

# Faut-il introduire un examen d'entrée à l'Université ?

Jean-Paul LAMBERT

Recteur des Facultés universitaires Saint-Louis

Exposé présenté dans le cadre des Midis de l'éthique,

Chaire Hoover d'éthique économique et sociale, UCL

Louvain-la-Neuve, 8 avril 2003

Merci tout d'abord à Philippe VAN PARIJS de son invitation à m'exprimer sur ce thème, qui fait l'objet, depuis plusieurs années, d'une part de mes activités de recherche et de mes interventions dans le débat public au sein de notre Communauté française.

Dans le petit message adressé aux intervenants, il était demandé à ceux-ci de prendre clairement position par rapport à la question titre, en veillant à soulever les questions de principe sous-jacentes. Ma position sera claire : ma réponse à la question posée est NON. Mon argumentaire invoquera à la fois, comme on peut s'en douter, des enjeux liés à l'équité et à l'efficacité de notre système d'enseignement.

Pour placer ce débat en perspective, il importe tout d'abord de rappeler quelques données issues de travaux récents sur ces questions.

1. Le petit texte d'introduction à cette session évoque un taux d'échec particulièrement élevé à l'entrée de l'Université, suggérant implicitement que l'Université se distinguerait, de ce point de vue, des autres types d'enseignement supérieur. Il n'en est rien : si l'on compare ce qui est comparable - c.à.d. les taux de réussite, en première année, des étudiants "de première génération" - on enregistre des taux de réussite identiques pour l'Université et le Supérieur ("hors université") de type long ( $\pm 39\%$  pour les années récentes) et un taux de réussite à peine supérieur ( $\pm 44\%$ ) pour le Supérieur de type court <sup>1</sup>. Du point de vue des partisans d'un examen d'entrée, la cohérence exigerait donc qu'ils recommandent l'instauration d'un examen d'entrée pour l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur.

Observons incidemment que l'insistance systématique (mais injustifiée, comme je viens de le montrer) sur des taux d'échec prétendument catastrophiques à l'entrée du seul enseignement universitaire pourrait bien constituer un des facteurs explicatifs de la réorientation, enregistrée depuis plusieurs années, des flux d'étudiants vers l'enseignement Supérieur "hors université". Des travaux récents <sup>2</sup> ont, en effet, mis en évidence l'importance du "processus d'auto-

---

<sup>1</sup> DROESBEKE et al. (2001).

<sup>2</sup> DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT (2001).

sélection"<sup>3</sup>, auquel se soumet une très importante proportion des futurs étudiants, au moment du choix de leurs études supérieures. On vérifie sans surprise, par ailleurs, que ce processus d'auto-sélection touche, en priorité, les élèves issus d'un milieu socioculturel plus modeste.

2. Les partisans de l'instauration d'un examen d'entrée (ou de tout autre dispositif de "filtrage" précoce) prônent une politique qui procède fondamentalement d'une vision "darwinienne" de l'accès aux études supérieures, percevant la population étudiante comme dotée d'aptitudes très inégales, mais en fin de compte peu modifiables, au sein de laquelle il s'agit essentiellement de départager, sans délai, les "aptes" des "inaptes", en vertu d'un principe d'efficacité budgétaire.

Cette vision méconnaît (ou affecte de méconnaître) que l'hétérogénéité de la population étudiante accédant à l'enseignement supérieur, loin de se réduire à une distribution statique d'aptitudes intrinsèques, est le produit de processus complexes où interviennent, outre les aptitudes innées, l'environnement familial, l'origine socioculturelle, les ressources financières, le choix des filières et d'options suivies dans le secondaire, l'école de provenance, etc.

Qui songerait à nier, par exemple, que le jeune, issu d'un milieu socioculturel privilégié, dont les deux parents ont fait des études supérieures, est infiniment mieux armé pour s'adapter à la démarche et aux exigences propres à l'enseignement supérieur que son condisciple, peut-être aussi doué, mais qui ne peut mobiliser un réseau de relations susceptibles de le conseiller ? Pourquoi nier, de même, que le jeune issu d'une école (ou d'une filière) "forte" aborde l'enseignement supérieur dans des conditions nettement plus favorables qu'un autre, peut-être aussi doué, issu d'une école (ou d'une filière) "faible" ? Sont particulièrement éloquentes, à cet égard, les résultats de l'étude PISA 2000<sup>4</sup>, qui placent la Communauté française de Belgique dans la position peu enviable de "tête de file" des pays de l'OCDE pour ce qui concerne l'hétérogénéité des performances des élèves du secondaire selon l'établissement d'origine...

De très nombreux travaux<sup>5</sup> ont mis en évidence l'inégalité fondamentale des chances, selon les divers critères cités plus haut, à l'entrée de l'enseignement supérieur. Le Recteur Marcel CROCHET, s'appuyant sur les résultats d'une étude récente, en a également fourni une démonstration éclatante, à l'occasion du discours de rentrée académique de l'UCL du 16 septembre dernier.

Qui ne voit que, dans ces conditions, tout dispositif de sélection précoce s'apparenterait à un "eugénisme académique" très étroitement corrélé avec un impitoyable "écrémage social" ? Nous savions - et l'enquête PISA 2000 de l'OCDE n'a fait que le confirmer - que notre système d'enseignement secondaire est particulièrement inégalitaire. Ne soyons pas angéliques : l'injustice est - et restera - de ce monde. Le poids des déterminants cités plus haut pèse lourd. Mais doit-on simplement se résigner ou, au contraire, tenter d'en desserrer l'étreinte, dans la mesure du possible ? L'ambition collective ne doit-elle pas viser la promotion du "droit à des chances égales, pour tous les jeunes, de se doter, à terme, d'un diplôme correspondant à leurs aspirations et à leurs compétences, les autorisant à aborder la vie active avec les meilleures chances d'épanouissement personnel et d'intégration sociale" ?

---

<sup>3</sup> Cette expression désigne le comportement d'étudiants qui déclarent avoir d'emblée renoncé à d'autres études (pourtant préférées) que celles finalement entreprises, sous l'emprise d'une perception (subjective) d'aptitudes intellectuelles insuffisantes.

<sup>4</sup> OCDE (2001), Base de données du PISA 2000.

<sup>5</sup> BEGUIN, A. (1991), DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT (1996), DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT (2001), DONNI, O. et P. PESTIEAU (1995), LECLERCQ, D., A. BEGUIN, A.-M. DE KERCHOVE, J.-P. LAMBERT et P. PESTIEAU (1998).

3. Indépendamment de la dimension d' "équité" que je viens d'évoquer, la dimension d' "efficacité" de notre système d'enseignement supérieur milite également contre l'instauration d'une sélection trop précoce. Celle-ci serait acceptable s'il apparaissait que l'échec ne concerne que des étudiants "faibles" voués à se prélasser quelques années dans l'enseignement supérieur sans réelles perspectives de réussite. Il s'agirait alors de mettre fin, à juste titre, à un gaspillage inutile.

Mais la réalité est à l'opposé ! Les études récentes <sup>6</sup> montrent, en effet, que, pour une majorité des étudiants ayant accédé à une deuxième année de l'enseignement supérieur, l'échec - suivi ou non de réorientation - a constitué une modalité d'un parcours "en voie de réussite". Cette réalité concerne davantage les étudiants issus d'un milieu socioculturel plus modeste.

Sait-on qu'à l'heure actuelle, 43 % seulement des diplômés de second cycle universitaire n'ont jamais connu l'échec au cours de leurs études universitaires <sup>7</sup> ? Et pour l'enseignement supérieur "hors université", la proportion de diplômés sans aucun échec est encore plus faible...

Sait-on aussi que les étudiants qui, après un (plus rarement deux) échec à l'université, se réorientent vers le supérieur "hors université" (de type court, dans leur immense majorité) y enregistrent des taux de réussite remarquables (65 %), très largement supérieurs au taux de réussite des redoublants du type court (53 %) ? Le taux de diplômation finale de ces réorientés de l'université est d'ailleurs très élevé (près de 65 %).

On m'aura aisément compris : toute procédure de sélection précoce aurait inmanquablement pour effet d'éliminer prématurément une fraction importante d'étudiants dont on sait *ex post* (puisqu'ils obtiennent finalement leur diplôme) qu'ils avaient les aptitudes requises. Doit-on priver la collectivité de ces compétences dont on sait qu'elles seront demain, plus encore qu'aujourd'hui, nécessaires ? On pourrait difficilement imaginer politique plus funeste du point de vue du long terme...

Du point de vue de l'efficacité globale, notre système d'enseignement supérieur présente, en outre, des résultats remarquables. Alors que la Belgique consacre à son enseignement supérieur une part de son PIB plus faible que la moyenne des pays de l'OCDE, elle parvient à diplômer une fraction plus importante de sa jeunesse que la moyenne des pays de l'OCDE<sup>8</sup>.

Cette performance tient incontestablement, pour une bonne part, à la structure binaire de notre enseignement supérieur (université - supérieur "hors université") qui fournit, par rapport à d'autres systèmes, des avantages incontestables en matière de variété et de flexibilité des voies d'orientation et de réorientation.

Sait-on ainsi que, sur 100 étudiants s'inscrivant à l'université, 63 étudiants décrocheront finalement un diplôme de l'enseignement supérieur (43 à l'université et 20 dans le supérieur "hors université"). Sur 100 étudiants s'inscrivant d'emblée dans le supérieur "hors université", 60 obtiendront un diplôme final de ce type d'enseignement <sup>9</sup>. Le "taux de diplômation" global de l'enseignement supérieur considéré dans son ensemble est donc de quelque 62 %, ce qui constitue une "performance" plus qu'honorable en comparaison de notre enseignement obligatoire, dont on a pu dire qu'il est - très paradoxalement - tout aussi sélectif que l'enseignement supérieur (avec seulement 63 % des élèves décrochant finalement un diplôme du secondaire général ou technique donnant accès au supérieur...).

---

<sup>6</sup> DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT (1996), DROESBEKE et al. (2001).

<sup>7</sup> DROESBEKE et al. (2001).

<sup>8</sup> OCDE (2001), Base de données du PISA 2000.

<sup>9</sup> DROESBEKE et al. (2001).

Contrairement à l'opinion commune, l'efficacité de l'enseignement universitaire s'est aussi considérablement améliorée au fil des années. Ainsi, le taux de diplômés universitaires (calculé comme la proportion des entrants de première candidature qui décrochent un diplôme final de deuxième cycle universitaire) a-t-il progressé de quelque 7 % entre le début des années 80 et le début des années 90. Une analyse fine révèle que cette amélioration tient essentiellement aux possibilités dorénavant mieux exploitées - et mieux organisées - de réorientations au sein même du système universitaire<sup>10</sup>.

En conclusion : pour des raisons qui tiennent tant à l'organisation globale de notre système d'enseignement qu'aux priorités budgétaires définies dans le passé (faute de temps, je vous invite à vous reporter à l'annexe 1 pour un développement sur ces "erreurs politiques"), une part importante des étudiants s'inscrivant en première année de l'enseignement supérieur aura effectivement besoin, bien que "promis à la réussite", d'une période transitoire d'adaptation, de remédiation ou d'orientation avant de trouver définitivement ses marques<sup>11</sup>. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la revendication du "droit à l'erreur" prôné par la plupart des responsables informés.

Faute de reconnaître cette réalité, nous mettrions en place un système qui serait à la fois plus inéquitable sur le plan social et qui aboutirait à diplômer, *in fine*, une fraction beaucoup plus réduite de notre jeunesse.

Or, comme l'affirmait, voici plus de quatre siècles déjà, le philosophe Jean BODIN, *il n'est de richesses que d'hommes...*

Je vous remercie de votre attention.

---

<sup>10</sup> DROESBEKE et al. (2001).

<sup>11</sup> Pour les étudiants issus d'un milieu socioculturel plus modeste - déjà très largement sous-représentés dans l'enseignement supérieur - une telle période de transition apparaît encore plus nécessaire que pour leurs condisciples plus favorisés.

## Annexe 1 : Inconséquences des choix "politiques" du passé

Si l'on prend quelque recul, on ne peut manquer d'observer que les politiques mises en œuvre durant les 30 dernières années ont été particulièrement malheureuses du point de vue de la promotion de l'idéal démocratique. Cette période a vu l'instauration progressive, en Communauté française, de l'enseignement secondaire dit "rénové".

Voici bien une réforme d'inspiration généreuse qui aura finalement produit - et pas seulement du fait des restrictions budgétaires ultérieures - des résultats opposés à ceux escomptés : importance croissante des processus de relégation scolaire via l'échec, absence de véritable démocratisation dans l'accès, avec réussite, dans l'enseignement supérieur et universitaire, etc. Nombreux sont à présent les auteurs qui dénoncent la logique perverse d'un système qui, au travers de la multiplication d'options précoces et de certaines pratiques pédagogiques, a conféré un poids accru aux stratégies différenciées des familles, inégales dans le degré de connaissance qu'elles peuvent avoir des rouages du système d'enseignement.

Quoi qu'il en soit, cette politique, en proposant aux jeunes un éventail de filières et d'options considérablement élargi, a eu pour effet d'amener à l'enseignement supérieur et universitaire un public étudiant non seulement plus nombreux mais surtout beaucoup plus hétérogène que par le passé. Dans le même temps, sous la pression des contraintes budgétaires, les gouvernements successifs ont véritablement laminé les moyens financiers octroyés, par étudiant, aux universités et aux établissements d'enseignement supérieur (pour l'Université – qui nous concerne aujourd'hui - les moyens par étudiant ont été réduits de moitié, en termes réels, en 25 ans !). Qui dit réduction des moyens financiers par étudiant dit détérioration des conditions d'encadrement. Qui dit détérioration des conditions d'encadrement dit pénalisation des étudiants les plus "fragiles", à savoir les étudiants de première année qui doivent tout à la fois faire l'apprentissage d'une autonomie accrue et s'adapter à de nouvelles exigences. On voit donc que dans le temps même où la réforme de l'enseignement secondaire aurait dû être assortie d'une politique coordonnée en vue de l'amélioration de la transition secondaire-supérieur, les conditions de cette transition se sont trouvées dégradées, avec comme conséquence une "pénalisation" des étudiants les moins bien préparés, en particulier ceux qui proviennent de milieux socioculturels moins favorisés.

Nous avons donc un urgent besoin d'un réinvestissement important (au fur et à mesure que des moyens nouveaux pourront être dégagés) dans les divers dispositifs d'accueil, d'information, de guidance, de remédiations, d'innovations pédagogiques. Le recours accru à des approches plus "actives" que l'enseignement magistral traditionnel (qui ne doit pas disparaître pour autant !) nécessite des compétences pédagogiques adaptées mais aussi – soyons lucides – une amélioration significative des taux d'encadrement.

## Quelques références

- BEGUIN, A., (1991), 1968 : une révolution inutile ? Quelques chiffres et quelques réflexions à propos de la démocratisation du recrutement des étudiants à l'Université, *SOCIO*, juin 1991.
- CIUF, (1997), *Franchir le cap des candidatures*, Rapport du groupe de travail « Réussites en candidatures » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française, 91 p. et annexes, juin 1997.
- CROCHET, M., (2002), *L'inégalité des chances à l'entrée de l'université*, Discours de rentrée académique de l'UCL, 16 septembre 2002.
- DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT, (1996), Le "libre accès" à l'enseignement supérieur en Communauté française : quelques données de base pour un pilotage du système, *Reflets et Perspectives de la vie économique*, Tome XXXV, 4e trimestre 1996, p. 453-468.
- DE KERCHOVE, A.-M. et J.-P. LAMBERT, (2001), Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s, publié dans un numéro spécial « Enseignement » de *Reflets et Perspectives de la vie économique*, 2001/4, p. 41-55.
- DONNI, O. et P. PESTIEAU, (1995), Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ?, *Reflets et Perspectives de la vie économique*, Tome XXIV, septembre 1995.
- DROESBEKE, J.-J., HECQUET, I. et Chr. WATTELAR (eds.), (2001), *La population étudiante : description, évolution, perspectives*, Editions de l'Université de Bruxelles et Editions Ellipses.
- LAMBERT, J.-P., (1997), Le libre accès à l'enseignement supérieur : quelques balises pour la réflexion...et l'action, *L'Entreprise et l'Homme*, n°5/97, octobre-novembre 1997 [a paru également dans *Option*, revue de la CSC Enseignement, décembre 1997, n°4].
- LAMBERT, J.-P., (1998), Contrer l'échec dans l'enseignement supérieur. Pourquoi ? Comment ?, *Reflets et Perspectives de la vie économique*, Tome XXXVII, 3ème trimestre 1998, pp 103-113.
- LAMBERT, J.-P., (2000), Enseignement en Communauté française. Leçons du passé et jalons pour l'avenir, *La Revue Nouvelle*, tome 111, n° 1, janvier 2000, (texte remanié de la conférence inaugurale du *Colloque relatif à l'information et à l'orientation des études, l'échec scolaire, la réorientation et la modularisation* organisé par le Parlement de la Communauté française les 13-14 novembre 1998).
- LECLERCQ, D., A. BEGUIN, A.-M. DE KERCHOVE, J.-P. LAMBERT et P. PESTIEAU, (1998), L'enseignement universitaire est-il démocratique ?, Chapitre 2 de l'ouvrage collectif *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, éd. D. LECLERCQ, Editions Pierre Mardaga, septembre 1998.
- OCDE, (2001), Base de données du PISA 2000.
- ROMAINVILLE, M., (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Collection "Education et Formation", L'Harmattan, Paris, 2000.