

Massification ou démocratisation de l'enseignement supérieur ? Un débat mal posé

Par **François VATIN**

Professeur de sociologie à l'Université de Paris Ouest, directeur de l'École doctorale « Économie, Organisations, Société », membre fondateur du collectif pour une Refondation de l'université française

En conférence le 11 janvier

Démocratisation et massification

L'enseignement supérieur a connu en France, comme partout dans le monde, une expansion constante, entamée au XIX^{ème} siècle et qui s'est brutalement accélérée dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Cette expansion n'est pas dissociable de celle de l'ensemble de l'enseignement. Le temps moyen de formation initiale n'a cessé de croître, selon un processus séculaire qui a démarré quand on est passé des sociétés rurales traditionnelles à la société industrielle, puis à la société post-industrielle et, en conséquence, l'âge moyen de fin des études initiales n'a cessé de s'élever. Si le taux de scolarisation pour les moins de 18 ans semble avoir atteint, aujourd'hui en France, un seuil difficilement dépassable, il continue en revanche à croître pour les 18-25 ans.

L'expansion de la formation provoque nécessairement effets pervers et distorsions cognitives, tant chez les formateurs que chez les formés. Ceux-ci s'expriment sous les figures symétriques de la « baisse du niveau » ressentie par les enseignants et du « sentiment de déqualification » vécu par les enseignés. En effet, à mesure qu'un niveau de diplôme se banalise dans une classe d'âge, sa valeur relative, c'est-à-dire distinctive, ne peut que décroître. Cela ne signifie pas pour autant nécessairement que le niveau de compétences réelles sanctionnées par le diplôme ait décru. Au début du XX^{ème} siècle, savoir lire, écrire et calculer (ce que sanctionnait un certificat d'études primaires) permettait d'accéder à des emplois « qualifiés », car seule une minorité de la population disposait de ces compétences. Il s'agit aujourd'hui de compétences standard minimales sans lesquelles on ne peut plus, non seulement occuper la plupart des emplois, même ceux réputés sans qualification, mais même assumer les tâches les plus ordinaires de la vie courante. *Mutas mutandis*, il en est de même du baccalauréat qui, assurément, ne peut avoir aujourd'hui, alors qu'il est obtenu par environ 60 % d'une classe d'âge, la signification sociale qu'il avait dans les années 1970, quand il était obtenu par environ 25 % d'une classe d'âge.

La « massification » est donc le corollaire de la « démocratisation scolaire », au sens où un accès plus large à un

certain niveau d'études est socialement moins sélectif¹. Mais elle est forcément porteuse de frustrations : pour atteindre le niveau social de ses parents (dans la mesure où celui-ci est défini par le niveau scolaire atteint, ce qui n'est qu'en partie vrai), il faut en effet avoir atteint un niveau scolaire supérieur au leur. D'où le sentiment permanent de « déqualification » des diplômés. Ce sentiment de déclassement est partagé par les enseignants, puisque le niveau que ceux-ci occupent dans la société est corrélé avec celui de leurs élèves. Un professeur de lycée était encore un « notable » dans l'entre-deux-guerres, il ne l'est plus aujourd'hui. Ainsi, dans un contexte de massification scolaire, un enseignant régresse au cours de sa carrière en termes de position sociale². Une autre façon de formuler la chose consiste à dire que l'augmentation des effectifs d'élèves, à un niveau déterminé d'études, entraîne une augmentation proportionnelle d'enseignants dédiés à la prise en charge de ce niveau d'études, et donc un déclassement professionnel corrélatif lié à la banalisation du corps professionnel correspondant.

Ces effets pervers sont donc le prix que l'on doit inéluctablement payer pour l'expansion de la scolarisation. Prenons un exemple comparable dans un autre champ : celui de la santé. Comme l'enseignement, l'accès à la médecine s'est, au cours du temps, banalisé, c'est-à-dire démocratisé. L'accès au médecin, devenu plus facile, n'a

¹ Il n'y a pas de lien logique formel entre les deux processus. Si on admet, ce qui est généralement le cas aujourd'hui, que la hiérarchie sociale n'exprime pas une hiérarchie de compétences intellectuelles innées et génétiquement transmissibles, on pourrait imaginer un système scolaire fortement sélectif et pourtant socialement « juste ». C'est l'idéal « méritocratique ». On sait qu'il est largement illusoire car, comme l'a montré Pierre Bourdieu, le système scolaire évalue, pour une large part, des compétences « sociales », transmises au niveau familial et, comme l'a montré Raymond Boudon, les couches aisées développent un investissement scolaire au profit de leurs enfants plus important que les couches populaires, ceci tant en raison de leurs moyens financiers disponibles que parce que l'idée même de « réussite » scolaire est relative au niveau atteint par la génération antérieure.

² Ce processus est indépendant de la question du niveau absolu des élèves dans une classe donnée. Si le niveau général de formation final n'a pas baissé, au contraire, on peut effectivement admettre que, à mesure de la massification scolaire, un élève met, en moyenne, plus de temps à atteindre un niveau donné et donc qu'un élève de 6^{ème} a aujourd'hui un niveau moyen plus faible qu'il y a trente ans, ainsi que, de même, un étudiant de première année universitaire. Mais même si tel n'était pas le cas, le sentiment de déclassement professoral ne pourrait qu'apparaître avec la démocratisation scolaire.

plus, même pour les couches populaires, la valeur symbolique qu'il pouvait avoir. Conséquemment aussi, les médecins, plus nombreux, ont perdu une partie de leur prestige social. Dira-t-on pour autant qu'on est, globalement, plus mal soigné qu'hier, parce que les soins médicaux se sont banalisés ?

Cette comparaison permet de poser une question fondamentale. Personne ne doute de mon argument concernant la santé, car il est évident que la santé est un bien en soi. En est-il de même de l'enseignement ou, plus précisément, du savoir qui en est le produit ? La critique récurrente contre la démocratisation scolaire repose en fait sur la critique, implicite ou explicite, de ce présupposé. C'est dans cet esprit qu'au XIX^{ème} siècle il était de bon ton de critiquer le « demi-savant », celui dont la connaissance superficielle est inutile, car au-dessus de sa condition. Ce demi-savant n'accepterait plus, dès lors, d'assurer la fonction laborieuse que la société attend de lui, la jugeant trop vulgaire.

La théorie de l'« inflation scolaire », développée au début des années 1970 par Raymond Boudon et récemment reprise par Marie Duru-Bellat, repose sur un pareil présupposé utilitariste. L'accroissement de la scolarité s'expliquerait exclusivement par une lutte des places résultant du processus décrit plus haut : chacun serait poussé à prolonger sa scolarité pour ne pas perdre son rang relatif. Ce modèle rend sans doute assez largement compte des stratégies individuelles de formation, mais décrit-il pour autant un processus substantiellement pervers ? En cherchant à sauvegarder sa position relative par l'investissement scolaire, chacun contribue à l'élévation du niveau général de formation, qui reste, d'un point de vue humaniste, un bien en soi. Dans une société comme la nôtre, où le niveau de savoir collectif ne cesse d'augmenter (progrès de la science), il est « normal » que le niveau général du savoir individuel augmente aussi, si l'on ne veut pas qu'un fossé infranchissable se constitue entre les « sachants » et les autres.

Enseignement supérieur et université

L'évolution qu'a connue l'enseignement supérieur en France depuis la Seconde Guerre mondiale n'est donc pas, dans son essence, différente de celles qu'ont connues successivement les enseignements primaire et secondaire. Elle a la même ambivalence. La tendance séculaire à

l'augmentation de la durée des études touche maintenant le niveau dit « supérieur » d'éducation et il n'y a donc pas motif à se plaindre qu'une fraction croissante des jeunes Français atteigne un tel niveau d'études. Pour autant, cette tendance ne peut manquer d'avoir pour conséquence une dévalorisation relative des diplômes de niveau supérieur et un sentiment de déclassement chez les enseignants du supérieur. La crise matérielle et morale que traverse aujourd'hui l'Université française ne peut toutefois se réduire à ce cadre général. Paradoxalement, elle a été déclenchée non par la massification mais par l'arrêt de ce processus de massification. Pour comprendre ce paradoxe, il faut introduire un nouvel élément jusqu'à présent passé sous silence : le dualisme de l'enseignement supérieur français.

J'ai évoqué l'« enseignement supérieur » en laissant entendre, conformément aux conceptions courantes, que c'était là une autre façon de désigner l'Université. Or, cette assimilation est fautive et de plus en plus fautive. Depuis le XIX^{ème} siècle, une large partie de l'enseignement supérieur français échappe aux universités. Il s'agit d'abord de ce que l'on a appelé les « grandes écoles » et leurs appendices : les « classes préparatoires ». Le champ couvert par ces écoles s'est considérablement élargi au cours des dernières décennies, au point que l'intitulé même de « grande école » ne signifie plus grand-chose, tant il y en a de moyennes, de petites, voire de minuscules. Mais, de plus, deux nouveaux concurrents sont apparus dans le paysage au cours des années 1970-1980 : les IUT, formellement rattachés aux universités, mais de fait indépendants dans leur gestion, et les classes de techniciens supérieurs (S.T.S.), installées, comme les « classes prépa », dans les établissements secondaires.

Or, la caractéristique commune à toutes ces formations, qui les distingue de l'université *stricto sensu*, est qu'elles disposent du droit de sélectionner leur public à l'entrée dans le cursus, ce qui leur accorde un avantage comparatif sur l'université, pour deux raisons contradictoires, mais qui se combinent dans le jugement ordinaire :

- d'une part, l'université est déconsidérée par le fait que « tout le monde peut y entrer » ;
- d'autre part, l'université est déconsidérée par le fait que le taux d'échec y est important.

Or, à l'évidence, l'importance du taux d'échec au cours du cursus universitaire est la conséquence de l'absence de sélection à l'entrée.

Il résulte de cette concurrence structurellement défavorable à l'université un mouvement de « fuite de l'université ». Cette tendance a pu longtemps rester inaperçue en raison de l'augmentation exponentielle de la population de nouveaux bacheliers jusqu'au milieu des années 1990. À cette date, les effectifs de bacheliers se sont stabilisés, à la fois pour des raisons démographiques générales et du fait de la stagnation du taux de bacheliers dans une classe d'âge. Le processus de fuite des études universitaires a pris alors l'apparence d'une débâcle. Sans qu'on y prenne garde, l'Université *stricto sensu* est en fait devenue largement minoritaire dans l'enseignement supérieur français. Le tableau suivant montre les conditions de poursuite d'études des bacheliers français des promotions 1996 et 2008. Si l'on excepte le secteur de médecine-pharmacie, qui fonctionne en fait sur le modèle de la préparation au concours, la part des cursus universitaires dans les poursuites d'études a considérablement décru entre ces deux dates. Or, ce phénomène ne s'explique pas par le changement dans la structure du baccalauréat, avec le développement des baccalauréats professionnels, puisqu'il s'observe aussi pour les bacheliers généraux.

Poursuite d'études %	Tous bacheliers		Bacheliers Généraux	
	2008	1996	2008	1996
Licence universitaire	24	36	35	50
Médecine-Pharmacie	7	4	11	6
Classes préparatoires	8	8	13	12
I.U.T	9	9	11	10
S.T.S	23	21	8	9
Autres formations supérieures	14	7	17	9
Autres formations non-supérieures	4	3	2	2
Taux total de poursuite d'études	89	88	97	98

Mais, ce tableau fait également apparaître une autre tendance. Mis à part le secteur de médecine-pharmacie, le mode de poursuite d'études qui augmente significativement entre ces deux dates correspond à la ligne :

« autres formations supérieures », c'est-à-dire toutes les écoles techniques, mais aussi du secteur sanitaire et social où l'on rentre au niveau du baccalauréat, ainsi que les « prépas » qui y sont intégrées ou associées. Or, la caractéristique commune de l'ensemble de ces formations est d'être privées et payantes. À cela, il faut ajouter que l'inscription parallèle dans une école privée est devenue quasiment la règle dans le secteur des études médicales et pharmaceutiques. Nous assistons, autrement dit, à deux phénomènes emboîtés :

- une fuite généralisée de l'université ;
- une privatisation rampante de l'enseignement supérieur.

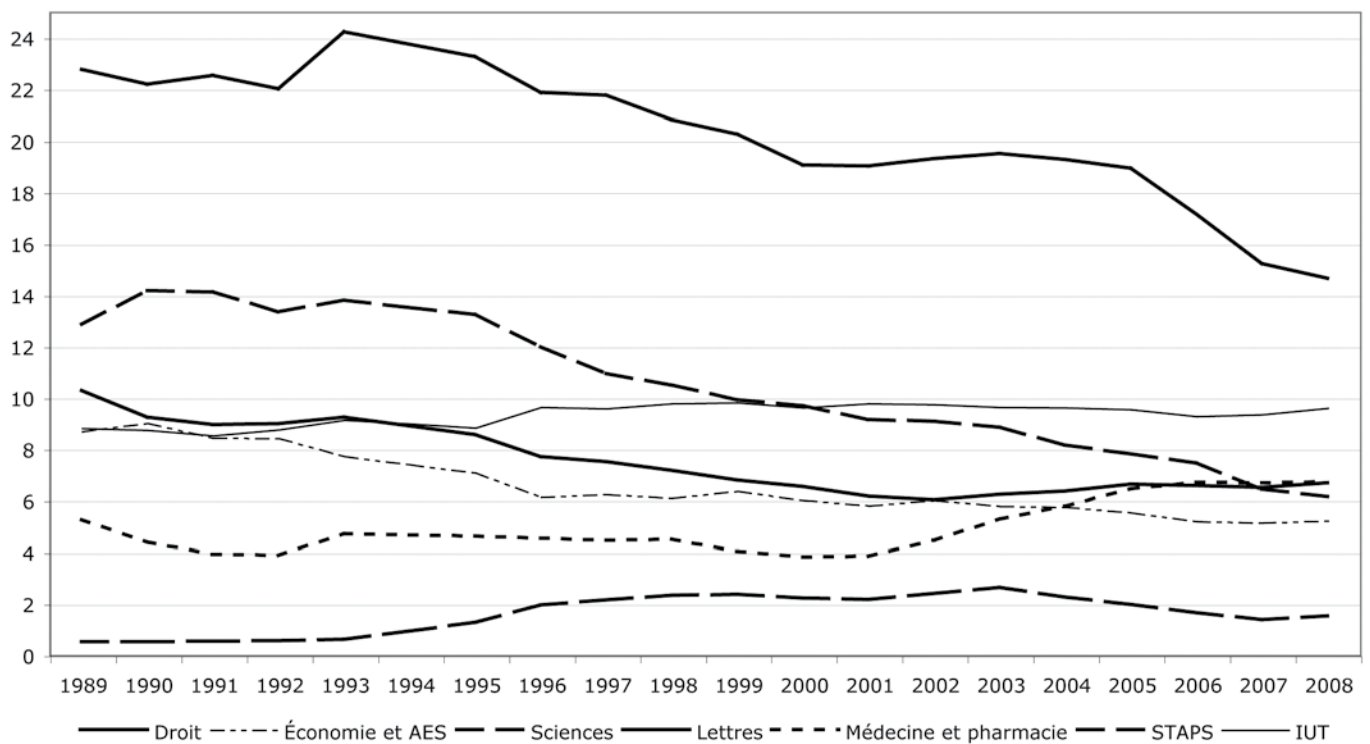
Jusqu'au milieu des années 1990, l'Université a payé un lourd tribut à la « massification » : queues aux inscriptions, amphithéâtres bondés, dysfonctionnements administratifs de tous ordres, mais aussi augmentation des taux d'échec, ce qui n'a pas peu contribué à entretenir sa mauvaise réputation. Mais l'arrêt de ce processus ne lui a pas été favorable. Elle a en effet facilité les stratégies de fuite de l'université de la part d'une fraction de plus en plus large du public étudiant, transformant, de plus en plus clairement, l'université en « voiture-balai » de l'enseignement supérieur français. Les seuls secteurs protégés sont ceux qui disposent d'un monopole professionnel : la médecine-pharmacie et, dans une moindre mesure, le droit. En revanche, les cursus dont l'identité est académique et pas directement professionnelle, c'est-à-dire ceux de sciences et ceux de lettres et sciences humaines ont vu leurs effectifs s'écrouler littéralement.

Mettre un terme à la décomposition de l'Université française

À tous égards, cette situation est dévastatrice pour l'enseignement supérieur français :

- elle constitue un gâchis pour les finances publiques du fait de la sous-utilisation du corps universitaire, chargé d'accueillir le public le moins bien préparé à suivre ses enseignements ;
- elle conduit les universités et les universitaires à un grand écart permanent entre leur mission de recherche et celle d'accueil d'un public étudiant mal formé ;
- elle marginalise les formations fondamentales de sciences et de lettres au profit d'un enseignement

Pourcentage de nouveaux bacheliers entrant à l'université



à vocation pratique immédiate, au risque d'une perte culturelle et scientifique dramatique pour le pays ;
 - Elle conduit à la privatisation rampante de l'enseignement supérieur en favorisant la création d'un secteur opaque, qui ne fait souvent l'objet d'aucun contrôle public et dont la solvabilité à terme n'est pas assurée.

Depuis quarante ans, les gouvernements successifs se sont moins préoccupés de politique universitaire que de politique d'emploi. On a confié à l'Université la mission d'accueil des flux massifs de bacheliers dans un contexte marqué, depuis la fin des années 1970, par un chômage chronique, touchant particulièrement les jeunes. Ce rôle d'endiguement du chômage des jeunes bacheliers a détourné l'Université de ses missions : la production, la conservation et la transmission du savoir. L'échec est double : l'Université française a de plus en plus de mal à accomplir ses vraies missions, comme en témoigne sa médiocre place dans des classements internationaux comme celui de Shanghai ; mais, par ailleurs, elle ne satisfait pas le public à la recherche d'une formation

rapidement négociable sur le marché du travail qui la fuit dès qu'il en a la possibilité.

On ne pourra résoudre cette crise sans toucher au verrou fondamental que constitue le processus de sélection-orientation à l'entrée des études supérieures. Il faut que l'Université redevienne attractive, ce qui suppose qu'elle dispose des mêmes droits que les formations concurrentes pour définir les compétences requises pour suivre avec profit ses cursus. Il ne s'agit pas de réduire le droit des jeunes Français à poursuivre des études supérieures, mais à faire en sorte que ce droit ne conduise pas à imposer à l'Université, et à elle seule, de prendre en charge le public refusé ailleurs. ■