



**HAL**  
open science

## Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures

Nicolas Charles, Romain Delès

► **To cite this version:**

Nicolas Charles, Romain Delès. Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année Sociologique*, 2020, Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice, 70 (2), pp.313-336. 10.3917/anso.202.0313 . halshs-02924886

**HAL Id: halshs-02924886**

**<https://shs.hal.science/halshs-02924886v1>**

Submitted on 8 Dec 2024

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

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

# LES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE SOCIALE EN EUROPE. LE CAS DE L'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Nicolas CHARLES  
Romain DELÈS

RÉSUMÉ. – Les systèmes d'enseignement supérieur des pays développés font face à une injonction contradictoire : sélectionner mais maintenir une relative ouverture des opportunités. Pour répondre simultanément à ces deux objectifs *a priori* opposés, les quatre pays étudiés dans cet article (Allemagne, Angleterre, France, Suède) aménagent des solutions de justice sociale variées. Par l'analyse des dispositifs d'action publique d'accès à l'enseignement supérieur, nous montrons que les pays se répartissent selon deux dimensions : leur conception du mérite – sur quel(s) critère(s) sélectionnent-on ? – et les mécanismes de compensation de la sélection – comment est maintenue une relative ouverture des opportunités malgré la sélection ? L'article aboutit à une typologie des conceptions implicites de la justice sociale des différents systèmes d'enseignement supérieur et invite à s'interroger sur leurs dynamiques récentes.

MOTS-CLÉS. – Enseignement supérieur ; Comparaison ; Sélection ; Justice sociale ; Équité.

ABSTRACT. – Higher education systems in developed countries face a contradictory injunction: to select students while maintaining a relative openness of opportunities. In order to respond simultaneously to these two somehow opposing goals, the four countries studied in this article (Germany, England, France, Sweden) are developing a variety of social justice solutions. By analysing the public action mechanisms for access to higher education, we show that the countries are divided into two dimensions: their conception of merit—on which criteria are students selected?—and the mechanisms for compensating selection—how is a relative openness of opportunities maintained despite selection? The article leads to a typology of the implicit conceptions of social justice in higher education systems and invites to question their recent dynamics.

KEYWORDS. – Higher Education; Comparison; Access; Social Justice; Equity.

La sélection à l'entrée des études supérieures est présente, sous différentes formes, dans l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur des pays développés. Le développement des classements

internationaux et nationaux ainsi que l'utilisation aujourd'hui systématique de nombreux indicateurs (excellence scientifique, insertion professionnelle, diplomation, etc.) sont autant de signes de l'injonction faite aux systèmes d'enseignement supérieur et aux établissements de réguler quantitativement et qualitativement leur public. Plus que jamais, les établissements d'enseignement supérieur sélectionnent leurs étudiants. Parallèlement, et de manière apparemment paradoxale, une deuxième constante se dégage : tous les pays développés encouragent l'ouverture de leurs systèmes d'enseignement supérieur. Appuyés sur les théories de la croissance endogène (Aghion, 2016), les pays développés approfondissent la massification de l'enseignement supérieur. Ces deux logiques, sélection et massification, s'opposent moins qu'elles ne s'engendrent mutuellement (Trow, 1974) et les systèmes d'enseignement supérieur sont confrontés à une tension finalement assez classique des sociétés démocratiques : sélectionner mais garantir la plus grande ouverture possible ou, autrement dit, distribuer des individus fondamentalement égaux dans des positions *de facto* inégales. C'est la conception de la justice sociale, comme construction morale et politique, qui est alors interrogée par la question de l'accès à l'enseignement supérieur.

Les quatre pays étudiés dans cet article (Allemagne, Angleterre, France, Suède) s'inscrivent dans une dynamique européenne commune. Le processus de Bologne a conduit à harmoniser l'organisation formelle des systèmes d'enseignement supérieur européens (organisation en semestres et en cycles, utilisation des crédits ECTS). Malgré la dynamique de convergence au sein de l'espace européen, les systèmes d'enseignement supérieur diffèrent sur plusieurs plans : l'Allemagne se démarque par un faible niveau de massification (voir Graphique 1) ; les systèmes français et anglais sont plus hiérarchisés, mais selon des modalités qui leur sont propres : l'enseignement supérieur français montre une forte segmentation de ses filières (opposition université/grandes écoles notamment), quand le système anglais, non moins hiérarchisé, présente cependant une unité institutionnelle, les différents établissements partageant le même statut ; les parcours d'études des Suédois sont personnalisés à l'extrême (voir Tableau 1). Ainsi, en dépit du cadre européen et des logiques de mondialisation qui produisent de la convergence, ces différents systèmes d'enseignement supérieur s'inscrivent dans des cadres sociétaux particuliers. Ils relèvent de cohérences sociétales distinctes, tant liées au modèle d'articulation de la formation et de l'emploi (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982 ; Verdier, 2010 ; Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010) qu'à des régimes d'État-providence (Esping-Andersen, 1990), dont plusieurs travaux ont pu montrer des

similitudes avec les systèmes éducatifs (Iversen & Stephens, 2008). Les travaux de comparaison internationale de l'expérience étudiante et de la jeunesse valident dans ces domaines la typologie des États-providence et le choix de l'Allemagne, de l'Angleterre, de la France et de la Suède pour leurs modèles sociétaux contrastés (Van De Velde, 2008 ; Charles, 2015 ; Chevalier, 2018).

Pour concilier les deux logiques de sélection et d'ouverture, chaque société adopte une réponse qui lui est propre. En promouvant certaines formes sélectives plutôt que d'autres, en privilégiant certains critères particuliers, en favorisant des compensations sociales diverses, en laissant dans l'ombre une partie de leurs effets inégalitaires, chaque pays fabrique un arrangement social et institutionnel *ad hoc* pour répondre au dilemme sélection/maintien de chances égales. Cette double exigence de sélection et d'ouverture, véritable dilemme de l'action publique, est clairement présente dans les quatre pays que nous nous proposons d'étudier. Au-delà de ce cadre européen incitant à la convergence des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, comment comprendre la diversité des réponses en matière de sélection à l'entrée des études ? Comment se conçoit dans chaque pays un *modèle spécifique de justice dans l'accès à l'enseignement supérieur*, entendu comme une articulation entre des formes de sélection et des mécanismes de maintien de l'ouverture la plus large possible ? Qu'est-ce que l'enseignement supérieur nous dit des conceptions de la justice sociale propres à ces sociétés, et notamment de la façon dont elles arbitrent les choix possibles entre différentes formes d'inégalités ?

Au travers d'une analyse comparative des dispositifs d'action publique (voir l'encadré méthodologique), nous répondrons à ce questionnement en deux temps, qui constituent également les deux dimensions de la conception du *modèle de justice dans l'accès à l'enseignement supérieur* propre à chaque société. Dans une première partie, nous interrogerons les éléments valorisés lors du processus de sélection des étudiants à l'entrée des études supérieures. Quels sont les critères de sélection, quels « mérites » les différents systèmes d'enseignement supérieur valorisent-ils ? On observe une distinction claire entre les pays dans lesquels le mérite scolaire prédomine et les pays dans lesquels des critères extra-scolaires sont pris en compte et qui donnent alors à voir une conception plus ouverte du mérite individuel. Dans une seconde partie, nous explorerons les mécanismes de compensation de la sélection. Comment, en dépit de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, chaque pays organise-t-il le maintien des opportunités sociales offertes aux individus ? Comment maintenir une forme d'équité (et ce sont les pays qui

définissent à leur manière cette « équité ») dans la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur ? Cette question oppose d'un côté des sociétés faisant le choix d'une « compensation *ex ante* », c'est-à-dire d'une ouverture de l'accès par la mise en place d'espaces de non-sélection dans l'enseignement supérieur, aux pays à « compensation *ex post* », qui cherchent à réduire, en aval (*i.e.* dans les bourses supérieures ou sur le marché du travail), les inégalités produites par la sélection.

### ***Encadré méthodologique***

Cet article repose sur l'analyse comparée des dispositifs d'action publique en matière de sélection des étudiants dans quatre pays européens. Celle-ci permet de mettre à nu les choix et les intentions, d'identifier l'arrangement *ad hoc* produit par chaque société et de montrer en quoi il est, dans chaque cas, significatif d'une conception sociale particulière de la justice sociale.

Plutôt que de s'intéresser aux déclarations d'intention et aux principes de justice affichés dans les pays, l'objectif de l'article est d'étudier les principes de justice tels qu'ils sont à l'œuvre dans les politiques, les formes d'organisation et les pratiques des institutions (Charles, 2015). Nous considérons ce faisant que les questions pratiques, techniques et administratives à l'œuvre dans la sélection des étudiants sont en fait des questions *philosophiques* parce qu'elles mettent en acte des principes de justice.

Ce que nous ferons ici, c'est inférer de l'analyse des dispositifs d'action publique en matière d'enseignement supérieur les logiques sociales sous-jacentes qui prédominent dans chaque société afin de comprendre « l'histoire » que se raconte chaque société sur elle-même, avec ses visées, parfois idéalisées, et des limites, souvent ignorées. De ce point de vue, nous nous inscrivons dans une sociologie de l'action publique qui considère que « les choix d'instruments sont significatifs des choix de politiques publiques et des caractéristiques de ces dernières » (Lascoumes & Le Galès, 2007 : 11).

## **Les conceptions européennes du mérite dans l'accès aux études supérieures**

Qui mérite sa place dans l'enseignement supérieur ? Sur quels critères sont fondés l'accès des étudiants aux études supérieures et leur affectation dans les différentes filières ? La France, l'Allemagne, l'Angleterre et la Suède proposent des réponses diverses à ces questions. Si le critère de mérite scolaire est primordial en France et en

Allemagne, les cas anglais et suédois donnent à voir des définitions plus larges du mérite des individus.

### *Le mérite scolaire*

En France, la sélection repose fondamentalement sur le mérite scolaire des étudiants. Le diplôme du baccalauréat joue un rôle central dans les procédures d'accès aux études supérieures comme une condition d'éligibilité pour la plupart des formations supérieures. Ce n'est pas un hasard s'il constitue juridiquement le premier grade de l'enseignement supérieur. Le droit d'accès à l'enseignement supérieur français est bien gouverné par un principe de mérite scolaire, puisqu'il suppose l'obtention du baccalauréat, c'est-à-dire la réussite préalable d'une épreuve scolaire. Dans la pratique, le baccalauréat est cependant insuffisant pour accéder à toutes les formations supérieures. S'opère alors une (deuxième) sélection qui peut prendre diverses formes. Dans les formations dites « non sélectives »<sup>1</sup>, se sont progressivement ajoutés des mécanismes d'« orientation active » (via des messages transmis aux candidats sur l'interface d'inscription *Admission Post-Bac [APB]* et des critères mis en avant sur *Parcoursup*) qui débouchent sur un classement systématique des candidatures dans *Parcoursup* aujourd'hui. Ces procédures d'affectation reposent largement sur des critères scolaires. Quant aux formations historiquement sélectives, elles opèrent principalement par le biais d'une sélection sur dossier ou sur la base d'un concours. Dans les deux cas, ces procédures font appel à des critères scolaires : des notes, des appréciations scolaires, des connaissances scolaires acquises.

Pour aller plus loin, on peut affirmer que le mérite scolaire n'agit pas seulement comme un simple et neutre critère de sélection en France (et peut-être à la différence de ce que l'on observe en Allemagne). Il est plus fondamentalement l'opérateur d'un mythe de l'évaluation objective des candidats. La méritocratie scolaire est ainsi portée aux nues dans des procédures « pures » d'entrée dans l'enseignement supérieur : pour le baccalauréat comme pour les concours, l'égalité formelle de traitement des candidats est érigée au rang d'absolu, les candidats passant les mêmes épreuves dans les conditions identiques. Évidemment, cette perspective idéale n'a d'égale que son application forcément approximative : les épreuves ne sont jamais complètement les mêmes d'une académie à l'autre ; le contrôle continu, dépendant du contexte local, est également pris en compte ; les très nombreux correcteurs des épreuves nationales

1. L'utilisation de cette expression est très suggestive : elle suppose que l'on ne considère pas le baccalauréat comme une forme de sélection préalable.

corrigeant différemment malgré l'élaboration de barèmes précis ; etc. Plus fondamentalement encore, l'égalité de traitement procédurale n'enlève rien à l'inégalité sociale effective des candidats devant l'épreuve. Toutes ces inégalités sont largement documentées, mais la fiction méritocratique reste pourtant profondément ancrée dans la société française. L'idéal méritocratique scolaire règne et le mérite scolaire est alors mis au centre de toutes les évaluations d'entrée dans l'enseignement supérieur en France (Charles, 2015).

D'une manière semblable, le système allemand d'accès à l'enseignement supérieur est fondé principalement sur le parcours scolaire antérieur des élèves. Si l'accès à l'enseignement supérieur reste peu massifié en Allemagne au regard des trois autres pays (voir Graphique 1, ci-après), c'est avant tout en raison de l'organisation très singulière des scolarités et de l'existence d'une sélection scolaire précoce à la fin de l'enseignement primaire. Il existe donc une forme de sélection préalable à l'accès aux études supérieures : les élèves allemands sont orientés dès la sortie de l'école primaire vers un type d'enseignement secondaire (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) qui décidera, à quelques exceptions près, de leur fréquentation future de l'enseignement supérieur. Seule la poursuite d'une scolarité secondaire générale dans le Gymnasium mène au diplôme de fin d'études secondaires générales, l'Abitur. Il n'est obtenu que par 54 % des effectifs d'une classe d'âge<sup>2</sup> en 2017, un taux bien moins élevé qu'en France (79 % en 2017). Comme c'est le cas en France pour le baccalauréat, l'obtention de l'Abitur garantit l'accès à l'enseignement supérieur allemand.

S'il est nécessaire, l'Abitur n'est cependant pas suffisant puisque près de 60 % des Bachelors<sup>3</sup> sélectionnent les candidats. Les résultats de l'*Abi* y sont alors déterminants puisque, sauf de rares exceptions, c'est la moyenne d'ensemble de l'examen qui est retenue comme critère de sélection dans les établissements. La procédure est très claire : dans chaque établissement, à partir de la moyenne des notes à l'Abitur, on établit un classement des prétendants. À la marge seulement, certains établissements introduisent dans leurs règles de classement des pondérations des notes à l'*Abi* ou des critères supplémentaires d'éligibilité. Ainsi, une expérience pratique est parfois demandée à l'entrée dans les Fachhochschulen, les formations scientifiques appliquées. Mais comme en France, la sélection allemande dans l'accès à l'enseignement supérieur se fonde sur des critères « objectifs » liés au parcours scolaire des individus.

2. À la suite du « PISA shock », ce chiffre est néanmoins en constante et forte augmentation depuis une quinzaine d'années.

3. En Allemagne, c'est le terme anglais qui est utilisé pour désigner les formations de premier cycle.

Il reste cependant une différence décisive entre les deux pays : la structure de l'enseignement supérieur français est très segmentée et régie par des logiques de rang et un principe de l'honneur dominant dans les grandes écoles (Bourdieu, 1989). Au contraire, alors même que le système allemand se caractérise par sa binarité – entre universités et Fachhochschulen –, son modèle d'études supérieures est organisé de manière plus horizontale (Shavit, Arum & Gamoran, 2007), les différentes filières d'études ne renvoyant pas aussi nettement à des hiérarchies de prestige, mais plutôt à des voies professionnelles différentes (Hüther & Krücken, 2018). Pour ainsi dire, si formellement les deux pays retiennent un critère scolaire relativement rigide de sélection pour l'enseignement supérieur, la nature de cette sélection scolaire n'est pas la même : elle relève d'une répartition des candidats sur une base académique en France, elle s'apparente à une forme d'orientation professionnelle en Allemagne.

### La reconnaissance de formes alternatives de mérite

Dans tous les pays, et pas seulement en France et en Allemagne, le mérite scolaire a évidemment sa place dans les critères de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Mais en Angleterre et en Suède, la sélection s'inscrit dans une conception plus ouverte du mérite des individus.

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

Mais, au-delà de l'éligibilité, qui certes repose sur un critère scolaire, les universités sélectionnent principalement les élèves à partir d'un *personal statement*, mot intraduisible en français sans trahir



sa signification. Le *personal statement* est un document d'une dizaine de pages, dans lequel le candidat expose ses motivations, ses qualités et ses expériences personnelles avec pour objectif de convaincre qu'elles font de lui un bon candidat pour les études supérieures en général et pour la filière visée en particulier. Au-delà de la présentation de ses motivations, l'étudiant raconte *son* histoire personnelle, de sorte que l'établissement qui étudie sa candidature puisse « en savoir plus sur [lui] en tant qu'individu »<sup>4</sup>. C'est en partie sur ce *personal statement* que se joue la compétition entre les étudiants puisque ceux-ci « doivent [y] démontrer leur enthousiasme et leur engagement et, par-dessus tout, essayer de sortir du lot »<sup>5</sup>. Les universités l'utilisent donc essentiellement comme un outil positif de valorisation des mérites autres que scolaires. Ce traitement individualisé des candidats vise ainsi à contextualiser le jugement objectif de leurs résultats scolaires, dans le but d'identifier le « potentiel » global des candidats au regard des études envisagées. Cette recherche du « potentiel » témoigne, en quelque sorte, d'un dépassement du mérite (*merit*) vers la prise en compte, plus large, de la valeur personnelle (*worth*), car autant le mérite se réfère à des qualités scolaires et intellectuelles mesurables, autant la valeur personnelle renvoie aux qualités humaines de l'individu (Rothblatt, 2007). *A contrario* de ce qui s'observe en France, le recrutement dans les formations d'élite (Brown *et al.*, 2016) ou sur le marché du travail (Brown & Hesketh, 2004) suit, en Angleterre, une logique de valorisation de qualités alternatives au parcours scolaire. *In fine*, c'est bien l'évaluation compréhensive de l'individu qui assoit la légitimité du système de sélection anglais : le mérite scolaire n'est donc qu'un élément de jugement parmi d'autres dans le processus de sélection.

Le système suédois montre une reconnaissance institutionnelle plus claire encore des mérites extra-scolaires. Il existe en Suède une séparation nette des voies d'entrée scolaire et alternative. La première voie se fonde sur les performances à l'école secondaire supérieure. Elle tient compte de la moyenne générale du lycée et de la validation de certains enseignements (par exemple les mathématiques au lycée pour entrer dans la majorité des formations en économie). Pour chaque enseignement au lycée, l'élève réussit les examens avec les notes allant de A (meilleure note) à E (moins bonne note). Si l'étudiant ne valide pas le cours (note F), il doit

4. Explication du sens du *personal statement* sur l'interface d'inscription britannique Universities and Colleges Admissions Service (UCAS) [en ligne : <https://www.ucasdigital.com/widgets/personalstatement/index.html#/splash>, consulté le 28 avril 2020].

5. Site Internet de l'UCAS [en ligne : <https://www.ucasdigital.com/widgets/personalstatement/index.html#/main>, consulté le 28 avril 2020].

alors le suivre à nouveau. La moyenne est calculée à partir des notes obtenues tout au long du lycée.

La seconde procédure de sélection est totalement indépendante des notes obtenues dans l'enseignement secondaire. Elle opère sur la base d'un test d'aptitudes pour l'Université (Högskoleprovet, couramment dénommé *SweSAT*, le « SAT<sup>6</sup> suédois »), qui est accessible à tous les Suédois sans condition d'âge ou de diplôme préalable. Concrètement, le test comporte 160 questions à choix multiples dans huit grands domaines couvrant à la fois des compétences littéraires et mathématiques : la compréhension des mots et des concepts, les capacités de raisonnement mathématique, la compréhension écrite du suédois, la capacité d'interprétation de diagrammes, tableaux et cartes, et enfin, la compréhension écrite de l'anglais. Les notes, standardisées, varient entre 0 et 2. Les candidats peuvent se présenter au test autant de fois qu'ils le souhaitent, les résultats obtenus restant valides pendant cinq années et le meilleur étant pris en considération lors des processus de sélection. En partie grâce à son coût modique (environ 45 euros), près de 100 000 personnes par an – à l'échelle de la France, cela équivaldrait à 700 000 individus – s'inscrivent à ce test lors d'une des deux sessions annuelles organisées par l'Agence nationale pour l'enseignement supérieur.

Dans le processus de sélection des étudiants, chaque formation décide de s'appuyer plus ou moins sur l'une ou l'autre des deux évaluations (les notes de l'enseignement secondaire ou la note au *SweSAT*), à condition de respecter les règles, encadrées par l'État, de répartition entre ces procédures : 1) au moins un tiers des places doivent être attribuées à partir du test d'aptitudes ; 2) au moins un autre tiers des étudiants doivent être recrutés sur la base des notes à l'école secondaire supérieure ; 3) pour un tiers (au maximum) des candidats admis, les établissements sont libres d'arbitrer entre le test d'aptitudes, les notes à l'école secondaire et d'autres procédures *ad hoc*, qu'ils sont en charge d'établir s'ils le désirent (entretiens de motivation notamment). Ainsi, les deux grandes voies d'accès (la voie scolaire et le test d'aptitudes) sont systématiquement représentées dans la sélection des étudiants à l'entrée des formations supérieures.

Le système suédois d'accès à l'enseignement supérieur, en instituant deux procédures indépendantes, permet la reconnaissance de formes diverses de mérite. La deuxième voie, celle du test d'aptitudes, est créée en 1977 précisément dans le but de favoriser la

6. Cela fait référence aux tests de sélection aux États-Unis (Scholastic Assessment Test, SAT).

diversification sociale de la population étudiante (Premfors, 1980). Il est alors à l'origine réservé aux plus de 25 ans et prévoit des bonifications pour les individus justifiant d'une expérience professionnelle. Il représente donc historiquement une véritable alternative à la sélection sur les notes. Protégés de la concurrence des étudiants de formation initiale, les individus aux trajectoires plus diverses se voient reconnus au même titre par une voie d'accès parallèle. En 1991, ses modalités évoluent : le test est ouvert à tous et, depuis lors, de plus en plus de jeunes étudiants, dont les résultats scolaires ne sont pas suffisants, passent le *SweSAT* pour intégrer des formations élitistes (Melldahl, 2018). Pour autant, ce test valorise des savoirs génériques fondamentaux pour suivre des études supérieures et met ainsi davantage l'accent sur des capacités partiellement déconnectées des performances scolaires initiales (Cliffordson, 2004). Jusqu'en 2012, il octroyait un bonus significatif aux étudiants justifiant d'une expérience professionnelle substantielle (+0,5 point sur une note allant de 0 à 2). En conséquence, si l'on excepte les stratégies opportunistes des étudiants de formation initiale, le profil des étudiants entrés par le test d'aptitudes est *de facto* plus ouvert socialement et en termes d'âge (Berggren, 2007).

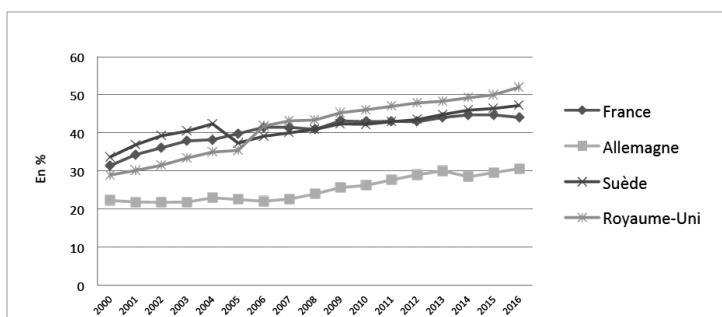
### **La diversité des mécanismes de compensation de la sélection**

La compensation de la sélection est une constante. Dans tous les pays, il existe des mécanismes dont l'objectif est de maintenir, malgré la sélection, des opportunités sociales relativement égales entre les individus. Selon les sociétés, ces mécanismes sont cependant de nature différente. On peut distinguer deux formes de compensation : la compensation *ex ante*, qui renvoie à l'ouverture des chances initiales d'accès à l'enseignement supérieur, et qui concerne principalement la France et l'Angleterre ; la compensation *ex post* opère quant à elle en aval de l'accès initial. Cette dernière se manifeste par une égale valorisation des orientations, une faible emprise des formations supérieures sur l'emploi ou encore une véritable réversibilité des trajectoires. C'est le type de compensation observé principalement en Suède et en Allemagne.

#### *La compensation ex ante*

La France et l'Angleterre partagent une particularité : elles ne permettent guère aux étudiants de reprendre leurs études supérieures au-delà de l'accès initial. Ainsi seuls 2 % des 25-64 ans en

**Graphique 1. – Part des diplômés du supérieur parmi les 25-34 ans en France, en Allemagne, au Royaume-Uni et en Suède (en %)**



Sources : OCDE, 2018.

France (4 % au Royaume-Uni) suivent une formation longue et diplômante (OCDE, 2019 : 160). La faiblesse de l'accompagnement financier du retour en études est en cause dans les deux pays. En Angleterre, l'individu doit largement s'autofinancer ; en France, si les dépenses de formation professionnelle sont mutualisées, elles ne financent les retours en formation supérieure que de manière anecdotique. Par ailleurs, les dispositifs de reprise de la formation secondaire ou de passage d'un équivalent du baccalauréat sont peu développés (Charles, 2015). Ces deux pays misent alors sur le projet d'ouvrir le plus largement possible les chances initiales d'accès aux études supérieures. Les taux bruts d'accès (voir Graphique 1) soulignent l'antériorité de cet objectif des politiques publiques en France, quand celui-ci est plus récent en Angleterre.

À sa création en 1808, le baccalauréat est conçu comme un examen d'entrée à l'Université. Longtemps, la sélection par le baccalauréat en France a prévalu comme un droit d'accès aux études supérieures, à tel point que cette « non-sélection »<sup>7</sup> s'est vue érigée comme un idéal républicain. Elle peut être interprétée comme le pendant de la part sélective du système d'enseignement supérieur. Si certaines formations admettent une sélection redoutable, d'autres concourent à maintenir des chances d'accès très larges, voire un quasi-droit d'accès. Ce raisonnement, fondé sur la logique de service public, est similaire à celui qui régit les frais de scolarité : il faut

7. Rappelons que ce que nous nommons en France la « non-sélection » est en fait une sélection scolaire sur la base du baccalauréat.

assurer un espace de « quasi-gratuité » dans le système d'enseignement supérieur. C'est le sens de la décision du Conseil constitutionnel, pour lequel « l'exigence de gratuité » inscrite au treizième alinéa du préambule de la Constitution de 1946 s'appliquait bien à l'enseignement supérieur public sans que cela fasse « obstacle, pour ce degré d'enseignement, à ce que des droits d'inscription modiques soient perçus, en tenant compte, le cas échéant, des capacités financières des étudiants ». L'accès aux études sur la base du baccalauréat est un droit et, en acceptant tous les bacheliers, l'Université vise à garantir la stricte égalité républicaine. Cette visée égalitaire, renforcée par un principe de service public fort, explique la longue tradition d'un espace de non-sélection en France agissant *ex ante* dans la compensation des inégalités de sélection.

En Angleterre, il existe comme en France un espace de non-sélection dans l'enseignement supérieur : l'Open University. Elle est créée dans les années 1970 dans le but de devenir une « université pour les gens » (*open as to people*) (Woodley, 2010). Déjà dans les années 1970, l'Angleterre se fixe pour objectif d'ouvrir l'Université à tous, sans aucune condition de qualification scolaire. Ainsi, en l'absence de sélection formelle, chaque individu est libre de s'inscrire dans le cursus de Licence souhaité. Lorsque le nombre de demandes pour un cours dépasse l'offre de places disponibles, c'est le principe du « premier arrivé, premier servi » (*first-come, first-served*) qui prévaut. Grâce à ce système, près de 40 % des nouveaux inscrits à l'Open University n'ont pas terminé le lycée, avant d'y entrer. L'Open University accueille près de 200 000 étudiants à elle seule, soit environ 7 % des étudiants au Royaume-Uni. Elle offre presque exclusivement des formations à distance et propose des diplômes dans la quasi-totalité des disciplines du supérieur, jusqu'au doctorat<sup>8</sup>. Les étudiants âgés de plus de 25 ans sont surreprésentés, mais on assiste actuellement à un fort retour des étudiants en formation initiale, notamment depuis que les droits d'inscription sont moins élevés que dans les universités en présentiel (Woodley, 2010). À titre d'exemple, l'ensemble des trois années de Licence en Psychologie coûte 9 000 livres en 2019 (contre 28 000 £ dans une autre université). L'Open University, par sa position exceptionnellement non-sélective dans l'enseignement supérieur anglais, constitue donc bien un vecteur de massification.

Si l'Université de masse française et l'Open University montrent une fonction similaire au sein de leur système d'enseignement supé-

8. À noter l'existence en France du Centre national des Arts et Métiers (Cnam), qui pourrait être considéré comme un lointain équivalent fonctionnel de l'Open University, mais avec des dimensions bien plus petites et sur des disciplines très restreintes (management et ingénierie principalement).

rieur respectif – celle de permettre l'accès initial le plus large aux études supérieures –, elles se différencient cependant au regard de la logique méritocratique qui les porte. Parce qu'il existe une vraie asymétrie de recrutement en France entre l'Université et les autres filières de l'enseignement supérieur, l'Université peut être conçue comme une correction, une contrepartie, du système sélectif<sup>9</sup>. En Angleterre, au contraire, il se dessine une véritable continuité idéologique méritocratique entre l'Open University et les autres universités : l'Open University est perçue comme un moyen de reconnaître les talents qui seraient passés au travers du filtre du recrutement des universités conventionnelles (Charles, 2015). Alors qu'en France, la segmentation du système d'enseignement supérieur divise les logiques de mérite (aux étudiants des grandes écoles les honneurs, à ceux de l'Université l'égalité des chances d'accès), le modèle anglais préserve une même valorisation du mérite individuel y compris dans son espace de « non-sélection ».

Ces deux espaces de « non-sélection » ont évidemment leurs limites : en France, il n'existe pas d'accès sans le baccalauréat ou ses équivalents (DAEU, capacité en droit), par ailleurs très rares ; en Angleterre, l'Open University propose une offre de formations hybrides (présentiel et distanciel), qui ne correspond pas à toutes les expériences étudiantes. Mais l'Open University comme l'Université de masse française ont largement contribué à ouvrir les possibilités d'accès initial aux études supérieures et agissent *ex ante* dans la compensation de la sélection.

#### *La compensation ex post*

La compensation *ex post* renvoie à tous les mécanismes de compensation postérieurs à l'entrée dans l'enseignement supérieur et destinés à atténuer la rudesse de la sélection à l'entrée, à maîtriser ses effets potentiellement inégalitaires. Plusieurs traits marquants des systèmes allemand et suédois nous permettent de penser que ces deux pays proposent principalement une régulation *ex post*, par l'aval, de la sélection.

*Une faible hiérarchisation de l'enseignement supérieur.* La structure de l'enseignement supérieur allemand est relativement horizontale (Shavit, Arum & Gamoran, 2007), si bien que la hiérarchie des notes ne trouve pas de traduction claire dans la hiérarchie des affectations. Les différences entre établissements de l'enseignement supérieur

9. C'est en substance l'argument de Romuald Bodin et Mathias Millet : l'Université joue le rôle de régulateur par sa position non sélective dans l'enseignement supérieur (Bodin & Millet, 2011).

allemand s'expriment d'abord en termes de contenus de formation, non en termes de niveaux de prestige. Au même titre qu'en France, et malgré l'initiative d'excellence, pendant des programmes d'Investissements d'avenir en France (Musselin, 2009), les universités allemandes s'inscrivent dans une tradition égalitaire qui hiérarchise peu les établissements (Hüther & Krücken, 2018). Il est à ce propos étonnant d'observer la place forte occupée par les Fachhochschulen dans l'enseignement supérieur allemand. Sans équivalent en France, ces formations longues (5 années après l'Abitur) et en lien direct avec le monde professionnel sont tout aussi demandées que les formations académiques de l'Université : 55 % des Bachelors des Fachhochschulen sont sélectifs contre 58 % à l'Université. Les Fachhochschulen sont des formations prisées parce qu'elles présentent d'excellentes performances d'emploi. Elles ont d'ailleurs connu un sursaut d'attractivité au tournant des années 2000, dans une période de ralentissement économique en Allemagne. La faible hiérarchisation des orientations et la reconnaissance de la diversité de l'excellence professionnelle allemandes contribuent ainsi à « dédramatiser » l'épreuve de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Noémie Olympio et Vanessa Di Paola, qui comparent les systèmes de formation français et suisse, montrent bien l'existence de ces mécanismes de compensation *ex post* : malgré une sélection scolaire précoce, proche de celle observée en Allemagne, malgré une séparation très nette des trajectoires scolaires académiques et professionnelles, les auteures remarquent que les « espaces d'opportunités » individuels sont similaires entre les deux pays (Olympio & Di Paola, 2018). Les choix d'option et les redoublements dans l'enseignement secondaire français introduisent des hiérarchies dans les orientations des élèves et restreignent les « capacités » individuelles. À l'inverse, l'absence de hiérarchies dans les parcours de formation en Suisse joue donc le rôle de compensation en aval d'une séparation scolaire précoce entre l'apprentissage et la voie générale. L'explication de cette similarité des « capacités » individuelles entre les pays réside ainsi dans l'existence de mécanismes de compensation d'efficacité équivalente mais agissant à des niveaux différents dans des configurations de justice sociale différentes. La compensation *ex ante* française et la compensation *ex post* allemande s'insèrent dans des structures d'enseignement supérieur contrastées et produisent des systèmes d'inégalités et de justice différents : on comprend alors l'origine de ces schèmes divergents de la sélection devant les études supérieures.

Cette absence de verticalité dans l'organisation des formations supérieures allemandes est néanmoins à relativiser. Les évolutions

récentes de l'enseignement supérieur, marquées par la puissante massification de l'Abitur depuis près d'une dizaine d'années, semblent esquisser une tendance à la verticalisation (Stock, 2017). Cette tendance à la différenciation verticale touche cependant en premier lieu les niveaux Master et Doctorat et reste assez limitée au niveau Bachelor (Bloch & Mitterle, 2017). La Suède présente également un système historiquement unifié et faiblement hiérarchisé (Charles, 2015), ce qui suggère un mode de compensation similaire, même si cela n'en constitue pas le levier dominant (voir *infra*). Des tendances récentes liées aux réformes libérales mises en place depuis les années 2000 en nuancent également les effets (Berggren & Cliffordson, 2012 ; Börjesson & Broady, 2016).

*La réversibilité des parcours d'études.* Dans le cas suédois, la compensation de la sélection opère plus spécifiquement par la réversibilité des trajectoires de vie, et notamment entre études et emplois. Plusieurs dispositifs convergent pour produire une véritable philosophie nationale de la seconde chance. On a évoqué dans les critères de sélection l'existence du *SweSAT*, le test d'admission accessible à tous sans condition d'âge ou de diplôme. Plus précisément, à l'origine, avant la réforme de 1991, il existait une condition d'âge mais elle était en faveur des adultes : il fallait avoir au moins 25 ans pour pouvoir se présenter au test. C'était là un moyen non seulement de valoriser d'autres formes de mérite que le seul mérite scolaire (voir *supra*), mais aussi de permettre un retour en études pour des individus qui n'en ont pas eu l'opportunité plus tôt dans leur parcours de vie (Berggren & Cliffordson, 2012). La réversibilité des trajectoires individuelles est également favorisée par le mode de financement des études en Suède. Les étudiants suédois se financent pour moitié grâce à l'allocation d'études de l'État (Charles, 2012). Or, cette allocation a la particularité d'être octroyée pour 5 ans et d'être fractionnable et reportable dans le temps. Là encore, par le biais de ce dispositif de financement, on comprend comment le modèle suédois de sélection devant l'enseignement supérieur neutralise les inégalités et les erreurs d'orientation en permettant des chances réitérées à différents moments de la vie de reprendre des études. Enfin, la Suède a une tradition forte de formation pour adultes (Orr & Hovdhaugen, 2014). Par l'intermédiaire de la *Kommunal vuxenutbildning* ou *Komvux*, le modèle suédois contribue à procurer une seconde chance de terminer son cursus secondaire. Près de 44 % des étudiants admis dans le supérieur ont suivi des enseignements dédiés aux adultes avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007) afin d'obtenir le certificat d'études secondaires supérieures.



Avec ce système, l'accumulation des inégalités jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires et les multiples effets d'éviction des publics les plus fragiles sont compensés. Grâce à la *Komvux*, le taux d'accès à la certification secondaire supérieure est désormais quasiment universel en Suède.

Grâce au test d'admission, à la formation secondaire pour adultes ou à l'allocation d'études supérieures reportable dans le temps, le système suédois ouvre des opportunités réitérées d'entrer dans l'enseignement supérieur à tous, y compris ceux qui sont sortis de formation initiale. Il n'est donc pas étonnant d'observer des profils d'étudiants beaucoup plus diversifiés en termes d'âge, notamment (Charles & Delès, 2018).

**Tableau 1. – Part des entrées retardées et des étudiants de plus de 30 ans dans l'enseignement supérieur (en %)**

	Entrée retardée dans l'enseignement supérieur	Part des étudiants de plus de 30 ans
Suède	30	26
Allemagne	3	4
France	2	5
Angleterre	<i>n. d.</i>	<i>n. d.</i>

Notes : 30 % des étudiants suédois présentent une période de latence de plus de deux ans entre l'obtention de leur certification secondaire et l'entrée dans l'enseignement supérieur. *n. d.* : données non disponibles.

Sources : Eurostudent, 2018.

Ces possibilités institutionnelles de retour en études sont donc bien saisies par les étudiants suédois. Elles compensent des mécanismes de sélection précoces dans les scolarités, qui ont en France et en Allemagne un caractère presque définitif (Orr & Hovdhaugen, 2014). Un compromis de justice sociale, équilibrant des logiques de sélection et des intentions de maintien des opportunités sociales, s'articule donc autour de ce principe de seconde chance en Suède, un principe de compensation *ex post* de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

*Une faible emprise des études supérieures dans l'accès à l'emploi.* L'atténuation de la sélection et de ses effets peut également s'observer dans l'emprise relativement faible des études supérieures sur les taux d'emploi et les niveaux de revenus au cours de la carrière dans les deux pays.

**Tableau 2. – L’emprise des études supérieures sur le taux d’emploi et le niveau de revenus**

	Écart de taux d’emploi entre les diplômés des secondaire et supérieur	Écart de revenus entre les diplômés des 1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> cycles et du 3 <sup>e</sup> cycle <sup>a</sup> (en %)	Gain salarial brut marginal pour un an d’études supplémentaire <sup>b</sup> (en %)
Allemagne	+8,1	12	7,5
Suède	+6,3	31	8,2
France	+16,3	42	10,5
Royaume-Uni	+11,3	16	14

Lecture : Écart de points dans les taux d’emploi des diplômés du secondaire et du supérieur pour les adultes de 15 à 64 ans. En Allemagne, le taux d’emploi des diplômés du secondaire est de 80,5 %, celui des diplômés du supérieur est de 88,6 %, soit un écart de 8,1 points.

a. Taux de variation entre le revenu des diplômés de 1<sup>er</sup> cycle (« Bachelor’s or equivalent ») et de ceux de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycles (« Master’s, Doctoral or equivalent »).

b. Calculs fondés sur les équations de gain minceriennes.

Sources : Eurostat 2019 ; a. *Regards sur l’éducation 2019. Les indicateurs de l’OCDE*, Paris, OCDE, 2019, p. 104 ; b. Santiago *et al.*, 2008 : 31 *sqq.*

D’une certaine manière, on peut considérer que le système allemand de sélection « externalise » les mécanismes de compensation de la sélection. La justice sociale du modèle de sélection se fabrique *ex post*, dans les scolarités supérieures et sur le marché du travail. Ces indicateurs soulignent à quel point la société allemande reconnaît la diversité de la réussite, en ne récompensant pas les plus diplômés par des écarts significatifs de rémunération. Dans une perspective comparative, Charlotte Lauer avait montré que les diplômés de l’enseignement secondaire allemands sont moins pénalisés que leurs homologues français sur le marché du travail (Lauer, 2003). Par contre, les diplômés du supérieur en Allemagne sont moins récompensés qu’en France. La grande tradition allemande de formation professionnelle dans l’entreprise est une piste d’explication des écarts réduits entre les jeunes qui fréquentent – ou non – l’enseignement supérieur (Kavka & Rowell, 2019). La faible hiérarchie des orientations se double donc d’une faible emprise des études supérieures sur les carrières. Ainsi, si la sélection à l’entrée du supérieur repose sur des mécanismes de tri relativement frustes, les conséquences de cette sélection sont atténuées par l’aval, en ce que les différentes voies d’études se valent et donnent lieu à des retombées en termes d’emploi et de revenus relativement équivalentes. On comprend

alors que le modèle de justice allemand se noue autour d'un arrangement très particulier : il compense une sélection forte et claire, fondée sur un critère de mérite scolaire simple, par des mécanismes d'atténuation en aval.

Le système d'enseignement supérieur suédois est plus inclusif (taux d'accès plus élevé et dispositifs clairs de seconde chance) et les mécanismes de compensation *ex post* visent principalement, on l'a vu, à faciliter les retours en formation tout au long de la vie. Mais c'est aussi en dehors des études que se joue une partie de la solution de justice sociale présentée par le modèle suédois. Le tableau 2 montre bien, comme en Allemagne, la faible emprise des études supérieures sur l'emploi en Suède. Ceci est directement imputable au fonctionnement des institutions et du marché du travail suédois. Le modèle « Rehn-Meidner », du nom des économistes qui l'ont inspiré, repose sur la centralisation et la coordination des négociations salariales (Chevalier, 2018). C'est grâce à ce type de politique – que l'on peut concevoir comme un modèle de société à part entière, notamment dans la littérature sur les variétés de capitalisme – que les inégalités de salaires et plus largement les inégalités de revenus sont restées limitées (Rueda & Pontusson, 2000).

Dans ces conditions, en Allemagne comme en Suède, tout ne se joue pas à l'Université et les possibilités de rattrapage après l'accès aux études supérieures sont multiples. Ces sociétés fabriquent des systèmes de justice sensiblement différents de ceux de la France et de l'Angleterre. Dans le cas de la compensation *ex post*, en Allemagne et en Suède, la justice du système de sélection est obtenue *après l'accès initial* aux études supérieures. Comme c'est le cas en Allemagne, l'égalité *dans l'accès initial* aux études est donc moins importante et le principe de sélection plus légitime (Stegt *et al.*, 2018), puisqu'il existe d'autres opportunités sociales en aval. Si la Suède se distingue de l'Allemagne et se rapproche de la France et de l'Angleterre par une égalité *de facto* d'accès à l'enseignement supérieur, il faut comprendre qu'elle l'obtient par des mécanismes en aval. En Suède, la *Komvux* et le *SveSAT*, des dispositifs qui n'ont pas d'équivalents d'envergure dans les autres pays, ciblent des publics non traditionnels et permettent leur retour massif vers les études supérieures à différents moments du cycle de vie. Ce sont donc des mécanismes de compensation *ex post* offrant la possibilité *de fait* d'obtenir une égalité d'accès, plus ou moins décrétée *de droit* dans les pays à compensation *ex ante*.

### Conclusion. Les modèles de justice sociale à l'entrée des études supérieures en Europe

Au terme de cet article, nous avons distingué les quatre systèmes nationaux de sélection devant l'enseignement supérieur selon deux dimensions : le critère de mérite retenu d'une part ; le mécanisme de compensation d'autre part.

**Tableau 3. – Synthèse des modèles de sélection**

	Compensation <i>ex ante</i> : Garantir un accès de droit aux études supérieures	Compensation <i>ex post</i> : Favoriser un maintien des opportunités sociales après l'entrée dans les études
Mérite scolaire dominant	France	Allemagne
Valorisation de formes alternatives de mérite	Angleterre	Suède

Le tableau 3 présente, de manière synthétique, comment s'articulent les inégalités de sélection et les mécanismes de compensation de ces inégalités dans des *systèmes de justice sociale propres à l'accès à l'enseignement supérieur* cohérents et distincts les uns des autres. Il montre bien la spécificité de chaque système, il explicite les choix – comment hiérarchiser les candidatures, sur quels critères ? – et les préoccupations – quelles inégalités sont implicitement considérées comme tolérables, contre quelles inégalités doit-on lutter ? – des sociétés. La justice sociale à l'entrée de l'enseignement supérieur ne s'incarne pas dans une forme institutionnelle universelle : certains pays organisent une égalité des chances en amont, d'autres pays favorisent les retours en formation ; certains s'accommodent de structures d'enseignement très hiérarchisées, d'autres présentent des systèmes plus unifiés ou horizontaux ; certains pays fondent leur admission sur le mérite scolaire des individus, d'autres reconnaissent ses lacunes et prennent en compte des dimensions alternatives du mérite personnel.

Les systèmes les plus hiérarchisés, sous une forme segmentée (entre les universités et les grandes écoles) en France ou sous une forme unifiée en Angleterre, sont ceux qui appellent à une compensation *ex ante*. De façon cohérente, les inégalités liées à l'offre des formations supérieures est compensée *a priori* par un principe d'égalité des chances d'accès. En France, le mérite scolaire reste

déterminant dans l'accès. En combinant égalité des chances d'accès et valorisation du mérite scolaire, la France présente une emprise du diplôme sur les destinées socio-professionnelles plus importante (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoùt, 2010).

À l'inverse, en Allemagne et en Suède, l'offre de formation est plus faiblement hiérarchisée, l'enjeu du diplôme initial y est moins prégnant et ces sociétés offrent une plus grande liberté de poursuivre une formation tout au long de la vie (dans l'entreprise ou par un retour dans les études supérieures). La sélection est donc atténuée principalement par des mécanismes ayant cours de manière ultérieure à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cette typologie est intéressante pour penser les évolutions récentes des différents pays. En Allemagne, la soudaine massification de l'Abitur et du premier cycle de l'enseignement supérieur, liée à l'abandon relatif des filières d'apprentissage de l'enseignement secondaire, opère un rapprochement vers les mécanismes de compensation *ex ante*. L'enseignement supérieur allemand connaît une soudaine massification et voit parallèlement apparaître des dynamiques de hiérarchisation traditionnellement faibles dans ce pays (augmentation de la sélectivité générale, transformation de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche par le programme d'initiative d'excellence). En Angleterre, l'augmentation puissante et récente des frais d'inscription pourrait avoir des répercussions, à moyen terme, sur l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur. Dans la mesure où elle a été accompagnée de nouvelles possibilités de financements étudiants, la hausse des frais d'inscription n'a pas significativement freiné la croissance de la démographie étudiante ; pourtant, elle a contribué à renforcer les inégalités d'accès aux établissements prestigieux et, ce faisant, à renforcer la hiérarchie du système anglais (Casta, 2010). L'Open University a largement été mise à l'écart de ces évolutions et ce mécanisme de compensation traditionnel anglais a été fortement réduit par ces réformes. En France, la réforme *Parcoursup* propose d'étendre le principe de sélection à l'Université. S'il ne faut pas confondre examen systématique des candidatures et augmentation de la sélectivité, la réforme restreint néanmoins le droit d'accès à l'enseignement supérieur. Celui-ci est passé d'une garantie pure dans les années 1990, à un accès conditionné au sort dans certaines filières tendues dans *APB*, pour devenir, aujourd'hui, un droit de recours *a posteriori* auprès du rectorat pour l'étudiant sans affectation. Cette contraction progressive du droit d'accès à l'enseignement supérieur signe l'évolution du mécanisme de compensation français. Enfin, en Suède, la (relative) marchandisation de l'enseignement secondaire, liée à la

mise en place des « chèques école » dans l'enseignement secondaire, contribue à modifier les usages dans l'enseignement supérieur. Les parcours libres reculent, la formation initiale prend plus de poids, les choix d'études sont plus stratégiques (Börjesson, 2015), et le mécanisme de compensation *ex post* perd alors en importance.

Les dynamiques récentes des systèmes d'enseignement supérieur européens montrent des changements institutionnels : les modèles de justice sociale sur lesquels ils reposent sont-ils alors suffisamment « plastiques » pour suivre ces mutations morphologiques ? Dit autrement, si les réformes transforment, parfois de manière agressive, les systèmes d'enseignement supérieur, est-ce que les solutions de justice sociale traditionnelles, qui sont quant à elles liées à des configurations sociales et culturelles plus profondes, sont capables des mêmes évolutions ? Notre typologie invite à interroger les refontes récentes de l'enseignement supérieur à la lumière de leur position de justice sociale. Les réticences et les oppositions aux réformes sont alors bien souvent l'expression d'un malaise lié à la remise en cause d'un système de principes de justice sociale : la réforme *Parcoursup* ne propose-t-elle pas d'introduire de la sélection dans un espace qui en était jusque-là protégé ? Ne remet-elle pas en cause, ce faisant, le principe compensatoire du modèle de justice sociale français d'accès à l'enseignement supérieur ? Ainsi, peut-être, les reproches adressés à *Parcoursup* visent-ils moins le principe de sélection en lui-même (un principe qui a toujours existé dans l'enseignement supérieur français) que la déstabilisation d'un équilibre de justice sociale. L'action publique gagnerait alors probablement à se nourrir des travaux sur les conceptions nationales de la justice sociale.

Nicolas CHARLES

Université de Bordeaux

nicolas.charles@u-bordeaux.fr

Romain DELÈS

Université de Bordeaux

romain.deles@u-bordeaux.fr

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aghion Ph., 2016, *Repenser la croissance économique*, Paris, Fayard.  
Berggren C., 2007, « Broadening recruitment to Higher Education through the admission system: gender and class perspectives »,

- Studies in Higher Education*, 32, 1, p. 97-116. DOI : 10.1080/03075070601099499.
- , Cliffordson Chr., 2012, « Widening participation trends in Sweden: regulations and their effects, intended and unintended » dans Hinton-Smith T. (dir.), *Widening Participation in Higher Education, Casting the Net Wide?*, London, Palgrave MacMillan.
- Bloch R., Mitterle A., 2017, « On stratification in changing higher education: the “analysis of status” revisited », *Higher Education*, 73, 6, p. 929-946. DOI : 10.1007/s10734-017-0113-5.
- Bodin R., Millet M., 2011, « L’Université, un espace de régulation. L’“abandon” dans les 1<sup>ers</sup> cycles à l’aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2, 3, p. 225-242. DOI : 10.3917/socio.023.0225.
- Börjesson M., 2015, « Oraison funèbre du modèle suédois : trois dimensions de la marchandisation de l’enseignement supérieur » dans Charle Chr., Soulié Ch. (dir.), *La Dérégulation académique. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris/Québec, Syllepse/M éditeur, p. 287-307.
- , Broady D., 2016, « Elite strategies in a unified system of Higher Education. The case of Sweden », *L’Année sociologique*, 66, 1, p. 115-146.
- Bourdieu P., 1989, *La Noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brown Ph., Hesketh A. J., 2004, *The MisManagement of Talent: Employability and the Competition for Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- , Power S., Tholen G., Allouch A., 2016, « Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France », *British Journal of Sociology of Education*, 37, 2, p. 191-211. DOI : 10.1080/01425692.2014.920247.
- Casta A., 2010, « Frais d’inscription et prêts étudiants en Angleterre : discours, origines et effets », *L’Homme et la société*, 178, p. 51-74. DOI : 10.3917/lhs.178.art05.
- Charles N., 2012, « Les prêts à remboursement contingent au revenu : un système de financement des études importable en France ? », *Revue française de sociologie*, 53, 2, p. 293-333. DOI : 10.3917/rfs.532.0293.
- , 2015, *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française.
- , Delès R., 2018, *Les Parcours d’études, entre sélection et individualisation*, Paris, CNESCO, ministère de l’Éducation nationale.
- Chevalier T., 2018, *La Jeunesse dans tous ses États*, Paris, Puf.

- Cliffordson Chr., 2004, « Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9, 1, p. 1-14.
- Dubet Fr., Duru-Bellat M., Vérétoit A., 2010, *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.
- Esping-Andersen G., 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, Princeton University Press.
- Hüther O., Krücken G., 2018, *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective*, New York, Springer Publishing.
- Iversen T., Stephens J. D., 2008, « Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation », *Comparative Political Studies*, 41, 4-5, p. 600-637.
- Kavka J., Rowell J., 2019, « Effets des dispositifs de sélection sur la reproduction sociale : le cas des universités allemandes », *Sociologie*, 10, 2, p. 195-200. DOI : 10.3917/socio.102.0195.
- Lascoumes P., Le Galès P., 2007, « Introduction: understanding public policy through its instruments. From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation », *Governance*, 20, 1, p. 1-21. DOI : 10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x.
- Lauer C., 2003, *Education and Unemployment: A French-German Comparison*, Mannheim, ZEW-Leibniz Centre for European Economic Research, « ZEW Discussion Paper », n° 03-34.
- Maurice M., Sellier Fr., Silvestre J.-J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, Puf.
- Melldahl A., 2018, « Modes of reproduction in the Swedish economic elite: education strategies of the children of the top one per cent », *European Societies*, 20, 3, p. 424-452. DOI : 10.1080/14616696.2017.1371315.
- Musselin Chr., 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 33, 1 : « L'Université en crise. Mort ou résurrection ? », p. 69-91.
- OCDE, 2019, *Regards sur l'éducation 2019. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2019.
- Olympio N., Di Paola V., 2018, « Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? », *Revue Formation-Emploi*, 141, p. 233-254.
- Orr D., Hovdhaugen E., 2014, « Second chance routes in Higher Education: Sweden, Norway and Germany compared », *International Journal of Lifelong Education*, 33, 1, p. 45-61. DOI : 10.1080/02601370.2013.873212.



- Premfors R., 1980, *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective. France, Sweden, United Kingdom*, thèse soutenue à l'université de Stockholm-Département de science politique, « Stockholm Studies in Politics », n° 15.
- Rothblatt S., 2007, *Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006*, Oxford, Symposium Books.
- Rueda D., Pontusson J., 2000, « Wage inequality and varieties of capitalism », *World Politics*, 52, 3, p. 350-383. DOI : 10.1017/S0043887100016579.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E., 2008, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Paris, OCDE, 2 vol.
- Shavit Y., Arum R., Gamoran A. (dir.), 2007, *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Palo Alto, Stanford University Press.
- Stegt S. F., Didi H.-J., Zimmerhofer A., Seegers P. K., 2018, « Akzeptanz von Auswahlverfahren zur Studienplatzvergabe », *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, 4, p. 15-35. DOI : 10.3217/zfhe-13-04/02.
- Stock M., 2017, « Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung », *Soziale Welt*, 68, 4, p. 347-364. DOI : 10.5771/0038-6073-2017-4-347.
- Trow M., 1974, « Problems in the transition from elite to mass Higher Education » dans OCDE, *Policies for Higher Education*, Paris, OCDE, p. 51-101.
- Van De Velde C., 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Puf.
- Verdier E., 2010, « Les dispositifs d'orientation en Europe. Comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 43, 2, p.109-132. DOI : 10.3917/lstdle.432.0109.
- Woodley A., 2010, « Open as to people: the people's response to the Open University of the United Kingdom 1971-2009 », *Éducation et Sociétés*, 26, 2, p. 13-27. DOI : 10.3917/es.026.0013.