne font pas le choix de l'université : le choix de poursuite d'études se construit dans la durée, de manière largement inconsciente, et implique de surcroît non seulement le jeune mais aussi nombre de personnes de son entourage. C'est dire que des actions ciblant seulement les élèves de 6^{ème} année ne peuvent qu'infléchir modestement ces déterminants plus profonds.

La troisième conclusion porte sur la nature des facteurs intervenant dans les processus. Il est indéniable que les représentations constituent un élément central. Elles interviennent dès la trajectoire secondaire et jouent à plein au moment du choix post-secondaire. Cela ne signifie cependant pas que les campagnes d'informations constituent la première réponse au problème des inégalités d'accès. En effet, la distance que les jeunes issus de milieux modestes perçoivent entre eux et l'université n'est pas seulement virtuelle. Elle s'enracine en partie dans des faits. Il importe dès lors d'agir aussi sur les pratiques de l'université et sur les aides. Inversement, du fait du poids des représentations, modifier les pratiques et les aides ne suffit pas non plus. Il faut développer également l'information, de manière précoce et large.

← Mise en forme : Puces et numéros

3. QUESTIONS STRATEGIQUES

Les multiples propositions d'action qui peuvent être faites doivent être évaluées en référence à trois questions :

- quels publics privilégier ?
- faut-il développer des stratégies propres à l'UCL ou communes aux universités voire aux établissements d'enseignement supérieur?
- faut-il développer des politiques ciblées, différenciées ou générales ?

3.1.3.1. Quels publics privilégier ?

Mise en forme : Puces et numéros

Les stratégies de démocratisation peuvent cibler cinq catégories de jeunes, depuis ceux qui sont fort éloignés de l'enseignement universitaire jusqu'à ceux qui en sont les plus proches : ainsi, dans cet ordre, peut-on citer successivement les personnes ne disposant pas du CESS ; celles disposant du CESS mais ne choisissant pas la poursuite d'études ; les personnes préférant le SNU à l'université, celles qui ne réussissent pas l'université ; celles enfin qui, après l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur, n'empruntent pas les passerelles vers l'université.

Ces sous-groupes diffèrent très nettement en fonction de leur taille. Leur importance diffère encore plus nettement si l'on s'intéresse seulement aux publics défavorisés. On peut ainsi estimer que les jeunes ne disposant pas du CESS représentent environ la moitié de la population des jeunes appartenant au quartile le plus défavorisé. A l'inverse, ceux qui, dans cette population, s'engagent à l'université sans y réussir ne doivent guère représenter plus de 2 ou 3 % de cette population. C'est dire que les actions ciblant les groupes les plus proches de l'université sont dès lors les moins directement démocratisantes, si ce n'est celles visant à augmenter la proportion de jeunes empruntant les passerelles.

On voit bien cependant que le choix des publics à cibler ne doit pas être seulement posé en termes de taille des groupes. Ce choix renvoie en effet à trois autres questions :

- celle de la légitimité de l'action, qui sera d'autant plus questionnée que les actions cibleront des publics s'engageant dans d'autres formations que l'universitaire ;
- celle de l'efficacité de l'action, a priori d'autant plus grande qu'elle porte sur les publics les plus proches de l'université ;
- celle de la réputation de l'université soucieuse de se démocratiser, qui risque d'être d'autant plus contestée (à tort ou à raison) qu'elle s'ouvre à des publics éloignés.

On peut ainsi dresser un tableau synthétique montrant que les actions ciblant chaque public rencontrent les différents critères rarement dans la même mesure. Ainsi, par exemple, si la population défavorisée n'ayant pas le CESS apparaît être la plus importante en taille et si les actions déployées en direction de ce public apparaissent incontestablement légitimes, elles peuvent se révéler moins efficaces que les actions visant d'autres publics, et risquent d'entacher la réputation d'exigence de l'université. Le problème du choix des publics pose donc la question des priorités à établir entre les différents critères. Il attire aussi l'attention sur la nécessité d'étudier attentivement la conception des dispositifs de manière à en réduire les effets pervers sur certains critères.

Evaluation des actions déployées à l'égard de cinq catégories de publics

Publics	Nombre de jeunes défavorisés dans le groupe cible	Légitimité de l'action	Espérance de réussite de l'action	Apport pour la réputation de l'université
Ne pouvant accéder à l'université (en tant que jeune ou adulte) du fait de l'absence de CESS	Très élevé	Très élevée	Faible	Incertain (négatif ?)
Ne choisissant pas les études supérieures	Elevé	Très élevée	Faible	Incertain (négatif ?)
Préférant le supérieur non universitaire	Elevé	Nulle	Faible	Incertain (négatif ?)
Echouant à l'université	Très faible	Très élevée	Elevée	Elevé
N'utilisant pas les passerelles après le supérieur non universitaire	Faible	Elevée	Elevée	Elevé

3.2. Stratégie propre à l'UCL ou commune ?

Nous avons souligné lors de l'analyse des causes l'importance du rôle de l'enseignement secondaire dans les processus engendrant les inégalités d'accès. Nous ne reviendrons donc pas ici sur la nécessité de tenir compte de cet acteur lorsqu'on veut développer des stratégies visant à démocratiser l'accès à l'université et, plus largement, à l'enseignement supérieur. Nous traiterons plutôt du niveau d'intervention à privilégier pour ce qui concerne l'enseignement supérieur. Les actions visant la démocratisation peuvent en effet être structurées à trois niveaux différents, du plus restreint au plus large : l'UCL, l'enseignement universitaire ou l'enseignement supérieur. L'entité UCL fait en effet partie de ces deux ensembles plus larges.

La politique de démocratisation peut être conçue comme une combinaison d'actions impliquant tantôt l'UCL seule, tantôt l'ensemble des universités et tantôt encore l'ensemble de l'enseignement supérieur. Les actions développées à ces divers niveaux présentent chacune des avantages et des inconvénients.

- Plus on travaille au niveau d'ensembles larges, plus les intérêts peuvent se révéler divergents et plus les accords sont difficiles à construire. En outre, il faut admettre que, dans certains cas, la définition de stratégies communes à l'ensemble de l'enseignement supérieur peut avoir des effets négatifs sur le nombre d'inscriptions ou sur les moyens attribués à l'UCL ou aux universités (par exemple si les Hautes Ecoles disposent de budgets d'aide plus consistants), ce qui pourrait dès lors pousser l'UCL à hésiter à défendre des stratégies globales, pourtant favorables à la démocratisation. Il est donc nécessaire d'établir une hiérarchie, au cas par cas ou de manière transversale, entre les objectifs de démocratisation et de défense de l'institution.
- Inversement, un travail limité à l'UCL peut se révéler insuffisant car certains facteurs sur lesquels il convient d'agir ne sont pas du ressort de l'UCL mais du ressort de l'ensemble des institutions ou de l'autorité publique. De plus, les stratégies développées par l'UCL peuvent être perçues à tort ou à raison comme des opérations de marketing et de positionnement par rapport aux institutions concurrentes. Il en va d'ailleurs de même pour les actions développées en commun par les Universités et susceptibles d'être perçues négativement par les Hautes Ecoles.

Si on considère que l'objectif de démocratisation de l'accès à l'UCL s'inscrit dans l'objectif plus large de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, on doit en déduire que les actions visant à faciliter l'accès à l'UCL ne peuvent équivaloir à un simple déplacement vers l'UCL de populations qui se seraient spontanément orientées vers les autres universités ou vers les Hautes Ecoles. Dans ce cas, en effet, la

démocratisation de l'UCL ne serait d'aucun apport à l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur. Il convient donc de privilégier les stratégies communes à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Mais comme la structuration d'accords à ce niveau risque de prendre du temps et qu'elle implique souvent l'intervention du législateur, il ne faut pas renoncer à développer sans tarder des actions au niveau de l'UCL ou des universités, pour autant que ces actions ne constituent pas des obstacles à la conclusion d'accords plus larges. Rencontrent assurément ce critère les stratégies qui portent de manière prioritaire sur des publics qui, sans de telles stratégies, ne se seraient pas orientés vers l'enseignement supérieur. De même, sont légitimes les actions visant à améliorer la réussite des jeunes inscrits à l'UCL. D'autres actions peuvent aussi être légitimes si elles permettent une sensibilisation des autres institutions à la problématique de la démocratisation, en d'autres termes si elles sont un levier efficace pour la structuration d'accords plus larges ou si elles participent à la diffusion de pratiques plus favorables à la démocratisation.

Dans les propositions qui suivent, les actions communes et propres à l'UCL sont chaque fois envisagées.

3.3. Politique indifférenciée, différenciée ou ciblée ?

Schématiquement, trois types de stratégies ou pistes d'action peuvent être envisagées : une stratégie de démocratisation indifférenciée, une stratégie de démocratisation différenciée et enfin une stratégie de démocratisation ciblée. Il est à noter que ces trois stratégies ne sont pas a priori exclusives les unes des autres et que des solutions mixtes peuvent sans doute être envisagées. Reste que, dans une perspective de démocratisation de l'enseignement universitaire, chacune de ces stratégies relève de "philosophies politiques" différentes dont les effets escomptés en termes de démocratisation d'accès et de réussite peuvent être différemment appréciés.

3.3.1. Stratégie ciblée

Par stratégie ciblée, il faut entendre une série d'actions (d'information, de sensibilisation, de recrutements différenciés, d'aides financières et/ou pédagogiques,...) exclusivement centrées vers des populations qui, dans l'état actuel des choses, bénéficient le moins, voire pas du tout, de l'enseignement universitaire, et ce pour des raisons d'ordre culturel, social ou encore économique. Dans cette perspective, c'est sur un nombre relativement restreint d'élèves issus des milieux et/ou des écoles les moins favorisés que l'essentiel des efforts sera directement porté. Une telle action ciblée s'inscrit dans une logique dite de "discrimination positive" dès lors qu'il s'agit pour l'Université de dégager et d'affecter des moyens supérieurs et spécifiques à destination d'un segment limité de la population scolaire identifié comme ayant le moins de chance d'entreprendre et de réussir des études universitaires. C'est dans une telle logique d'action ciblée que s'inscrit par exemple la proposition de F. Martou et de G. Ringlet : l'UCL, sur la base de conventions établies avec un certain nombre d'établissements secondaires²⁰, offrira deux places par école et s'engagera à accueillir gratuitement les élèves concernés en leur fournissant un accompagnement adapté (tutorat, aide financière,...). À charge des conseils de classe des écoles collaboratrices, avec la collaboration éventuelle d'un membre (enseignant ou étudiant) de l'Université, de repérer, de sélectionner et d'accompagner en dernière année les élèves présentant les aptitudes requises. L'objectif consiste à donner des chances d'accès et, via un accompagnement ad hoc, de réussite à des élèves qui, sans cette opportunité, n'auraient "naturellement" pas pensé s'engager dans cette voie.

Une stratégie ciblée de ce type présente à première vue certains avantages :

- C'est d'abord une stratégie d'action qui se veut explicitement pragmatique. Elle vise directement un petit nombre de jeunes en concentrant sur eux l'essentiel des moyens dégagés. Son application sur le terrain peut être rapide, relativement souple, assez rapidement évaluable. Par ailleurs, elle ne nécessite pas, dans un premier temps du moins, un investissement en moyens (humains et financiers) trop considérable. Une telle stratégie d'action a donc l'avantage de pouvoir être mise en œuvre de façon plus aisée et avec plus

²⁰ La proposition faisait référence à trois écoles secondaires classées en D+ : deux élèves (futurs étudiants) seraient issus de l'enseignement général, deux autres du technique de transition et les deux derniers du technique de qualification.

d'efficacité sur le court terme qu'une réforme démocratique plus globale ou plus structurelle. Vu l'ampleur de la tâche, cet avantage n'est absolument pas négligeable.

- Elle peut entraîner, en cas de réussite, un effet démultiplicateur : si les quelques élèves ciblés s'engagent effectivement et avec succès dans des études universitaires, d'autres élèves, se rendant compte que "c'est possible" pourraient être conduits à poser un choix identique.
- Elle peut également entraîner un effet de sensibilisation : une expérience de démocratisation ciblée peut provoquer à terme une sensibilisation accrue du corps professoral (mais également de la population étudiante et plus largement de l'opinion publique) à la question de la démocratisation de l'enseignement universitaire. Ce processus de sensibilisation pourrait éventuellement provoquer un effet de mobilisation plus large.
- Elle peut enfin déboucher à moyen ou long terme sur des réformes plus "structurelles" : si une telle stratégie "ciblée" produit les effets d'entraînement souhaités, l'enseignement universitaire pourrait être amené à revoir et à rénover son organisation (introduction d'une pédagogie différenciée, modularisation des cursus, accompagnement adapté,...) voire à adopter des réformes plus profondes de démocratisation des études.

Toutefois, la stratégie ciblée présente également des aspects plus discutables :

- Elle ne concerne qu'un nombre limité d'élèves. Il est par conséquent difficile de parler d'une réelle démocratisation de l'accès à l'Université (d'autant que les finalités que nous nous sommes données sont d'une tout autre ampleur : faire en sorte que la composition socio-économique de la population estudiantine ressemble davantage à celle de la population globale).
- Il n'est pas du tout certain qu'une stratégie ciblée provoque une sensibilisation large et durable de la communauté éducative universitaire. Au pire, une telle stratégie pourrait être l'occasion pour l'institution universitaire -ou en tout cas pour certains de ses membres- de se donner bonne conscience à peu de frais. En termes d'impact médiatique, une telle opération pourrait en outre facilement être perçue, à tort ou à raison, comme une pure et simple action de marketing (qui plus est assez douteuse).
- Dans le même sens, l'effet démultiplicateur escompté reste très hypothétique.
- Au cas où une telle stratégie ciblée prendrait la forme de celle donnée comme exemple ci-dessus, on ne pourrait esquiver certaines questions difficiles sans verser dans l'arbitraire et provoquer des effets indésirables. Comment atténuer au mieux ses accents méritocratiques ? Quelle est notre assurance qu'une telle stratégie ne verse dans une politique de "quotas sociaux" ? Sur quels critères les élèves et les écoles vont-ils être sélectionnés ? Que mettre en place pour éviter la stigmatisation de ces élèves au sein de leur école et au sein de l'Université ? Comment leur éviter une pression morale trop lourde à porter ?...
- Plus fondamentalement, un tel projet s'adresse à des élèves qui auront décroché un CESS, c'est-à-dire des élèves qui de droit peuvent s'inscrire à l'Université. Or, sur le principe, mettre en place un tel système ciblé revient finalement à légitimer l'inefficacité de ce droit et, au pire, à légitimer en quelque sorte son déni. En ce sens, ce type d'action risque de contribuer à la "démonétarisation" des CESS acquis par ces élèves dans ces écoles et dans ces filières.
- Enfin, et pour poursuivre dans le même sens, toutes actions ciblées de ce type présentent, malgré leurs avantages spécifiques, l'inconvénient majeur de laisser le fonctionnement du système globalement en l'état. Les modalités de recrutement et de traitement des étudiants resteraient inchangées ; tout au plus s'agirait-il de corriger un tant soit peu ses effets pervers (non démocratiques) en les corrigeant à la marge par des actions ciblées de compensation. Dans une telle optique, on passerait à côté d'une réelle démocratisation du fonctionnement interne de l'institution universitaire.

3.3.2. Stratégie différenciée

La différence entre stratégie ciblée et stratégie différenciée peut parfois être malaisée à cerner. L'une et l'autre en effet ont pour objectif d'allouer des aides complémentaires à un public défini sur la base de critères socio-économiques jugés insuffisants pour entreprendre et poursuivre des études universitaires. L'une et l'autre s'inscrivent donc dans une logique de compensation. La distinction porte dans ce cas précis sur le nombre de jeunes concernés et sur les modalités d'application. Cela concerne par exemple les systèmes d'aides financières organisés par les services sociaux de l'Université à destination des étudiants économiquement défavorisés : tout jeune répondant, sur base d'examen d'un dossier d'admission, aux critères objectivement définis a le droit de bénéficier de ces aides. Une telle stratégie différenciée -contrairement à une stratégie d'action ciblée- concerne par conséquent un nombre significatif de jeunes et, dès lors qu'elle s'appuie sur des critères de sélection objectifs, s'applique en principe sans arbitraire. L'objectif final est de rééquilibrer par des moyens appropriés et dans une visée de plus grande équité une situation de départ jugée inéquitable. Ainsi, par exemple, renforcer les missions d'information dans les écoles des quartiers populaires bruxellois pourrait en un sens être considéré comme une action ciblée. Nous la comprenons plutôt comme une stratégie d'information différenciée dès lors qu'elle tend, sur la base de critères sociaux objectivables, de rééquilibrer dans une visée de plus grande égalité une politique d'information arbitrairement trop ciblée et donc inégalitaire. En ce sens, une politique de démocratisation de l'enseignement universitaire peut difficilement se passer de telles stratégies d'actions différenciées et se doit même dans la mesure du possible de les renforcer si elle veut accroître son efficacité.

3.3.3. Stratégie indifférenciée

Par stratégie indifférenciée, il faut entendre l'ensemble des initiatives (tant internes qu'externes) et des réformes à prendre susceptibles de modifier structurellement l'organisation de l'institution universitaire (dans ses missions d'information, d'aides sociales, d'orientation, d'enseignement,...) dans un objectif de démocratisation d'accès et de réussite. De telles initiatives et réformes doivent à terme être structurellement intégrées dans le fonctionnement général de l'Université et appliquées de manière indifférenciée à *tous* les jeunes.

En soi, une telle stratégie indifférenciée de démocratisation de l'enseignement universitaire présente des difficultés importantes :

- Contrairement aux actions ciblées, et plus encore sans doute que des stratégies d'actions différenciées, elle nécessite des investissements humains et financiers importants et suppose l'engagement et donc l'assentiment préalable d'une grande majorité des acteurs de la communauté éducative universitaire.
- Son application sur le terrain, dès lors qu'on touche à des réformes de structures et à la mise en place de nouvelles procédures générales, est nettement plus complexe, nécessitant l'implication et la coordination d'acteurs et de niveaux de pouvoirs et de compétences différents, ce qui implique très vraisemblablement moins de souplesse et plus de contraintes. Sa mise en œuvre sera donc sans doute plus longue et ne produira pleinement ses effets que sur le plus long terme.

Par contre, on peut très raisonnablement penser que la mise en place d'une stratégie indifférenciée (de type structurel) de démocratisation de l'Université a, sur le moyen terme, à la fois plus de chance de bénéficier à un plus grand nombre de jeunes (ce qui est évidemment un objectif prioritaire) et d'être durablement efficace (ce qui en est un autre). Elle présente l'indéniable avantage de pouvoir s'attaquer, de l'intérieur même du système éducatif universitaire, aux principales causes de l'exclusion universitaire des jeunes issus des milieux populaires et donc d'y remédier au mieux. Enfin, une stratégie de démocratisation de ce type minimise les risques d'arbitraire et de stigmatisation en quelque sorte inhérents à toutes formes d'actions sociales ciblées. Par conséquent, sur le principe, et nonobstant les difficultés de sa mise en place, c'est ce type de stratégie qu'il s'agirait idéalement de privilégier. Dans cette perspective, le mieux sans doute serait d'imaginer la mise en place progressive de stratégies mixtes et complémentaires alliant à la fois réformes structurelles indifférenciées et renforcement significatif d'actions d'aides différenciées susceptibles de produire sur le long terme une politique globale de démocratisation d'accès et de réussite à l'Université.

--- **Mise en forme : Puces et numéros**

4. INVENTAIRE DES OUTILS POSSIBLES

Les outils mobilisables pour intervenir dans ce difficile problème de la démocratisation sont nombreux. Nous ferons ici une présentation – que nous ne pouvons pas affirmer exhaustive – de ces outils, en présentant chaque fois un diagnostic de l'actuelle utilisation de ces outils et des propositions d'amélioration. Ces outils seront regroupés en deux catégories :

- les outils permettant d'intervenir sur ce qui se passe avant les études supérieures ;
- les outils permettant d'agir sur les phénomènes propres à la période des études supérieures.

4.1.1. Avant les études supérieures

Mise en forme : Puces et numéros

Nous aborderons successivement la réussite dans l'enseignement secondaire, les conditions d'accès à l'université et l'orientation, l'information et les cours préparatoires.

4.1.1.1. La réussite dans l'enseignement secondaire

Les jeunes issus de milieu défavorisé sont le plus souvent écartés de l'accès à l'université en raison d'un processus précoce de mise en échec et de relégation. Toute action soucieuse de démocratiser l'accès à l'université doit donc prendre en compte le sujet préoccupant des inégalités scolaires en amont de l'enseignement supérieur. Les processus générateurs d'exclusion se manifestent souvent dès l'enseignement primaire, voire dès le préscolaire. Les acteurs de l'université et, plus largement, de l'enseignement supérieur peuvent déployer certaines actions à cet égard. Bien sûr, ils ne sont pas les seuls responsables de la situation observée, et ils ne peuvent à eux seuls résoudre les énormes problèmes rencontrés au niveau secondaire. Cependant, ils peuvent avoir un apport non négligeable. Dans ce texte, nous ne ciblerons que ces apports potentiels.

a/ effort de recherche à propos des inégalités

Les équipes de recherche en sciences de l'éducation se situent principalement dans les universités. C'est dire la responsabilité de celles-ci en la matière. A l'UCL, de nombreux chercheurs répartis dans plusieurs centres de recherche travaillent dans ce domaine. Une partie de leurs efforts porte directement ou indirectement sur le thème des inégalités.

Quelles actions peuvent être entreprises pour développer encore la pertinence et l'apport social des recherches sur ce thème ?

- inciter le pouvoir politique à développer les bases de données permettant d'évaluer les impacts des politiques sur les inégalités ;
- envisager le développement d'un pôle d'excellence interuniversitaire et pluridisciplinaire sur ce thème, et obtenir le soutien des pouvoirs publics.

Encore faut-il que les objectifs d'un tel programme de recherches tiennent compte des observations effectuées à propos de l'implantation de réformes visant à accroître l'égalité du système éducatif. De manière générale, les chercheurs en sciences de l'éducation pensent l'apport social de leurs recherches essentiellement par le biais de recommandations aux responsables du système (à charge pour ceux-ci de les couler en normes, en réformes ou en actions de sensibilisation) et par le biais de l'élaboration d'outils mis à disposition des enseignants ou d'autres acteurs de l'enseignement. Or, force est de constater qu'en matière de lutte contre les inégalités, les réformes et autres normes sont d'une efficacité insuffisante et que les outils pédagogiques ne sont utilisés que par une catégorie restreinte d'enseignants. Ces voies d'intervention sur le réel, bien que non

dépourvues de pertinence, tiennent en général insuffisamment compte de la complexité du réel, et particulièrement de la diversité des positions et stratégies des acteurs (directions, enseignants, parents, élèves...). Les recherches sur les inégalités gagneraient :

- à développer l'analyse descriptive et compréhensive des représentations et pratiques des acteurs, afin de mettre au jour de manière précise les mécanismes complexes qui, au jour le jour, produisent les inégalités ;
- et à diffuser de manière pédagogique les résultats de telles analyses auprès des acteurs de terrain ; en donnant à ceux-ci une meilleure compréhension contextualisée de leur action et de celles d'autres acteurs, on peut espérer accroître leur capacité d'agir en meilleure connaissance de cause et avec une plus grande perception de leur responsabilité non culpabilisée dans la production des inégalités.

b/ formation des acteurs de l'enseignement

La diffusion des résultats de la recherche, évoquée ci-dessus, peut notamment être développée dans le cadre des formations qu'assume l'université auprès des enseignants et des autres acteurs de l'enseignement. On pense ici d'abord à l'agrégation, mais aussi aux formations d'autres intervenants scolaires, tels les psychologues, ou aux formations (de courte ou de longue durée) d'adultes travaillant dans la sphère scolaire.

La récente réforme des agrégations a étoffé la formation des futurs enseignants. Son impact en matière de lutte contre les inégalités mériterait d'être évalué. On sait certes que les enseignants licenciés interviennent en général seulement dans les trois dernières années du secondaire, soit à un niveau d'étude où une part importante de la sélection sociale s'est opérée, mais l'impact de ce groupe d'enseignants sur les inégalités ne doit pas être négligé pour autant :

- ils sont en mesure, selon leurs pratiques, d'accroître ou de réduire les échecs et réorientations encore observés à partir de la 4^{ème} année secondaire ;
- ils portent une responsabilité certaine dans le choix des études supérieures et dans les réussites ou échecs à ce niveau d'enseignement ;
- certains d'entre eux travaillent dans des contextes socialement défavorisés ;
- par leurs pratiques et discours, ils exercent une influence importante sur les enseignants des niveaux d'enseignement inférieurs ; leurs critères d'évaluation, leurs attentes en matière de prérequis pèsent sur les pratiques de leurs collègues et peuvent à tort renforcer les hiérarchies, et imposer en amont des normes d'exigences et des critères de sélection qui peuvent être dommageables pour les élèves les moins conformes aux normes scolaires ;
- fortement attachés à leur discipline, ils peuvent être insuffisamment ouverts au développement de compétences transversales.

Pour les formations continuées, les acteurs universitaires interviennent à de multiples niveaux, dans des formations de long cours (FOPA), dans des formations plus ponctuelles (ICAFOC,...), ou via des pratiques d'intervention, d'échanges pédagogiques, de bulletins de liaison.

Il y a donc de multiples canaux d'intervention auprès des futurs enseignants et des enseignants en fonction. Il y aurait donc lieu de réfléchir dans les différentes instances responsables de ces formations (et notamment dans la commission de pilotage de l'agrégation) aux manières de former les enseignants à une connaissance des phénomènes d'inégalité scolaire, de faire de ce thème l'une de leurs préoccupations centrales, et de leur donner les compétences leur permettant de développer une action efficace sur ces phénomènes au niveau de leur classe, de leur établissement, de leur bassin scolaire ou de la Communauté française.

c/ définition des prérequis

Le mécanisme de diffusion vers l'amont de critères d'évaluation et d'attentes en termes de prérequis se manifeste, on l'a vu, du secondaire supérieur vers le secondaire inférieur. Il existe aussi de l'enseignement universitaire vers le secondaire supérieur, de manière souvent diffuse mais parfois aussi coordonnée comme ce fut le cas récemment dans le chef des facultés de sciences qui ont entrepris des démarches actives visant à modifier la place des cours de sciences dans les grilles horaires de l'enseignement secondaire. Bien que l'enseignement secondaire vienne de définir les compétences terminales à atteindre par les élèves, ce n'est pas pour autant que les professeurs d'université considèrent qu'ils doivent partir de ce socle ni que les enseignants du secondaire se réfèrent, dans leurs pratiques quotidiennes, à des finalités conformes à celles définies légalement. Il peuvent dans les faits se référer à d'autres objectifs qu'ils estiment conformes à ce qu'attend

d'eux l'université. L'importance du taux d'échecs enregistré en première candidature est de nature à susciter au niveau secondaire le développement d'exigences supplémentaires ou différentes, pas nécessairement adéquates, et sur la base desquelles s'opère parfois une sélection sociale sans justification. Les écoles secondaires élitistes, qui se targuent de taux de réussites élevés dans l'enseignement supérieur, sont l'exemple type de ce processus de sélection justifié par les prérequis réels ou supposés des universités.

L'université doit prendre conscience de ce pouvoir d'influence et de l'impact, positif ou négatif, qu'elle peut avoir sur la production des inégalités au niveau secondaire. L'université, et les facultés, chacune dans sa branche, devraient donc tenter d'explicitier les prérequis attendus, d'une part pour que l'enseignement secondaire n'interprète pas erronément les attentes de l'université et d'autre part pour s'en tenir aux compétences et connaissances indispensables. Ce travail, on le devine, n'est pas aisé, tant les conceptions des professeurs peuvent être diverses. Il l'est d'autant moins qu'il ne peut, on le devine, s'effectuer en vase clos. Outre la concertation entre facultés et universités, il faut impérativement une concertation avec l'enseignement supérieur non universitaire (puisque le CESS n'est pas différencié) et avec l'enseignement secondaire. Qui dit concertation signifie que des pas sont attendus de chacune des parties et que les universités doivent dès lors être prêtes à envisager certaines réformes au niveau de leurs candidatures.

d/ Témoignage et tutorat

Les étudiants peuvent aussi être des acteurs de la réduction des inégalités en amont de l'université, et ce de deux manières. La première consiste à jouer le rôle de témoin de ce qu'est l'expérience universitaire. Dans le cadre des actions de démocratisation, une attention particulière devrait être portée à la mise en relation d'étudiants réussissant leurs études tout en étant issus d'un milieu défavorisé, avec des élèves du secondaire issus de ce même milieu. Ces étudiants peuvent servir d'exemples positifs pour des élèves qui, en l'absence de tels modèles, ne se mobiliseraient pas pour tenter d'accéder à l'enseignement supérieur.

Le second type d'action est le tutorat d'élèves du secondaire voire du primaire, visant non pas la préparation à l'université mais la réussite dans l'enseignement obligatoire. De ce fait, les niveaux d'enseignement concernés pourraient être non seulement le secondaire mais aussi le primaire puisqu'on connaît l'enracinement précoce des phénomènes d'échec et d'exclusion. Une telle aide est déjà au centre des préoccupations de deux kots à projets. Mais, à l'instar de l'action menée par l'ULB à Bruxelles, des dispositifs de tutorat pourraient être développés directement dans certaines écoles. Idéalement, il faudrait privilégier certaines écoles d'où proviennent les étudiants eux-mêmes, mais à condition de ne pas ainsi reproduire les biais de sélection sociale. En effet, comme l'objectif d'une telle action devrait être la démocratisation et non un quelconque marketing en faveur de l'UCL, il faudrait prioritairement cibler les écoles accueillant un public défavorisé. Or, d'une part, ces écoles ne fournissent qu'une fraction minime de la population étudiante et, d'autre part, vu l'implantation de l'UCL dans des territoires favorisés (Brabant wallon et sud-est de Bruxelles), il est plus malaisé d'organiser efficacement des aides dans des écoles défavorisées, souvent plus éloignées des campus.

A supposer qu'il soit pertinent et envisageable de développer le tutorat dans des écoles au public défavorisé, il faut encore se poser la question de l'encadrement des étudiants et de leur rémunération. Concernant le premier point, il faut reconnaître que toute aide n'est pas d'emblée efficace ; il convient donc de former et/ou accompagner les étudiants. Le second point mérite lui aussi d'être posé même si, a priori, on a tendance à penser à la formule du bénévolat. L'ULB, par exemple, paie ses étudiants tuteurs en tant que jobistes. Faut-il donc rémunérer les tuteurs ? Et si oui, qui doit en assumer le coût ?

Cette dernière question pose le problème de la responsabilité de l'université dans la réussite des jeunes au niveau de l'enseignement obligatoire. On l'a vu : elle n'est que partielle. Dès lors, ne faut-il pas envisager un « partenariat » avec l'enseignement secondaire, celui-ci intervenant tant au niveau de l'encadrement-accompagnement des tuteurs qu'au niveau de leur éventuelle rémunération ?

4.1.2. Les conditions d'accès à l'université

a/ à la sortie du secondaire : les règles en vigueur et leur remise en question

Dans le système belge de même que dans d'autres pays européens, peuvent accéder à l'université²¹ ou à l'enseignement supérieur hors université l'ensemble des détenteurs d'un certificat de l'enseignement secondaire supérieur ou un titre jugé équivalent. Régulièrement, face à l'échec massif en première année de l'enseignement supérieur, il est question de rendre plus sévères les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, tout particulièrement universitaire, soit en imposant un examen d'entrée soit en limitant les possibilités de redoublement. L'argumentation est du type suivant. L'échec coûte cher à la collectivité et revient à gaspiller des ressources qui pourraient être mieux affectées ailleurs. De surcroît, l'échec est difficile à vivre pour l'étudiant et sa famille ; il convient donc de ne pas donner de « faux espoirs » à des étudiants voués à échouer lors de leur première année. Le soubassement de ce raisonnement est donc qu'il est possible de prédire avec certitude, dans un certain nombre de cas au moins, l'échec d'un étudiant. Dans cette mesure, ne serait pas mis en cause par un test ouvrant la voie aux études supérieures le principe suivant lequel tous les jeunes doivent pouvoir entreprendre les études auxquelles ils aspirent et pour lesquelles ils ont les aptitudes nécessaires. Mais cette assertion s'avère erronée.

De la difficulté de prédire l'échec ou la réussite

Les capacités cognitives de départ et le parcours scolaire antérieur ne permettent pas, contrairement aux idées reçues, de prédire la réussite d'un étudiant²². Ces caractéristiques ne sont en effet que des facteurs parmi d'autres influençant la réussite tels que, entre autres, la motivation, l'organisation et les méthodes de travail, la justesse du choix d'orientation effectué, l'intégration sociale dans le monde universitaire ou les conditions sociales de l'étudiant. Tous ces facteurs interagissent, soit en se renforçant, soit en se compensant. Les corrélations entre les premiers facteurs (cognitifs et scolaires) et la réussite sont en effet réelles mais faibles, totalement insuffisantes pour réaliser des prédictions de groupes et a fortiori des prédictions individuelles.

Il apparaît ainsi impossible de construire un test de prédiction de l'échec à l'université et de fixer un seuil en dessous duquel refuser l'accès à l'université, sans accepter une marge d'erreur importante. C'est-à-dire sans refuser l'accès à des étudiants qui réussiraient. Ce qui est totalement inacceptable²³.

Efficacité et équité

Par ailleurs, instaurer une forme ou une autre d'examen d'entrée ou limiter les possibilités de redoublement et de réorientation renforcerait le caractère inégalitaire de l'enseignement supérieur et diminuerait son efficacité comprise au sens où il doit permettre au plus grand nombre de jeunes d'accéder à un diplôme et une formation correspondant à leurs aspirations et à leurs aptitudes²⁴. En effet, un grand nombre d'étudiants ont besoin d'un temps d'adaptation dans l'enseignement supérieur, temps d'adaptation d'autant plus nécessaire qu'ils appartiennent à des milieux moins favorisés qui ont tendance à cumuler les handicaps. La preuve en est qu'une part significative de diplômés soit ont redoublé une ou plusieurs années, soit se sont réorientés avant d'obtenir finalement un diplôme. Une première année sanctionnée par un échec ne signifie pas pour autant qu'un diplôme universitaire ou supérieur est inaccessible. Limiter ces possibilités s'avère donc contre-productif et inéquitable.

²¹ Il existe cependant quelques exceptions notables. L'accès aux études d'ingénieur civil est soumis à la réussite d'un examen d'entrée. Nous ne manquons pas d'y voir une corrélation directe avec la répartition de la population étudiante particulièrement inégalitaire au regard de l'origine sociale en Faculté des sciences appliquées.

²² Ce paragraphe est inspiré de l'article de Marc Romainville, « Peut-on prédire la réussite d'une première année à l'université », Revue française de pédagogie, septembre 1996.

²³ En termes plus techniques: construire un test de prédiction de l'échec de niveau 5 % reviendrait à accepter que 5 % des étudiants refusés auraient réussi (soit un étudiant sur 20) et que, vu la complexité des facteurs entrant en ligne de compte dans la réussite, un grand nombre d'étudiants ayant réussi le test échoueraient malgré tout au bout de l'année. Un test de niveau 1 % serait pour sa part totalement inutile dans la mesure où il ne limiterait pas l'échec de masse. Il ne concernerait en effet qu'un nombre marginal d'étudiants.

²⁴ Cette définition est celle d'A.-M. de Kerchove et de J.-P. Lambert : « Le libre accès à l'enseignement supérieur en Communauté française : quelques données de base pour un pilotage du système » (1996).

De l'influence symbolique

De plus, nous voulons nous attarder sur un autre processus inhérent à toute limitation d'accès. Un des facteurs influençant très certainement l'accès à l'université - bien que difficilement mesurable - est constitué par l'image d'inaccessibilité, élitiste - dans le sens péjoratif du terme - que possède l'université. Dans ce cadre-là, il s'agit d'être très prudent dans la manipulation des symboles. L'examen d'entrée - ainsi que tout autre limitation à l'accès - possède justement une puissance symbolique forte. Puissance qui agit principalement dans les populations les plus éloignées de l'université, celle pour laquelle il est le plus légitime, intéressant et nécessaire de fournir un effort de démocratisation. Il serait dommage et stupide d'annihiler d'autres efforts de démocratisation par la promotion de limitations d'accès sous une quelconque forme qui de toute manière, comme nous allons le voir dans les points suivants, est inefficace même dans les autres buts que l'on peut lui fixer.

Mais que faire ?

Faut-il pour autant accepter comme une fatalité qu'un échec massif soit la contrepartie d'un enseignement supérieur largement ouvert ?

En plus d'une série d'actions à mener au niveau pédagogique pour réduire l'échec (cfr point 4.2.2), il faut combattre les mécanismes de sélection et de relégation des élèves au niveau secondaire²⁵. Une sélection excessive dans des sections élitistes qui assurent ainsi leur réputation côtoie des filières dévalorisées. Il découle de ce fonctionnement que les diplômes obtenus dans différentes filières ou dans différentes écoles n'ont pas la même valeur et biaisent les chances de réussite dans l'enseignement supérieur. Des procédures d'évaluation et de pilotage externes et régulières tout au long de l'enseignement obligatoire permettraient alors d'objectiver des décisions scolaires et de garantir la qualité du diplôme délivré en bout de cursus. Il va de soi que les moyens financiers, humains et pédagogiques doivent être mis en œuvre pour permettre à tous les élèves d'atteindre les niveaux prescrits correspondant aux compétences définies par décret en évitant toute surenchère. Un test appliqué uniquement au terme de l'enseignement obligatoire n'aurait par contre comme seule conséquence que d'entériner et d'officialiser les inégalités des parcours suivis par les élèves.

²⁵ Voir à cet égard, entre autres, les travaux de Marcel Crahay

b/ les passerelles

■ Un enjeu essentiel pour la démocratisation des études

Les passerelles sont un moyen privilégié pour permettre à des étudiants de réaliser un parcours d'études correspondant à leurs possibilités et à leurs projets, soit qu'ils n'en aient pas eu la possibilité au départ, soit parce que leur projet de formation a mûri. Si l'effort à réaliser pour améliorer les passerelles ne peut masquer la nécessité d'une meilleure orientation dès le début des études, il n'en reste pas moins que beaucoup est à faire pour améliorer les passerelles, et ce dans les deux sens : des Hautes Ecoles aux Universités, des Universités vers les Hautes Ecoles.

Dans le premier cas, cela permet à un étudiant qui, au sortir des humanités, appréhende l'Université, et a choisi l'enseignement supérieur de type court ou long, d'accéder ensuite à l'Université s'il le souhaite.

Dans le second cas, la valorisation des acquis en candidature universitaire pour passer dans l'enseignement universitaire permettra au jeune de tenter l'Université en ayant moins peur de l'échec.

■ Des dispositions législatives relativement récentes ont mis de l'ordre dans le système des passerelles.

Cette mise en ordre, tout en ayant l'avantage de la clarté et de la transparence, a cependant engendré des rigidités nouvelles par rapport aux initiatives prises par les Universités.

Rappelons que le Décret du 5 septembre 1994 et l'Arrêté du 15 mars 1999 définissent 3 modalités de passerelles allant de l'enseignement non universitaire à l'Université :

- ✓ une année préparatoire, dont le contenu est établi par la faculté en fonction du parcours antérieur de l'étudiant ;
- ✓ un examen d'admission et l'ajout éventuel de cours supplémentaires à la licence ;
- ✓ l'accès direct sans examen d'entrée, moyennant l'ajout de cours supplémentaires.

■ La réalité des passerelles indique que cela concerne en réalité fort peu d'étudiants : 1,3% de la population étudiante à l'UCL (259 étudiants sur environ 20.106 en 2000-2001) alors que les perspectives, notamment esquissées dans la Déclaration de Bologne, tendent à favoriser la valorisation de différents parcours de formation.

Les passerelles sont limitées à quelques orientations et ne font donc nullement l'objet d'une stratégie positive et volontariste des Facultés universitaires.

En réalité, sur les 259 étudiants mentionnés, près des 2/3 accèdent à la licence en Sciences de la famille et de la sexualité, en criminologie, en éducation à la santé et santé publique, en sciences du travail et en DEC de relations internationales.

Sans rentrer dans le détail d'une problématique fort complexe, il semble notamment que :

- ✓ l'année préparatoire, une des possibilités de passerelle, soit trop calquée sur le programme des candidatures, et peu adaptée au parcours antérieur de l'étudiant ;
- ✓ les examens d'entrée ont été parfois renforcés et trop fondés sur les connaissances que l'on exige d'acquérir en candidature, et non sur les capacités nécessaires pour poursuivre fructueusement les cours de licence ;
- ✓ dans les rares cas où la passerelle se réalise sans année préparatoire et sans examen d'entrée, le nombre de cours supplémentaires ajouté au programme de l'étudiant est trop lourd pour pouvoir être poursuivi sans risques exagérés d'échecs.

■ Deux orientations d'action se dégagent de ces constats

Puisque les passerelles constituent un enjeu démocratique important, il apparaît primordial pour l'UCL et les Facultés :

- ✓ d'utiliser toutes les marges de possibilités pour, tout en ne bradant pas la qualité de l'enseignement, offrir le maximum de possibilités d'accès aux étudiants venant de l'enseignement supérieur non universitaire, en élargissant le nombre de filières donnant lieu à des passerelles, entre autres transversales, en assouplissant là où cela s'avère adéquat le contenu de l'année préparatoire, en organisant des examens d'entrée qui ne soient pas des barrières infranchissables mais aient réellement pour objectif d'évaluer les capacités nécessaires pour suivre et réussir les études universitaires, et en proposant des cours complémentaires répondant d'au plus près aux besoins réels des étudiants ;
- ✓ de faire bénéficier l'expérience de l'UCL et des Facultés en vue d'améliorer les dispositifs législatifs dans le sens d'une facilitation plus grande des parcours empruntant des passerelles.

c/ la valorisation des expériences professionnelles et sociales

Le Décret du 8 novembre 1994 « autorise les autorités universitaires, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle qu'elles déterminent, à valider les expériences professionnelles ou les acquis personnels d'étudiants qui n'ont pas le grade académique de candidat mais qui, au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités universitaires, justifient d'aptitudes et de connaissances suffisantes pour suivre ces études avec succès » (art. 11 § 4).

L'UCL utilise peu les possibilités de ce Décret, sauf dans le cadre de la Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale (FOPES) et dans le cadre de l'Institut de Formation en Sciences de l'Education (FOPA) dans la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation. Dans les deux cas, un examen d'entrée a été institué, permettant à la fois de juger du projet de formation de l'étudiant et de la place de celui-ci dans son projet professionnel ou social, et de jauger ses capacités de suivre la formation en licence (de politique économique et sociale pour la FOPES et de sciences de l'éducation pour la FOPA). Dans les deux cas aussi il s'agit bien de formations proposées à des publics adultes, pouvant arguer d'une expérience professionnelle et sociale.

Il devrait être possible d'élargir ce mode d'accès, reconnu par le législateur, à d'autres Instituts et Facultés.

d/ l'élargissement du droit au congé éducation (secteur privé) et du congé de formation (secteur public)

L'accès des adultes à l'université est limité par une politique restrictive du droit au congé éducation (secteur privé) et du droit au congé de formation (secteur public).

A une époque où les concepts d'éducation tout au long de la vie et de société de la connaissance font figure d'objectifs européens prioritaires, il serait logique d'élargir les conditions d'accès à la formation des adultes :

- en rendant possible l'accès aux cours universitaires en journée (ce qui implique une offre qui tient compte des contraintes des employeurs)
- en ne limitant pas la formation aux domaines qui sont liés aux fonctions occupées
- en élargissant le droit au moins au nombre d'heures minimum d'une formation universitaire
- en relevant le montant du salaire remboursé dans le secteur privé.

e/ la question de la formation intensive préparatoire à l'université

On a constaté, dans le chapitre consacré aux causes, qu'une démocratisation de grande envergure ne pouvait faire fi de l'importante proportion de jeunes n'obtenant pas le CESS et ne pouvant dès lors s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Améliorer la réussite dans l'enseignement secondaire est une manière d'agir à ce niveau. Ne faut-il pas cependant adjoindre à ce type d'action, une politique visant le public adulte n'ayant pas obtenu le CESS ? Pour ce faire, deux pistes sont à suivre : d'une part, celle de l'accès à l'université sur la base d'une valorisation de l'expérience acquise déjà évoquée au point c ; d'autre part, celle de programmes d'acquisition rapide du CESS.

Sur ce dernier plan, deux dispositifs permettent en Belgique francophone d'acquérir le diplôme en dehors de l'enseignement de plein exercice. Le premier est l'enseignement de promotion sociale. Il apparaît cependant que ce dispositif concerne peu de personnes (seuls 19 CESS ont été délivrés en 1995). Le second dispositif est le jury central, davantage utilisé²⁶. Il faut cependant noter que seule une minorité de ces personnes était âgée de 21 ans ou plus²⁷.

La question doit donc être posée de l'opportunité de mettre en place un dispositif plus efficace proposant une formation intensive de courte durée, directement axée sur la préparation à l'enseignement supérieur. Un tel dispositif, qui pourrait être pensé en relation avec des écoles de promotion sociale, pourrait s'inspirer de l'expérience de l'université australienne de Newcastle qui, depuis 1975, a établi l'Open Foundation Programme, destiné aux adultes d'au moins 21 ans n'étant pas détenteurs de l'équivalent du CESS belge²⁸. Ce programme de grande ampleur, ayant par exemple concerné 1.188 personnes en 2000, consiste en un semestre ou une année d'études centrés sur les savoir-faire nécessaires pour les études universitaires (langue maternelle, mathématiques, sciences physiques ou humaines). Il apparaît que 60 % des étudiants accomplissent avec succès ce programme, que 90 % d'entre eux peuvent ensuite être admis dans des enseignements universitaires (à Newcastle ou ailleurs) et que, généralement, ces étudiants affichent des résultats supérieurs à ceux des étudiants admis par d'autres voies.

²⁶ En 1998-1999, 92 personnes avaient décroché le CESS dans l'enseignement général et un nombre indéterminé dans l'enseignement technique ou professionnel.

²⁷ 27 sur 92 pour le CESS de l'enseignement général et un nombre indéterminé pour le CESS des enseignements technique et professionnel.

²⁸ Voir Gem Cheong (2000), *Equité et diversité : l'approche de Newcastle*, Gestion de l'enseignement supérieur, OCDE, vol. 12, n°3, pp. 81-103.

4.1.3 . Orientation, information, cours préparatoires

a/ l'orientation

- Une rencontre avec une douzaine d'élèves en classe terminale dans la région de Charleroi livre, notamment, les indications suivantes :
 - La plupart des jeunes rencontrés ont un objectif d'études relativement précis, mais certains semblent peu ou très peu informés du contenu même des études.
 - La plupart des jeunes rencontrés ont déjà connu l'échec dans leur parcours scolaire. Il en résulte un « recadrage personnel » presque inconscient face à ses propres capacités, face aux difficultés de l'enseignement supérieur.
Il y a une sorte d'hyperréalisme qui éloigne en partie de la réalité.
 - La plupart des jeunes rencontrés, même s'ils affirment une certaine autonomie dans leurs choix, s'appuient sur le PMS et l'un ou l'autre professeur de rhéto ... Ce ou ces derniers semblent être des acteurs importants, disponibles à l'écoute et au dialogue.
- Compte tenu de ces différents éléments et d'autres réflexions déjà menées en ce domaine, il y a lieu d'investir de manière significative dans le processus d'orientation du jeune afin de lui permettre à la fois de construire ou de reconstruire « sa confiance en lui » et par voie de conséquence, de dessiner un projet d'avenir.

A cette fin, il est proposé, dès la 5^{ème} secondaire, un travail conjoint PMS - enseignants - centre d'information et d'orientation.

Une démarche « intégrée » semble primordiale.

Une information des adultes au sujet des orientations spécifiques les concernant paraît utile, entre autres sur les possibilités de « passerelles »

b/ l'information

D'un point de vue technique, l'expertise du CIO, dans l'information de l'étudiant du secondaire est certaine. Surtout dans le domaine de l'éducation au choix. L'amélioration devrait être centrée sur les lieux d'information et dans la transmission du message sur les moyens d'aide sociale. Nous confirmons que le CIO travaille dans le domaine de l'éducation au choix sans visée de recrutement.

Concernant les lieux, on constate qu'ils semblent fixés et localisés dans des collèges ou instituts regroupant des élèves issus de milieux favorisés. Le Centre devrait peut-être se déplacer pour les séances d'information en soirée (conférences et carrefours) vers des établissements concernant d'autres origines socio-économiques.

Cela aurait une valeur symbolique et signifierait de manière forte que l'information concerne toutes les catégories d'étudiants. Dans les interventions en journée, seules les écoles qui en font la demande sont visitées. Il serait utile de trouver les moyens d'élargir le terrain d'action en sollicitant éventuellement la direction des établissements moins favorisés. Dans ces institutions, la piste des « étudiants-tuteurs » qui font office de répétiteurs pour les collégiens en difficulté est intéressante. L'information se déplacerait aussi de manière utile vers d'autres lieux : MOC, JOC, Associations de jeunes ... L'information du CIO sur les moyens d'aide sociale de l'UCL serait utilement introduite dans la conférence précédant la dispersion des étudiants vers des carrefours. Le message serait dès lors général et on éviterait ainsi la stigmatisation qui apparaît inévitablement si le futur étudiant doit se diriger vers un carrefour « aide sociale ». De plus, le déplacement vers cet endroit diminue son choix de lieux d'informations sur les études.

Si le CIO se déplace pour des interventions en journée (cinquième ou sixième rénové) dans des établissements regroupant des élèves issus de milieux non favorisés, l'existence des services d'aide aux étudiants sera utilement signalée.

L'intégration de l'information et de l'orientation au sein de la Communauté Wallonie-Bruxelles devrait idéalement être une priorité, pour éviter toute concurrence entre institutions.

c/ les cours préparatoires

- A partir d'une étude récente sur l'échec en 1^{ère} candidature, on remarque qu'il y a un déficit de réalité (ou de réalisme) au moment où le jeune fait son choix d'études par rapport au moment où il prend conscience des exigences de la vie académique.
Tout à son projet, le jeune semble « se projeter » dans l'avenir, oubliant des réalités objectives et personnelles.
- Les cours préparatoires – qu'ils soient d'hiver ou d'été – peuvent remplir, au moins, trois missions :
 - surtout dans un contexte de démocratisation, ces cours ont un rôle d'appropriation progressif à l'université,
 - les cours d'été peuvent remplir aussi une mission de « mise à niveau » au plan des matières,
 - enfin, ces cours peuvent mieux faire comprendre les exigences de la vie académique.
- Dans ce contexte, il est proposé, au sein d'écoles à bien cibler, de développer l'information sur les cours préparatoires (à articuler avec les propositions « orientation ») et de rendre gratuit l'accès à ces cours pour certaines catégories d'étudiants.

4.2. Pendant les études supérieures

4.2.1. Les aides financières aux étudiants

a/ constats et évaluations

■ **La situation financière des étudiants à revenus modestes**

La proportion d'étudiants à revenus modestes est relativement faible à l'UCL et dans les universités, et un peu plus élevée dans les Hautes Ecoles. Cela ressort de l'enquête sur « les conditions de vie des étudiants de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique ». CIUF-1999. 17% des étudiants universitaires et 22% des étudiants des Hautes Ecoles bénéficiaient en 1998 du système d'allocations d'études.

Par contre, parmi ces étudiants à revenus modestes, la part d'étudiants qui travaillent régulièrement (en moyenne 13h30 par semaine) est probablement importante. Elle représente 15,7% des étudiants de l'Université et les revenus que les étudiants travailleurs en retirent sont importants (en moyenne 65.699 frs/an) (même source).

Par ailleurs, rappelons que plusieurs études ont montré que les échecs scolaires et les abandons sont plus importants parmi les étudiants à revenus modestes (et parmi les étudiants travailleurs voir De Kerckove et Lambert – 1996 et X-Bodson 1999). Ces faits interpellent les systèmes d'aide financière de l'enseignement supérieur.

■ **Identification des postes d'aide indifférenciée et d'aide différenciée**

Parmi les dépenses à caractère social, émergeant partiellement ou totalement aux subsides sociaux venant de la Communauté française aux universités et Hautes Ecoles, on distinguera :

- ✓ l'aide indifférenciée : celle-ci couvre les dépenses de restaurants, de logements et homes (à l'exception des réductions sociales pour logements), les services d'orientation et en partie les services sociaux, les subsides aux associations d'étudiants ou, pour les Hautes Ecoles, aux Conseils étudiants ;
- ✓ l'aide différenciée : celle-ci concerne les aides financières directes (allocations d'études de la Communauté française et aides directes des Universités et Hautes Ecoles), les réductions de prix du logement, et en partie les services sociaux.

Vu la composition sociale des étudiants d'universités et des Hautes Ecoles, nous devons considérer que les aides indifférenciées sont des avantages qui bénéficient beaucoup plus aux étudiants à revenus élevés ou moyens, tandis que les seules aides différenciées ont une destination réellement sociale.

■ **Les systèmes d'aide financière de l'Enseignement supérieur**

Il faut distinguer deux systèmes d'aide :

- ✓ les systèmes des allocations d'études ;
- ✓ les aides financières directes des Universités et des Hautes Ecoles.

→ Le système des allocations d'études

Nous adressons les critiques suivantes au système d'allocation d'études :

- * Le calcul de l'allocation est dépendant des possibilités budgétaires, elles-mêmes fixées en fonction des priorités politiques, alors qu'il devrait essentiellement tenir compte de deux paramètres : le coût réel des études, et la contribution éventuelle des parents en fonction de leurs revenus.
- * Le plafond en deçà duquel des allocations peuvent être versées est trop bas, même si on a opéré récemment deux augmentations importantes, qui n'ont fait que rattraper l'absence d'indexation.
- * Les critères d'octroi prennent en considération les revenus professionnels des parents, lesquels sont sous-estimés pour certaines catégories de la population.
- * Les étudiants en échec n'ont plus droit à l'allocation d'études, alors qu'un certain nombre d'entre eux continue à être « finançables » et donne donc droit aux subsides de la Communauté française pour ces étudiants.
- * Le système est trop dépendant de la prise en considération des revenus des parents, alors que les cas de rupture familiale ont augmenté.
- * Le système d'allocation est limité à l'octroi d'un premier diplôme de second cycle et n'est donc pas applicable pour les diplômes supplémentaires (DEC – DES – DEA, autres diplômes de second cycle).

→ Les aides financières des Universités et des Hautes Ecoles

Le Budget Social des Universités est alimenté en partie par des subsides de la Communauté française (± 174 € par étudiant) et est destiné à 5 grands postes de dépenses sociales : les restaurants subsidiés, les logements, les services sociaux, le fonctionnement des associations d'étudiants et les aides financières directes. Le Budget social des Hautes Ecoles est également alimenté par des subsides de la Communauté française (± 50 € par étudiant, Décret de 1995, montant indexé). Il a les mêmes destinations.

Les Universités et les Hautes Ecoles sont libres de destiner leurs dépenses sociales aux différents postes selon des proportions variables.

L'UCL, par exemple, dispose d'une aide de 3,57 millions d'euros de la Communauté française, pour son budget social, dont 1,8 millions d'euros (un peu plus de 50% de l'aide de la Communauté française) sont dépensés en aides financières directes. L'ensemble du budget social de l'UCL, venant des recettes de logements et du patrimoine se monte à 14,8 millions d'euros : l'UCL gère avec ce budget un parc important de logements et subsidie un certain nombre de restaurants sur le site. Les aides financières directes de l'UCL concerne environ 1.000 étudiants sur 20.000 (autour de 5%). Concernant les Hautes Ecoles, une récente enquête de la Commission Politique Sociale Etudiant du Conseil Supérieur des Hautes Ecoles indique que les aides financières représentent pour celles-ci 62% des dépenses sociales et concernent 7% des étudiants.

Les Universités et les Hautes Ecoles sont autonomes dans l'affectation de leurs dépenses sociales, à l'exception de l'obligation pour les Hautes Ecoles d'affecter 10% du budget au fonctionnement du Conseil des Etudiants. De façon générale cependant, il y a une grande convergence dans les critères d'attribution : critères financiers, critères familiaux, critères académiques et critères administratifs.

■ Les Services sociaux des Universités et des Hautes Ecoles

Les « Services sociaux » des Universités et des Hautes Ecoles, au-delà des très grandes différences de situation, semblent avoir une même faiblesse commune, à savoir un fonctionnement libéral, autonome et peu volontariste.

Libéral : parce que leurs missions sont limitées à la réponse à la demande individuelle sans politique d'initiative.

Autonome : parce qu'il n'existe aucune liaison entre le « pédagogique » et l'évaluation sociale (pas d'évaluation « sociale » des innovations pédagogiques).

Producteur limité d'initiatives collectives : le Service social fonctionne principalement en fonction des demandes individuelles et est un lieu limité d'innovations sociales qui pourraient innover l'ensemble du système.

D'autre part, faute de moyens propres, les Hautes Ecoles n'ont pas de réel service social.

b/ propositions générales

■ Concernant les allocations d'études

Il y aurait lieu de respecter les principes suivants :

- ✓ Le calcul des allocations doit prendre pour critères le coût total des études (inscriptions, logements, livres et matériel pédagogique, etc) et un niveau de revenu en deçà duquel aucune contribution des parents ne peut être attendue.
- ✓ Le plafond au-delà duquel les allocations d'études ne sont pas prévues doit faire l'objet d'un rattrapage complet d'index et indexé de manière automatique.
- ✓ Les critères d'octroi concernant les revenus des parents doivent prendre en considération l'ensemble des revenus des parents.
- ✓ Les bénéficiaires d'allocations d'études doivent pouvoir maintenir leurs droits malgré un échec. Les modalités de ce maintien du droit sont discutées au Conseil Supérieur des Allocations d'Etudes, où il est question d'une année « Joker » (maintien du droit pour un seul redoublement), ou – ce qui paraît plus cohérent et donc plus légitime - du maintien tant que l'étudiant est subsidiable, au nom de l'égalité par rapport aux revenus pour l'obtention d'un diplôme.
- ✓ Le système doit tenir compte des revenus réels des étudiants, si ceux-ci sont en rupture avec leurs parents et en fonction des situations familiales réelles, recomposées ou non. Ajoutons à ces revendications qu'il serait assez normal que le système s'ouvre aux étudiants qui ayant obtenu un premier diplôme de second cycle, poursuivent un enseignement universitaire complémentaire (DEC – DES – DEA, autre diplôme de second cycle).

■ Concernant les critères des aides directes

Nous préconisons l'établissement de grilles communes de critères d'octroi des aides aux étudiants, pour les Universités et Hautes Ecoles. Ces grilles seraient l'objet d'une concertation entre la Commission de Politique Sociale des Hautes Ecoles et les Responsables des Services sociaux des Universités.

Cette concertation devrait aboutir à l'égalité de traitement entre Universités et Hautes Ecoles, tout en tenant compte de différences objectivables éventuelles.

Nous demandons aussi une souplesse plus grande des critères académiques, en rendant possible l'accès à l'aide directe même en cas d'échec.

■ **Fonctionnement des Services sociaux**

Nous proposons :

- ✓ pour les universités, un réseau de « référents sociaux » (interfacultaire et dans chaque faculté), qui couvriront toute la dimension non académique du statut d'étudiant : gestion du budget, médiation, liaison avec les innovations pédagogiques ;
- ✓ pour les Hautes Ecoles, un intervenant social par Haute Ecole « hors enveloppe », pour traiter les demandes d'aide, faire des propositions de budget social, encourager une réponse réelle aux besoins financiers des étudiants.

c/ propositions spécifiques aux universités

- ✓ Nous proposons que les universités, et donc aussi l'UCL, **augmentent progressivement le budget « aides directes »**. Cette part du budget est en effet clairement destinée aux étudiants dont les parents ont des revenus modestes.
Cette augmentation des budgets servira principalement à l'extension des destinataires qui proviendra d'une politique d'orientation et d'information mieux ciblée vers ces publics, et de la souplesse plus grande de l'octroi en cas d'échec de l'étudiant.

Pour atteindre cet objectif, deux voies sont envisageables : soit une augmentation, en conséquence, du budget social, soit, si ce n'est pas possible, une évaluation précise de toutes les autres dépenses du budget social en privilégiant l'analyse de l'impact de ces dépenses sur la démocratisation.

4.2.2. La pédagogie... en général

■ Etat de la question

Il est capital de ne pas limiter la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur à l'aide sociale sous ses différentes formes ni au seul processus d'orientation mais il faut aussi toucher le cursus académique en lui-même.

Une augmentation du taux de réussite est hautement souhaitable à de nombreux points de vue. Les étudiants socio-culturellement défavorisés étant plus touchés par l'échec, on peut penser que ceux-ci seraient parmi les premiers à profiter de l'augmentation du taux de réussite. D'autre part, une amélioration du taux de réussite contribuerait également à rendre l'université apparemment moins inaccessible et encouragerait des jeunes issus du secondaire à oser l'aventure universitaire alors qu'ils ne le font peut-être pas aujourd'hui.

Il va de soi que la volonté d'une telle amélioration du taux de réussite ne peut pas passer par une plus faible exigence mais doit se traduire par des actions au niveau de la pédagogie et de l'encadrement facultaire. Par ailleurs, il serait naïf ou prétentieux de prétendre qu'une réforme pédagogique est toujours positive. C'est pourquoi il est important d'évaluer les initiatives nouvelles, notamment dans le cadre du Conseil de l'enseignement et de la formation récemment mis en place.

Un des critères d'évaluation pourrait être l'impact social sur les populations les plus fragiles. L'augmentation de la dépense en livres et syllabus induite par la réforme Candi 2000 doit en tout cas nous interpeller ? De même, toute réforme basée sur l'auto-apprentissage ou la mise en situation ne doit pas faire oublier que les étudiants, a fortiori en 1^{ère} candi, ne disposent pas tous des mêmes acquis. Toute réforme pédagogique ne peut donc laisser les étudiants les plus faibles à eux-mêmes sous peine d'entériner les inégalités de départ plutôt que de les combler. Tout enseignement plus « actif » n'a de pertinence sociale que si un encadrement disponible et compétent l'accompagne.

Sans être exhaustifs, nous pointerons quelques domaines à creuser :

1. Une réflexion sur les **séances de méthodologie** : profitent-elles bien à ceux qui en ont besoin ? Plus fondamentalement, la conception de la remédiation comme comblement d'un manque ne masque-t-elle pas une inadaptation des cours qui mine dès le début la motivation de beaucoup d'étudiants qui se disent que « cela n'est pas fait pour eux ». Il faut absolument sortir du discours qui fait dépendre la réussite de « l'effort » ou de la « motivation » ou de toute autre caractéristique morale intrinsèque à la personnalité même de l'étudiant. C'est culpabilisateur et inefficace. Il faut au contraire susciter cette motivation en éveillant l'intérêt et en le cultivant. Ainsi le travail, évidemment nécessaire, prendra du sens.
2. **La formation des professeurs.** Même si des avancées intéressantes ont lieu dans cette direction, nous n'en sommes encore qu'aux balbutiements. De plus, un réel système d'évaluation des cours et la prise en compte des résultats de cette évaluation ne peuvent qu'être bénéfiques à la qualité de l'enseignement et ainsi, espérons-le, à la réussite. Ceci ne pouvant se faire efficacement que dans un climat de dialogue serein et de compréhension entre les étudiants et les professeurs. Pour cela il faudrait s'attarder sur des expériences intéressantes telles que les coordinateurs d'année ou les conseillers aux études.
3. **La multiplication et la qualité des supports** de cours nous apparaît comme un moyen pédagogique essentiel... En effet, les étudiants les plus faibles et les moins intégrés doivent pouvoir disposer de moyens pédagogiques permettant de voir plusieurs fois de manière différente la même matière (ou de manière plus réaliste de choisir la méthode qui leur convient le mieux).
4. Chaque faculté possède son petit moyen pour lutter contre l'échec, mais souvent on n'y retrouve pas ou pas assez les étudiants qui en ont vraiment besoin. Vu une certaine corrélation entre difficulté à nouer les deux bouts et réussir ses études, il serait opportun que les **assistant(e)s sociales/sociaux aient une connaissance minimale des différentes aides pédagogiques offertes par les facultés.** Le contraire doit aussi être vrai : au sein des facultés il est souhaitable que des **personnes (secrétariat des étudiants, coordinateurs d'année, conseillers aux études ...)** aient une idée de ce que peut offrir

notre service d'aide. Trop d'étudiants de 1^{ère} candi ignorent encore son existence. Un effort spécifique doit être accompli à cet égard.

5. **Une étude récente sur l'échec** en 1^{ère} candidature ²⁹ indique le moment où l'étudiant a réalisé qu'il ne réussirait pas sa 1^{ère} candidature :

1 ^{er} quadrimestre		2 ^{ème} quadrimestre		
Début	Session de janvier	Au cours du quadrimestre	Session de juin	Session septembre
6,1 %	35,8 %	6,7 %	19,8 %	24,6 %

Les deux premiers pourcentages montrent à suffisance l'importance des premiers mois, que ce soit au plan du contenu des cours, de la relation enseignants ou assistants et étudiants, ou encore du recours aux services d'aide, par exemple.

6. L'évaluation et la concentration des examens défavorisent l'étudiant mal préparé ! (1^{ère} année). L'évaluation ne devrait pas être un seul examen en fin de quadrimestre, mais faire partie du cycle de formation.

Les **évaluations ... principalement formatives**³⁰, notamment à l'occasion d'un test à la Toussaint ... devraient intervenir de manière importante durant toute la durée du cours, révélant ainsi le niveau d'assimilation de l'étudiant. L'examen « final » serait plus dirigé vers un aspect synthétique. Cela aurait l'avantage d'éviter le bachotage et la mémorisation d'éléments rapidement oubliés. Le travail en groupe tel que repris dans le programme « GSF » est un élément d'évaluation utile et positif. L'université devrait se pencher sur la faisabilité d'une telle évaluation au niveau encadrement et au niveau financier. Le système actuel a l'avantage budgétaire de ne concerner qu'un évaluateur, mais l'inconvénient d'être certainement inadapté à une première année à l'université.

Cette réflexion sur l'évaluation doit aussi s'inscrire dans la perspective de Bologne, notamment par rapport à la notion de « module capitalisable ».

7. Une autre piste pour lutter contre l'échec serait de pouvoir **étaier la 1^{ère} année avec des crédits, sorte d'examen « à la carte »**. Le système actuel du quadrimestre vieux de 30 ans était normalement une première étape vers un système souple d'étalement. Il en est malheureusement resté à une simple scission de la session traditionnelle de juin et ne fait que renforcer l'effet mémoire immédiate trop souvent évalué. Cette « réforme » n'a certainement pas favorisé la réussite en 1^{ère} année.

8. Afin de permettre un temps d'adaptation aux étudiants entamant des études supérieures et de faciliter les réorientations, un système de modules capitalisables doit être envisagé.

Celui-ci permet, dans son principe, de capitaliser les modules réussis et relativise en conséquence l'échec en le limitant à un module. Il permet d'individualiser les temps de formation (un cadre doit cependant être donné ainsi qu'un mode de financement approprié) et évite le couperet de la décision d'un jury sanctionnant la réussite ou l'échec d'une année d'études. Il suppose un système d'équivalences au minimum au niveau de la Communauté française de Belgique entre modules assurant à la fois la reconnaissance de la formation suivie et une (ré)orientation possible tout au long des études sur la base des modules déjà suivis. Enfin, l'étudiant doit être accompagné dans ces choix sans pour autant être materné et l'articulation des modules en blocs de formation doit assurer la cohérence du système.

9. Enfin – autre domaine à creuser -, celui de la reconnaissance dans le cursus de l'enseignant, à côté de la qualité de sa recherche et de ses publications, de son engagement pédagogique notamment dans le cadre de la réflexion et des actions qui peuvent être menées contre l'échec.

Comment valoriser un tel engagement ?

²⁹ Enquête réalisée au cours de l'année 2001, auprès de 563 étudiants de 1^{ère} candidature en situation d'échec lors de l'année d'études 1999-2000. *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite*, UCL/CEPE – CEFO, mars 2002.

³⁰ On entend par « évaluation formative » celle qui remplit une fonction de régulation en vue d'adapter le parcours de formation tant du point de vue de l'étudiant que celui de l'enseignant.

■ Propositions... Projets...

- Que l'on se situe dans les perspectives actuellement étudiées dans le cadre du projet « Gérer sa formation » ou sur la base des expériences vécues à la FOPES ou à la FOPA, c'est vers une formule du type « conseiller à la formation »³¹ qu'il faudrait s'orienter... en tous les cas pour les étudiants visés dans le présent rapport mais aussi pour tous les étudiants en général.
- Par ailleurs, le projet existe de rédiger une petite plaquette sur les premiers jours et les premiers mois à l'université.
Ce serait l'occasion de donner à l'étudiant différents points de repère afin qu'il pose le bon diagnostic quant à son évolution.
- De plus, un CD-ROM est en voie d'achèvement quant aux méthodes d'apprentissage.
Son prix d'achat - voire même l'appareillage nécessaire - pourrait faire l'objet d'une politique sociale particulière.
- En outre, il apparaît indispensable de promouvoir un accueil « pluriel ».
Chaque personne, chargée de l'accueil - dans le cadre d'un département ou du secrétariat des étudiants -, devrait pouvoir donner des informations complètes dans son domaine et fournir des balises pour les autres questions qui sortent de son champ de compétences.
Cela devrait permettre de lutter contre une parcellisation de l'information et donc, de rencontrer des étudiants quantitativement et qualitativement bien informés.
- Enfin, il est suggéré de demander au Conseil de l'enseignement et de la formation (CEFO) de mettre à l'étude et de promouvoir des initiatives pédagogiques permettant aux jeunes issus de milieux défavorisés de bénéficier de temps d'adaptation et d'évaluation « sur mesure ».

³¹ La notion de « conseiller pédagogique » peut être approchée dans une double perspective :

- soit plus individuelle qui est celle du projet « Gérer sa formation » et où le conseiller se définit comme suit :

« Le conseiller est un membre de l'université chargé d'assurer un accompagnement individualisé de l'étudiant dans la mise en œuvre de son projet de formation. Le conseiller est chargé de vérifier avec l'étudiant que le programme universitaire qu'il se choisit correspond bien à son projet et à ses attentes de formation. Il aide l'étudiant à atteindre les objectifs de la formation dans laquelle celui-ci est engagé et notamment à intégrer l'ensemble des appréciations données en cours de trimestre (évaluation continue).

Le cas échéant, le conseiller définit avec l'étudiant les mesures nécessaires à prendre pour éviter un échec et pour remédier à des lacunes constatées. Il intervient pour accompagner l'étudiant si celui-ci modifie son programme d'études et particulièrement dans les aspects relatifs à l'orientation progressive ou à la réorientation.

Le conseiller agit en concertation avec les différentes instances pédagogiques et administratives. Les domaines d'intervention et les compétences des différents acteurs doivent être soigneusement définis. Le conseiller n'a pas de pouvoir de décision, mais il peut transmettre ses avis à l'organe chargé de prendre les mesures relatives au programme de l'étudiant.

- soit plus collective qui est celle de la FOPES ou de la FOPA et où le rôle est défini comme suit :

- accompagner un groupe d'étudiants et remplir un rôle de médiation entre étudiants et enseignants
- aider les étudiants et les enseignants à ajuster demandes et offres de formation
- mettre l'étudiant dans des conditions de réflexion quant à son parcours de formation.

4.2.3. Vie étudiante

■ Etat de la question

L'intégration par le biais de la « vie étudiante » est sans doute une voie majeure à privilégier, mais elle est aussi très escarpée.

Plusieurs pièges sont à éviter : l'intégration « forcée », le risque de stigmatisation, la facilité du « attendre et voir », l'isolement subi et entretenu du jeune lui-même... etc.

Que ce soit au niveau des logements, de l'animation étudiante en général et des cercles ou régionales en particulier, des sports ou de la culture, les pièges évoqués ci-dessus sont très présents.

■ Propositions... Projets...

La voie frontale semblant donc être vouée à l'échec, il est proposé d'avoir recours à l'idée de médiation, de médiateur, d'intermédiaire.

Le projet serait le suivant : demander à un assistant social du Service d'aide de faire le lien entre le souhait du jeune et les structures concernées. Il s'agirait de mettre en contact, de faciliter le contact.

Exemples : - au niveau d'une faculté, trouver un référent académique
- au niveau d'un cercle, l'aide à la recherche d'un parrain
- au niveau du logement, la promotion du projet « Candilice »³² et la facilitation du contact avec les étudiants de licence
- au niveau des sports, donner accès à une carte de sport « à prix réduit ».

Par définition, la durée de fonction du médiateur sera très courte et en tous les cas, tout à fait ponctuelle. Il n'y a pas lieu de « faire à la place de ... » mais de rendre accessibles les conditions d'intégration.

Enfin – et sans doute, surtout dans un premier temps –, c'est l'approche collective qui sera privilégiée comme le sport ou la culture.

Celle-ci devrait permettre, dans un deuxième temps, un positionnement personnel par rapport à l'intégration dans un cercle ou dans un logement.

³² - Le projet « Candilice », c'ad : dans le cadre d'un logement communautaire, l'accompagnement d'étudiants de 1^{ère} candidature par des étudiants de licence, ces derniers étant accompagnés dans leur engagement par le Service d'aide. Il y a actuellement 5 appartements communautaires qui fonctionnent sur cette base, soit ± 40 étudiants dont une vingtaine de 1^{ère} candi.

- Il est intéressant de rapprocher cette démarche d'un projet de l'AGL, mis au point en 1996, sous l'intitulé « Projet d'accompagnement personnalisé ». Il s'agit aussi d'un projet rapprochant candis et licences mais cette fois sur le plan de la formation universitaire :

« Un étudiant de licence, aidé d'un assistant et d'un chercheur intéressé par le projet, encadre durant l'année académique un groupe de 10 ou 15 étudiants de candidature. Ce groupe se retrouve deux fois par mois et aborde toutes les questions liées à la formation universitaire. L'enjeu n'est pas de revoir les contenus de cours qui poseraient problème, mais de discuter à bâtons rompus de la formation et de ses objectifs, de la discipline, de la pratique professionnelle. Plus concrètement et à titre d'exemple, il est possible d'y aborder la raison de la présence de tel ou tel cours dans le cursus, de la manière dont chacun conçoit l'apprentissage à l'université, de l'idée que l'on se fait de la discipline choisie. Les difficultés « existentielles » rencontrées lors de telle ou telle expérience (par exemple, la dissection en médecine, abordée récemment dans le groupe de travail)... Une place très large peut être faite aux témoignages de chercheurs dans la discipline, qui viennent expliquer ce qu'est effectivement la recherche, démarche faite de tâtonnements, d'erreurs, de revirements, etc.

Préalablement à leur travail d'encadrement, il est proposé aux étudiants de licence un cours sur l'accompagnement personnalisé, cours dont les contenus ont été définis collectivement par tous les acteurs concernés par la question de l'échec (profs, étudiants, Asal, Cid, extérieurs...). A titre indicatif, ce cours peut comprendre des contenus sur les facteurs expliquant l'échec, des contenus sur la gestion de groupe, des contenus sur la politique de l'enseignement supérieur en Belgique, des contenus plus sociologiques ou psychologiques sur la question de la jeunesse et de l'adolescence, etc. La méthodologie du cours fait une large place aux méthodes actives d'enseignement.

Le cours préparatoire suivi par les étudiants de licence est comptabilisé comme cours à option. Il en va de même du travail d'encadrement. »

4.2.4. Pour une meilleure connaissance du monde étudiant

Comme nous l'avons vu au premier point de ce rapport et ce malgré l'apparente abondance de données, de nombreuses informations sur la vie étudiante n'existent pas ou ne sont pas accessibles. Une action efficace dans le sens de la démocratisation ne peut se baser que sur des connaissances solides et fiables ; une information structurée et régulièrement remise à jour doit donc être disponible. Dans le même ordre d'idées, la connaissance des différents processus à l'œuvre dans le milieu étudiant est fort parcellaire. Pour mieux appréhender la réalité, la création d'un observatoire de la vie étudiante est une chose nécessaire.

Niveau communautaire

La population des étudiants de l'enseignement supérieur est de plus en plus hétérogène et en évolution constante et l'étudiant moyen existe de moins en moins. Un OVE devrait donner une connaissance plus complète et plus objective du monde étudiant. A cette fin, cet OVE devrait tenir à sa disposition toutes les informations brutes sur la population étudiante qu'il serait amené à traiter. Cette information brute contiendra au minimum les indicateurs socio-économiques que nous avons privilégiés. Toute l'information que récoltera et produira l'OVE se devra naturellement d'être publique.

Les moyens engagés en Communauté française ne sont pas négligeables mais contrairement à d'autres pays (France, Allemagne), aucune évaluation de l'efficacité des politiques menées n'existe chez nous. Il est impératif que les moyens disponibles soient utilisés à bon escient ; un OVE sera un outil au service d'une prise de décision plus efficace dans ce domaine.

Les missions de l'OVE seraient :

- De rassembler et coordonner les informations utiles relatives aux conditions de vie des étudiants.
- De construire des outils permettant de repérer et mesurer les changements, cette connaissance devant permettre de mener une politique sociale efficace. L'OVE devra posséder des données objectives permettant de mesurer l'impact, positif ou négatif, d'une mesure et d'aider à la prise de décision.
- De stimuler et de suivre des études sur la compréhension des phénomènes propres aux étudiants. Nous pensons particulièrement aux processus de l'échec, quels en sont les déterminants, quels sont les mécanismes en jeux.

Niveau de l'UCL

La création d'un OVE au niveau communautaire est une chose mais l'UCL peut agir à son propre niveau. Une cellule locale en lien avec l'OVE pourrait exister. L'université pourra toujours pousser ses chercheurs à se pencher sur ces questions.

L'UCL récolte par différents moyens, notamment à l'inscription, des informations socio-économiques. Actuellement, ces données ne sont pas systématiquement traitées, ce qui est un énorme gâchis ; naturellement un tel traitement régulier est souhaitable dans le but que nous nous fixons de mieux connaître la réalité de la vie étudiante.

De plus, l'UCL a un goût prononcé pour une certaine réserve ce qui fait que moult efforts doivent être fournis pour obtenir certaines informations utiles. Evidemment cela n'est pas à proprement parler une motivation que des personnes, notamment des chercheurs, se penchent sur les questions qui nous intéressent dans le cadre de la démocratisation. Il serait utile que l'UCL réfléchisse et agisse en conséquence sur les données pour lesquelles la confidentialité se justifie et celles pour lesquelles elle ne se justifie pas. Aujourd'hui, il nous semble que le principe de la confidentialité est utilisé de manière abusive.

5. PROPOSITIONS

a/ Rappel du cheminement

Rappelons brièvement le cheminement de ce rapport. Nous avons tout d'abord précisé le concept de démocratisation : la structure sociale étudiante doit se rapprocher de la structure sociale du pays de même génération. Pour caractériser cette structure sociale, nous avons retenu les critères de revenus, de milieu professionnel et de niveaux d'instruction des parents. Nous avons ensuite retenu quelques constats qui indiquent par exemple que la part des étudiants d'origine modeste a diminué dans la population étudiante de l'UCL ; selon l'indicateur du niveau d'instruction, les étudiants dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur et surtout universitaire sont les seuls à être plus présents en première candidature à l'université. De plus, les taux des échecs et des abandons des étudiants en première année divergent selon les milieux des parents et sont chaque fois plus importants pour les étudiants de milieu socioprofessionnel modeste.

L'analyse des causes des différences sociales observées a souligné logiquement que la première raison est la non-obtention du CESS ; il y a donc prioritairement un énorme travail à réaliser au sein de l'enseignement secondaire, mais l'université, par ses recherches et son enseignement, a un rôle non négligeable à remplir. D'autres types de causes interviennent : des étudiants qui ont le CESS ne font pas choix de l'enseignement supérieur et de l'université pour des raisons culturelles, sociales et financières. Des étudiants qui ont effectué ce choix ne réussissent pas et on peut corrélér de façon significative les échecs et abandons avec les caractéristiques sociales de ceux-ci. Enfin, l'Université, par les caractéristiques de son offre, est peu ouverte à l'accès d'adultes.

Quelles sont alors les stratégies à privilégier ?

Nous avons proposé une typologie des stratégies possibles selon les publics privilégiés, la légitimité et l'efficacité de ces stratégies. Nous avons aussi souligné les avantages et inconvénients de stratégies communes à l'enseignement supérieur, aux universités globalement, où à l'UCL de façon spécifique.

Nous avons enfin distingué les avantages et inconvénients des stratégies que nous avons appelé « indifférenciées » « différenciées » et « ciblées ».

Il nous est apparu que des stratégies mixtes, indifférenciées et différenciées devraient avoir notre préférence, des stratégies trop ciblées ayant un impact à la fois trop faible, et éventuellement stigmatisant pour ceux qui en seraient les bénéficiaires.

b/ Un tableau de propositions

Nous nous sommes enfin risqués à formuler des propositions, tenant compte de l'analyse des causes et des choix des stratégies à développer. On trouvera ci-joint une présentation de type chronologique de ces propositions. Pour chacune de celles-ci, nous distinguons :

- * le cadre de la proposition : s'agit-il de recherche, de formation, de ce qui précède l'accès à l'université (l'amont), de l'aide financière, etc. ;
- * le thème : dans le cadre général cité plus haut, nous distinguons des thèmes plus précis ;
- * le contenu de la proposition : il s'agit d'une formulation brève de celle-ci : on renvoie pour le détail, en dernière colonne, au point du rapport qui justifie et précise la proposition. Nous avons ainsi identifié 30 propositions
- * le public concerné : nous identifions le public concerné par la proposition ;
- * l'instance compétente : nous avons constaté que l'ampleur du problème nécessite l'implication de nombreux acteurs et de nombreuses institutions. Nous avons donc distingué ici ce qui est du ressort de l'UCL et des Facultés et ce qui est du ressort d'autres instances. Dans ce dernier cas cependant, le rôle de l'UCL et des Facultés ne disparaît pas entièrement et peut-être un rôle d'impulsion et de revendication culturelle et politique ;

* le coût budgétaire : nous avons fait l'exercice de distinguer les propositions selon qu'elles impliquent un coût ou non pour l'instance compétente.

c/ Proposition de suivi

Le souhait du groupe de travail est bien évidemment que ce rapport suscite d'abord une adhésion culturelle quant aux valeurs qui l'inspirent. Adhère-t-on aux constats, à l'analyse des causes, aux choix de stratégies ? La démocratisation de l'accès et de la réussite est un objectif qui suppose l'implication de nombreux acteurs, hors et dans l'université. Conscient que la démarche n'aura de réel impact que si l'ensemble de ce qui est proposé donne lieu à débat, le groupe de travail suggère que le présent rapport donne lieu à un débat approfondi dans toutes les instances compétentes de l'Université, et qu'il soit donc mis à l'ordre du jour de ces instances.

Le souhait du groupe de travail est que ce rapport et les propositions qui sont suggérées soient alors l'objet d'une démarche **volontariste** de ces instances, qui se donneraient un projet d'avancées significatives quant à l'amélioration de l'accès et de la réussite des étudiants de milieu modeste dans les universités et dans l'enseignement supérieur non universitaire.

Ce projet d'avancées significatives pourrait ainsi, comme tout projet qui se veut opérationnel :

- * déterminer, parmi les propositions faites, celles qui apparaîtront comme prioritaires ;
- * améliorer si nécessaire l'opérationnalité de ces propositions en termes clairs, précis, évaluables ;
- * prévoir, à une échéance déterminée par ces mêmes instances, des rapports d'activités qui puissent rendre compte des progrès réalisés, identifier les différentes rencontres et suggérer des propositions améliorées.

Une telle procédure aurait l'immense avantage de changer le statut de ce rapport. Celui-ci, issu d'un groupe de travail enrichi par la consultation d'experts, deviendrait le point de départ de l'action impliquée de tous les acteurs concernés. Ce serait, à notre avis, la meilleure garantie de son succès !

