Structuration et sélections dans les systèmes éducatifs : accessibilité, disponibilité et atteignabilité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

Vincent Carpentier

▶ **To cite this version:**

Vincent Carpentier. Structuration et sélections dans les systèmes éducatifs : accessibilité, disponibilité et atteignabilité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Sélections, du système éducatif au marché du travail / Journées du Longitudinal (JDL n° XXVI; 12-13 novembre 2020; Toulouse) (2021), Céreq, pp.29-42, 2021, Céreq Echanges n° 16, 978-2-11-151942-8. halshs-03364198

HAL Id: halshs-03364198
https://shs.hal.science/halshs-03364198

Submitted on 4 Oct 2021

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.

Structuration et sélections dans les systèmes éducatifs : accessibilité, disponibilité et atteignabilité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

Vincent Carpentier[*]

Introduction

Ce papier propose d'explorer les relations et tensions historiques et contemporaines entre l'expansion du système éducatif, les processus de différentiation institutionnelle et les mécanismes de sélection au Royaume-Uni. L'analyse utilise des données collectées dans le cadre d'un projet de recherche au Centre for Global Higher Education (Carpentier, 2018) et suit une grille de lecture élaborée avec Lebeau et Välimaa qui propose de distinguer et connecter les concepts d'accessibilité, de disponibilité et d'atteignabilité du système et de ses secteurs et institutions (Carpentier, Lebeau & Välimaa, 2018). L'accessibilité décrit la possibilité, voire le droit d'accéder à tout ou partie du système d'enseignement supérieur. La notion de disponibilité renvoie au nombre et à la distribution des places existantes au sein du système et ses secteurs et institutions. L'atteignabilité illustre les variations concernant l'inclusion des différents groupes sociaux au sein du système et ses secteurs et institutions mais également les différences dans l'accès, l'expérience et la sortie du système.

La première section explore le contexte et les débats actuels. Elle explique les raisons pour lesquelles l'annulation d'un examen du fait de la Covid-19 a dévoilé les tensions entre accessibilité, disponibilité et atteignabilité du système d'enseignement supérieur et des différents secteurs et institutions par les groupes sociaux. Une deuxième partie identifie les moteurs et contraintes de l'accessibilité du système d'enseignement supérieur, notamment la croissance et la diversification des diplômes, les mécanismes gouvernementaux et institutionnels visant l'élargissement de la participation aux populations traditionnellement sous-représentées ainsi que les changements des modèles de financement. Une troisième partie explore l'évolution historique de la disponibilité de l'enseignement supérieur britannique. L'analyse distingue trois phases marquées par des changements en termes d'expansion et de différentiation institutionnelle (le système binaire, l'unification, la marchandisation) et également caractérisées par des processus d'admission et de sélection distincts qui influencent l'atteignabilité du système, de ses différents secteurs et institutions.

Un *continuum* des inégalités sociales vers les inégalités scolaires est cristallisé par des diplômes et prolongé par leur reconnaissance par les processus d'admission du système d'enseignement supérieur. Les questions d'inégalités de ressources et de réputations (McCowan, 2016) entre secteurs ou institutions produisent des tensions entre accessibilité et disponibilité qui conduisent à d'importantes variations d'atteignabilité entre groupes sociaux. Le recul historique montre une relation transformée mais toujours très forte entre stratification sociale et différentiation institutionnelle des systèmes d'enseignement supérieur.

1. Les débats et le contexte actuel : la crise des algorithmes et ce qu'elle révèle

Les systèmes éducatifs français et britanniques se sont récemment trouvés confrontés à des controverses portant sur l'utilisation d'algorithmes censés gérer les tensions entre demande et offre d'enseignement supérieur. Derrière ces débats techniques figurent des enjeux concernant la

[*] Reader en histoire de l'éducation, UCL Institute of Education, University College London.Membre du Centre for Global Higher Education.

reproduction des inégalités sociales par la sélection au sein de systèmes éducatifs. Malgré les fortes différences entre le modèle républicain différencié d'enseignement supérieur français et le modèle unifié et marchand britannique, chaque controverse a confirmé l'importance de l'interface secondaire/supérieur dans la transmission des inégalités sociales et scolaires vers l'enseignement supérieur jusqu'au marché du travail.

Des deux côtés de la Manche, les débats s'organisent autour des intentions et des conséquences des dispositifs mis en œuvre. En France, les partisans de la réforme présentent Parcours Sup et son algorithme comme des moyens d'harmoniser les vœux des candidats et les places dans l'enseignement supérieur, des outils d'orientation supposés éviter la sélection par l'échec. Les analyses alternatives considèrent au contraire la plateforme comme un instrument de sélection à l'entrée cristallisant la reproduction sociale et menaçant le principe du droit à tout titulaire d'un baccalauréat d'accéder à l'université, seul secteur non-sélectif de l'enseignement supérieur français (Frouillou *et al.,* 2019). La résolution du haut taux d'échec du secteur universitaire sous-financé malgré son rôle clé dans l'effort de démocratisation de l'enseignement supérieur devrait donc passer par une augmentation des moyens plutôt qu'une intensification de la sélection (Bodin & Orange, 2018).

De l'autre côté de la Manche, où l'ensemble de l'enseignement supérieur est depuis toujours sélectif, c'est la création d'un algorithme pour parer à l'annulation de l'examen de sortie de l'enseignement secondaire (*A-Levels*, *the Advanced Levels*) du fait de la Covid-19 qui a créé la controverse et révélé au grand jour les principes et pratiques inégalitaires de sélection au sein du système éducatif britannique. Les universités basent la majorité de leurs admissions sur les résultats des candidats aux *A-Levels* (basées sur l'étude de 3 ou 4 matières examinées et notées de A* à E) (l'admission repose aussi sur un dossier incluant des lettres de motivation et de référence et dans certains cas des critères de contextualisation sociale). Or, la formulation des vœux des candidats concernant les universités précède la tenue des *A-Levels*. Les universités qui ont des critères de sélection différents reflétant la stratification verticale du système (disponibilité), se basent donc sur une estimation des résultats des élèves aux *A-Levels* par leurs professeurs pour formuler des offres conditionnelles qui seront confirmées ou non une fois les résultats connus. Ce système a été régulièrement critiqué pour des raisons variées. La première d'entre elle est liée aux décalages entre les prédictions (en général surévaluées) des enseignants et les résultats définitifs. La deuxième critique est liée aux variations des résultats (estimés et réels) des *A-Levels* entre groupes socioéconomiques. Ces variations sont associées à la forte stratification sociale du système d'enseignement secondaire marquée par les fortes inégalités entre les différentes écoles publiques et avec les écoles privées très sélectives et surfinancées. Les résultats aux *A-Levels* sanctionnent ces inégalités et les transmettent au système d'enseignement supérieur à travers les processus d'admission (atteignabilité).

Ces tensions ont éclaté au grand jour après l'annulation de la tenue des examens 2020 du fait de la Covid-19. Le gouvernement décida de remplacer les notes de l'examen par un algorithme combinant l'estimation des résultats de chaque élève et leur comparaison avec ceux de ses camarades de classe par ses professeurs, ainsi qu'une moyenne des résultats de son école les années précédentes. Le premier effet de ce nouveau calcul fut une réduction d'un échelon des notes de 36 % des élèves par rapport à la seule estimation des enseignants. Plus fondamentalement, cette prise en compte dans l'estimation de la performance individuelle de l'environnement, par l'intégration des résultats des écoles et des classes, a entrainé une réduction disproportionnée des résultats des enfants des classes populaires scolarisés dans les écoles publiques, diminuant leur chance d'être admis dans les universités les plus sélectives. L'algorithme a en quelque sorte formalisé, voire sacralisé, les effets des inégalités sociales et scolaires sur les résultats aux *A-Levels* et leurs conséquences sur les perspectives d'accès à l'enseignement supérieur. Des protestations importantes de la part des élèves et leurs familles relayées par un quasi-consensus au sein de la classe politique, la presse et la société civile ont forcé le gouvernement à retirer l'algorithme et à baser les résultats des *A-Levels* sur les seules estimations des professeurs. Ceci a conduit à un accroissement des résultats sans précédents et à une explosion du nombre d'élèves qualifiés pour intégrer l'université.

Au-delà des détails techniques, ces controverses ont exposé des tensions entre accessibilité et disponibilité qui reflètent les liens entre stratification sociale et différentiation scolaire et expliquent les inégalités persistantes d'atteignabilité par les différents groupes sociaux. Les *A-Levels* jouent un rôle

clé dans l'expansion mais reflètent les inégalités sociales au sein du secondaire et les prolongent (de manière différentes) au sein du supérieur du fait de leur rôle dans les processus d'admission. Le reste du papier propose un regard historique sur ces connections et tensions.

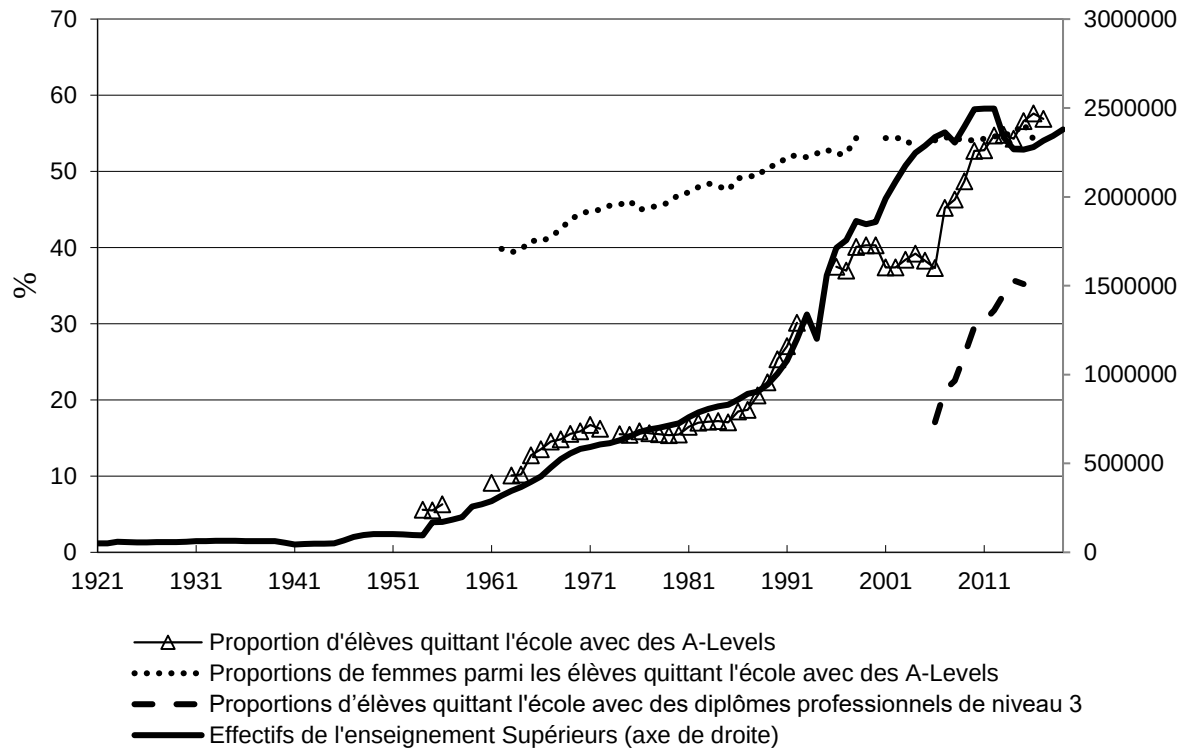
2. Facteurs et contraintes de l'accessibilité à l'enseignement supérieur

Il y a d'importantes similarités et différences entre les processus de sélections au Royaume-Uni et en France. Tout d'abord, au sein des deux pays, on observe un *continuum* entre les processus de sélection et différentiation scolaires actés par les examens de l'enseignement secondaire et prolongés par les processus d'admission des systèmes d'enseignement supérieurs. Cependant, les deux pays diffèrent quant à la façon dont ces différentiations sont prolongées au niveau supérieur. La sélection formelle est limitée aux secteurs non universitaires en France (40 % des effectifs) alors qu'elle concerne l'ensemble du système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni (où elle est plus variée). Cette section présente le développement historique des facteurs favorisant, mais également contraignant, l'accessibilité à l'enseignement supérieur britannique.

2.1. L'expansion stratifiée des *A-Levels*

Le facteur clé de la montée de l'accessibilité à l'enseignement supérieur britannique est l'expansion historique des *A-Levels* et des *Scottish Higher*. La progression du nombre de détenteurs de ces diplômes, résultat combiné de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de la croissance démographique, explique en grande partie les deux phases de croissance des effectifs de l'enseignement supérieur des années 1960 et 1990. La proportion des élèves quittant l'école avec les *A-Levels* augmente jusqu'à atteindre 60 % actuellement.

Graphique 1 ● Elèves quittant l'école, diplômes et effectifs de l'enseignement supérieur



Il est important de noter que l'expansion des *A-Levels* s'est basée sur l'inclusion de populations sous représentées avec une proportion croissante de filles au-delà de la parité à partir du milieu des années 1980 (cf. Graphique 1) mais également d'élèves issus des classes populaires et des minorités ethniques. Cependant, ces progrès ne doivent pas masquer les persistantes disparités entre les différents groupes concernant non seulement l'accès aux *A-Levels* (qui dépend des résultats aux GCSE, un autre examen à forte détermination sociale passé par les élèves dès 16 ans) mais également leurs résultats. Ces disparités reflètent la structuration des inégalités sociales au sein du système d'enseignement secondaire associée à la plus ou moins forte sélection à l'entrée des écoles qui explique en grande partie les variations des résultats des élèves aux *A-Levels* et détermine leurs chances d'accéder aux universités. Par exemple, la proportion d'élèves ayant obtenu au moins 3 A* ou A requis pour l'accès aux universités les plus réputées est de 27,5 % pour les écoles privées contre 11,7 % pour les écoles publiques (20,3 % pour les écoles publiques sélectives et 10,5 % pour celles non-sélectives) (Department for Education, 2020).

Si les *A-Level*s ne donnent pas un droit automatique d'entrée dans l'enseignement supérieur (comme le baccalauréat pour les universités françaises), il est notable que près de 90 % des candidatures auprès de universités des détenteurs de *A-Levels* sont acceptées (Universities and Colleges Admissions Service, 2019). Nous verrons dans la prochaine section que les inégalités relatives aux *A-Levels* portent moins sur l'accès au système universitaire qu'aux différents types d'institutions.

2.2 Diversification et croissance des diplômes professionnels

Un deuxième facteur clé de la plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur est la diversification des diplômes et leur plus grande reconnaissance par certaines institutions. La croissance des élèves détenteurs de diplômes professionnels (de 20 000 au début des années 2000 à plus de 100 000 aujourd'hui) contraste avec la stagnation du nombre de détenteurs de *A-Levels* autour de 220 000. En même temps, le fait que 15,5 % des détenteurs des *A-Levels* et 23 % des détenteurs de diplômes professionnels au sein des écoles et collèges publics viennent de milieux défavorisés suggère que la distinction académique/professionnel (Raffe *et al.,* 2008) reflète, au-delà d'une différenciation des missions des formations, une forte stratification sociale des diplômes. Cette stratification est prolongée par les différences de considération des diplômes professionnels par les processus d'admission des différents types d'institutions d'enseignement supérieur.

Un bon exemple des tendances contradictoires de cette diversification est le développement du BTEC (un acronyme renvoyant aux diplômes délivrés à l'origine par le *Business and Technology Education Council* créé en 1984) qui représente aujourd'hui environ 3/4 des diplômes professionnels. Le BTEC (de niveau 3, équivalent aux *A-Levels*), dont le nombre de détenteurs a triplé depuis 2006, est de plus en plus reconnu par les universités. En 2019, les détenteurs de *A-Levels*, de BTEC ou d'une combinaison des deux représentent respectivement 58,9 %, 10,1 % et 15 % des étudiants acceptés par les universités (UCAS, 2019). Les études ont montré que les BTEC sont davantage associés à des élèves issus de groupes et régions socialement désavantagés dont ils ont contribué à l'inclusion dans l'enseignement supérieur. Par exemple, 32 % des enfants des classes populaires accèdent à l'université avec un BTEC contre 13 % de ceux des classes moyennes et supérieurs (Gicheva & Petrie, 2018). Les taux d'admission quasi égaux des dossiers déposés aux universités par des candidats détenteurs de BTEC ou *A-Levels* ne doivent pas masquer des inégalités persistantes. Par exemple, les détenteurs d'un BTEC sont moins considérés par les universités d'élite et ont des chances plus faibles de succès et de rétention (Barnejee *et al.,* 2019). La résonnance avec le contexte français est forte. La stratification de la croissance du baccalauréat est conduite à partir de années 1970 par le bac technologique et à partir des années 1990 par le bac professionnel, ce dernier étant caractérisé par une moindre reconnaissance dans l'enseignement supérieur et des taux d'abandon et d'échec supérieurs (Bodin & Orange, 2018). En 2019, 77 % des nouveaux bacheliers issus de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures ont obtenu un baccalauréat général et seulement 9 % un baccalauréat professionnel. Les ratios équivalents sont de 37 % et 39 % pour les enfants des milieux ouvriers (DEP, 2019). Nous verrons que cette relation entre la différentiation des diplômes du secondaire et la stratification sociale est prolongée par la stratification institutionnelle de la croissance de l'enseignement supérieur.

2.3 Elargissement de la participation *versus* frais d'inscription

Un autre facteur d'accessibilité est lié aux politiques et pratiques d'élargissement de la participation aux populations traditionnellement sous-représentées (*Widening Participation*) influencées par des mesures nationales et institutionnelles. Par exemple, les effectifs des *Access courses*, cours de mises à niveaux d'un an aboutissant à un diplôme de même niveau que les *A-Levels* et reconnu par certaines universités (Hugh and James, 2020) sont passés de 7 000 étudiants en 1986 à 40 000 actuellement, ce qui représente un peu moins de 4 % des étudiants (QAA, 2019). D'autres mesures sont liées aux institutions. Par exemple, certaines universités décident de réduire leurs critères de sélection de façon générale ou de les moduler en procédant à des admissions contextualisées utilisant des données sociales qui conduiront à faire des offres moins élevées pour des candidats issus de milieux désavantagés. Les universités ont également créé des mesures de sensibilisation (*Outreach*) pour lutter contre l'auto-sélection de certains étudiants qui ont conduit à créer de nouveaux postes et fonctions au sein des institutions (*Widening participation* ou *Outreach officer*) et le développement de partenariats avec des écoles publiques des quartiers défavorisées (*Aim Higher*).

Il est notable que ces efforts d'élargissement de la participation incités ou parfois imposés par le gouvernement coïncident avec la montée des politiques de marchandisation depuis la fin des années 1990. Cette tension est reflétée dans la Commission Dearing (1997) dont les recommandations incluent les frais d'inscription et la participation. Les partisans des frais d'inscription considèrent leur introduction comme un partage des coûts nécessaire à la survie du système et même de manière controversée comme un instrument de justice sociale du fait de leurs articulations à des mécanismes de soutien (bourses, emprunts subventionnés) censés faire payer ceux qui le peuvent sans affecter la participation des moins privilégiés. Cette association entre marchandisation et *Widening participation* n'a pas manqué de générer des controverses concernant non seulement l'impact des frais d'inscription sur la justice sociale (Carpentier, 2012, 2018) mais également les effets de la marchandisation sur la stratification des politiques de participation et la façon dont laquelle les populations concernées sont représentées au sein de ces politiques (Burke, 2003).

Ces tensions ne sont pas nouvelles. En 1962, les collectivités locales financent les frais d'inscription de tous les étudiants ainsi que le coût de la vie des étudiants britanniques. La marchandisation commence en 1967 avec la réintroduction des droits d'inscription pour les étudiants internationaux puis leurs réévaluations aux coûts réels en 1981 pour les étudiants de pays non-membres de la communauté économique européenne. Elle s'étend aux étudiants britanniques (et européens) en 1998 avec l'introduction par le gouvernement travailliste de frais d'inscription de £1 000 par an. Si la réforme offre une exemption totale ou partielle pour les étudiants dont les revenus familiaux sont inférieurs à £23K et jusqu'à £35K, elle remplace les bourses pour les étudiants défavorisés par des emprunts pour tous. La réforme est suivie d'une volonté gouvernementale affichée de lancer un mouvement d'élargissement de la participation avec un objectif de 50 % de participation fixé par Tony Blair dans un discours clé (Blunkett, 2000) et la création du vaste programme *Aim Higher* en 2004.

En 2006, les frais d'inscription triplent à £3K par an (excepté en Ecosse où l'enseignement supérieur devient gratuit pour les étudiants écossais et européens mais pas pour les étudiants des trois autres nations britanniques), deviennent variables (en théorie seulement car quasiment toutes les universités optent pour le montant maximum) et différés (financés par un emprunt remboursé une fois que le revenu du diplômé excède £15K). Non sans surprise, les débats autour de cette réforme initiée par un gouvernement New labour portent sur ses effets sur la participation. Les négociations précédant le vote (in extremis) au Parlement porteront sur les mesures de soutien. Des bourses sont réintroduites pour les étudiants dont les revenus familiaux sont inférieurs à £15K. Tous les étudiants continuent de bénéficier d'emprunts pour couvrir le coût de la vie. La réforme coïncide avec la création de l'*Office for Fair Access* (OFFA) chargé de faire respecter des Contrat d'accès *(Access agreement*) signés par les universités appliquant la hausse des frais d'inscription.

La période d'austérité qui suit la crise de 2008 va accélérer le mouvement de marchandisation. En 2012, le gouvernement de coalition conservateur/libéraux démocrates triple les frais d'inscription (£9K par an) mais supprime également les subventions publiques des activités d'enseignement. En conséquence, le coût des études est désormais entièrement financé par l'emprunt étudiant (dont le palier de

remboursement est passé de £15K à £21K). Les politiques nationales d'élargissement des participations passent au second plan (suppression du programme *Aim Higher* en 2011 et déclin progressif des *Foundation Degrees*) au profit d'une logique de marché d'un régulateur basée sur des incitations et pénalités financières sur les institutions. Les débats concernant l'impact de ces réformes sur l'accessibilité sont vifs. Le taux de participation dans l'enseignement supérieur est passé de 5 % en 1960 à 50 %, soit l'objectif fixé par le gouvernement Blair en 1999. Cependant, la méthodologie derrière le calcul de ce ratio est importante à considérer. La proportion des 18-30 ans ayant accédé à l'enseignement supérieur ne tient compte que de l'accès et ignore les questions de participation, d'expérience, de résultat. Il est important de considérer que la croissance du ratio est aussi due au recul démographique. Au bout du compte, il semble que l'écart entre classes sociales n'a pas augmenté mais n'a pas été réduit par la marchandisation. Les étudiants les plus avantagés ont toujours 2.26 plus de chance d'accéder à l'enseignement supérieur que les plus désavantagés (UCAs, 2019). En même temps, les réformes ont affecté fortement les étudiants à temps partiel et ont aussi mis en évidence un lien entre l'aversion pour l'endettement et la classe sociale (Callender & Mason, 2017) qui semble avoir affecté la justice sociale. Nous verrons également l'impact de la marchandisation sur la stratification sociale de la participation par la différentiation institutionnelle. Au-delà des effets sur la participation, la réforme est également questionnée du point de vue de la soutenabilité du système et notamment sur le fait que le non-remboursement des emprunts (estimé à 40 %) s'assimile à une dépense publique différée (Carpentier, 2018).

L'accessibilité à l'enseignement supérieur est le produit de la croissance et la diversification de l'accès aux diplômes de l'enseignement post-obligatoire et de leurs reconnaissances par les processus de sélection du système d'enseignement supérieur. Les variations entre les résultats aux examens de *A-Levels* et BTEC reflètent les différences et inégalités intersectionnelles au sein d'un système secondaire stratifié par des différences entre les écoles et collèges publiques (qui sont souvent associés aux origines géographiques et sociales de leurs élèves) mais également avec les écoles privées. Les politiques d'admission, de sélections et de financement des différents secteurs et institutions du système d'enseignement supérieur tendent à structurer et prolonger ces formes de stratifications d'enseignement secondaire. Ce qui suit explore cette question à travers une analyse historique de la différentiation institutionnelle du système d'enseignement supérieur britannique en trois phases clés.

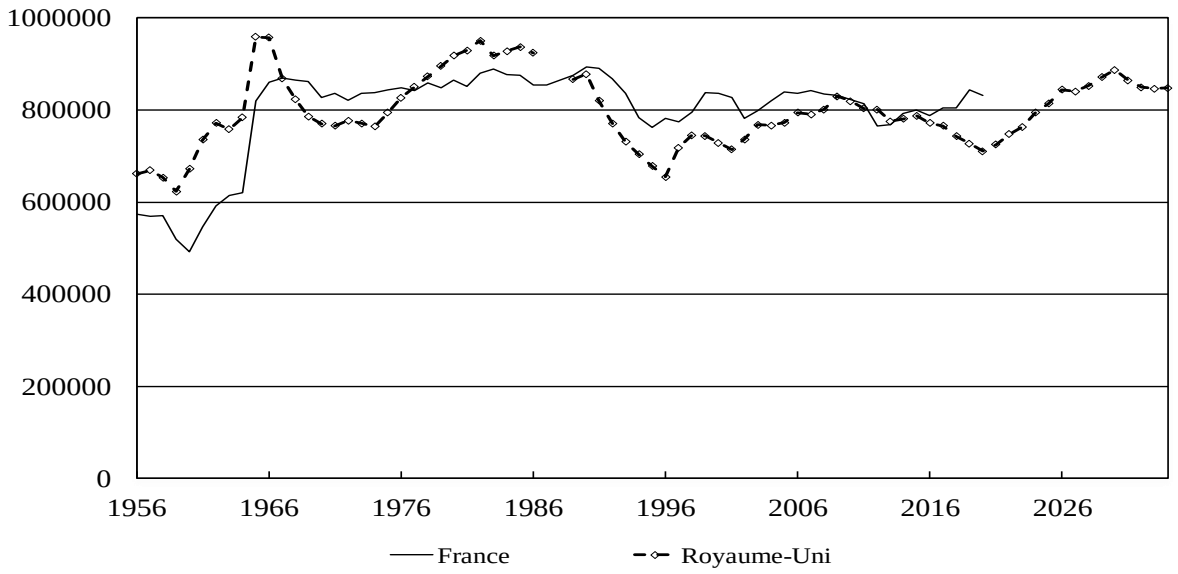
3. Disponibilité et atteignabilité : expansion et différentiation du système d'enseignement supérieur

En l'absence de droit à l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, la disponibilité renvoie à la manière avec laquelle le système d'enseignement supérieur et ses secteurs et institutions répondent aux demandes en termes d'accessibilité. Ceci a d'importantes conséquences en termes d'atteignabilité du système et de ses composantes par les différents groupes sociaux. Les tensions entre l'accessibilité et la disponibilité peuvent-elles amener à une stratification sectorielle de l'accessibilité ? Cette question est explorée au cours de trois périodes historiques clés de l'enseignement supérieur britannique : le développement du système binaire, le passage à un système unifié et la transition progressive vers un système marchandisé.

3.1 Le contexte de l'expansion

Le lien historique observé ci-dessus entre l'expansion des *A-Levels* et des autres diplômes professionnels et la progression des effectifs du système d'enseignement supérieur (cf. Graphique 1) suggère une relation mécanique entre accessibilité (le droit ou la possibilité d'accéder au système) et disponibilité (le nombre de places au sein du système) mais ne doit pas pour autant masquer des tensions entre les deux. La disponibilité de l'enseignement supérieur est une réponse politique (parfois légale) à la démocratisation du secondaire combinée à des facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels. Par exemple, les évolutions démographiques et le contexte de financement (qui selon les périodes peuvent avoir des effets similaires ou opposés sur l'enseignement secondaire et supérieur) peuvent également contribuer à rapprocher l'accessibilité et la disponibilité du système et ses composantes ou au contraire provoquer des tensions entre elles.

Graphique 2 ● Population âgée de 18 ans depuis 1956-2019 (projection 2019-2029)

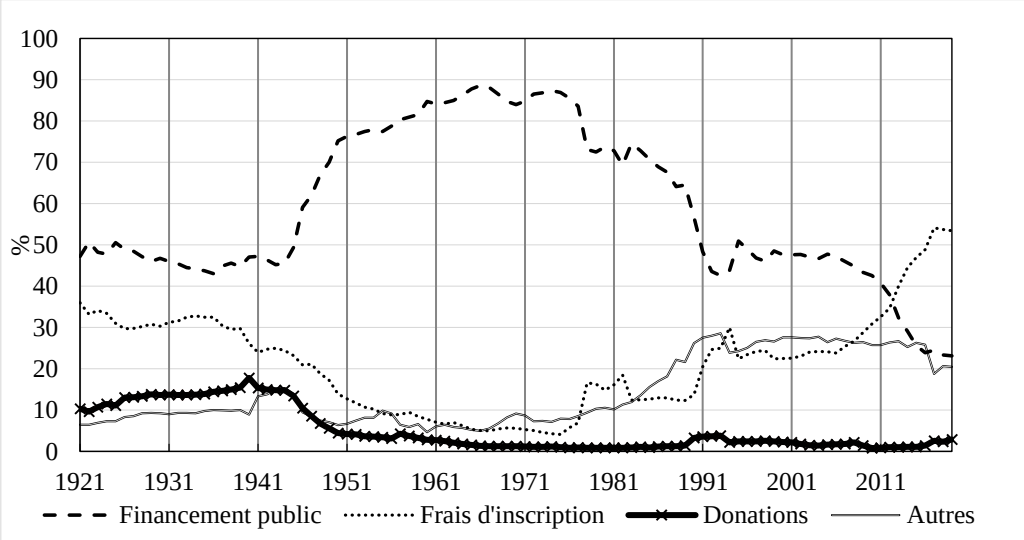


Sources : Annuaire statistique de la France et Office for National statistics

Le baby-boom de 2000 en France a produit dans un contexte de rigueur budgétaire de fortes tensions sur la disponibilité et les ressources du système universitaire qui expliquent en partie les débats sur les questions d'orientation ou la sélection pour contrer le haut taux d'échec. Au Royaume-Uni, le déclin du groupe des jeunes de 18 ans depuis le milieu des années 2000 (qui va laisser place à un rebond démographique très prochainement) a conduit à une concurrence (inégale) entre institutions pour attirer les « meilleurs » étudiants (avec fort impact financier vu le poids des frais d'inscription) au bénéfice des institutions d'élite mieux financées et bénéficiant d'une plus grande réputation.

Le contexte financier est un autre facteur influençant les connections et tensions entre accessibilité et disponibilité. Le Graphique 3 montre d'importants changements de niveaux et structure de financement. La première expansion est basée sur le financement public et la deuxième coïncide avec des mouvements de privatisation et marchandisation (accélérés par les crises de 1973 et 2008).

Graphique 3 ● Structure du financement des institutions d'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1921-2019) (universités seules avant 1992)



Sources: Carpentier (2004); Carpentier (2018).

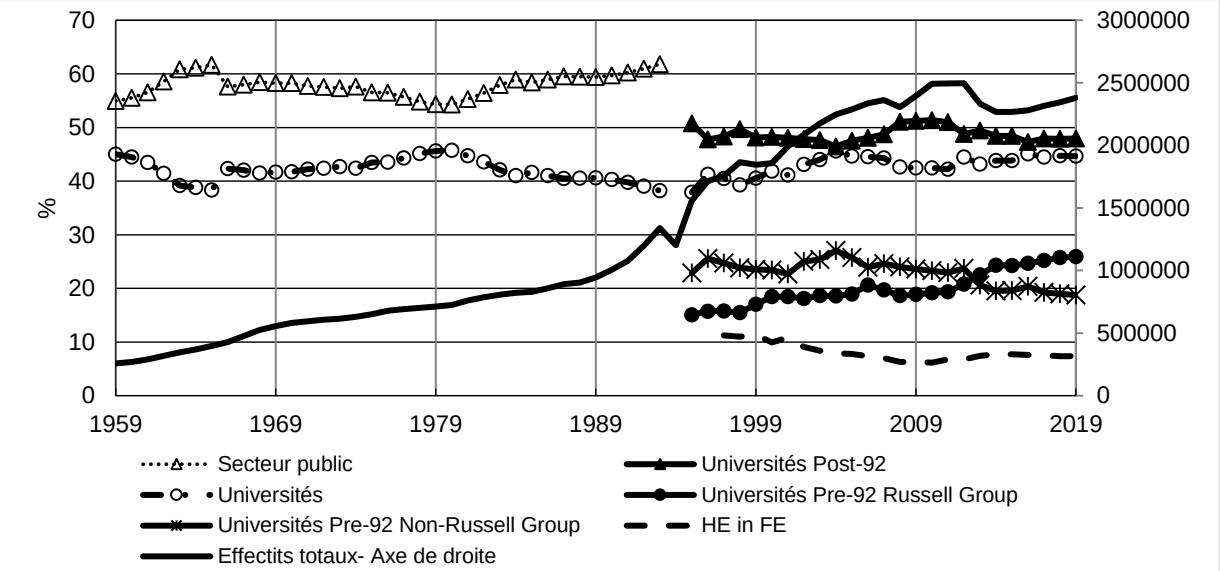
En France, le bac est un droit d'accès à l'université dont la démocratisation induit une croissance quasi mécanique des effectifs, accélérée par la pression démographique, mais aussi une stratégie de

differentiation du système d'enseignement supérieur avec le développement de filières sélectives et privées dans un contexte de financement public en baisse (Carpentier, 2018). Au Royaume-Uni, où les diplômes ne donnent pas accès de plein droit à l'enseignement supérieur, ces contraintes ont suscité un contrôle politique systémique ou sectoriel plus ou moins important du nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur, conduisant à des pratiques d'admission changeantes, similaires ou différentes au sein des secteurs et institutions du système. Ces questions qui interpellent la differentiation institutionnelle comme vecteur d'inclusion ou de diversion sociale (Goastellec, 2010 ; Shavit *et al*., 2007) sont explorées au cours de trois périodes historiques clés de l'enseignement supérieur britannique.

3.2 Le système binaire : expansion négociée et démocratisation stratifiée (1959-1988)

La première expansion des années 1960 est permise par un fort investissement public (cf. Graphique 3). Les institutions et les étudiants recevront à partir de 1962 des subventions versées par les collectivités locales et couvrant les frais d'inscription et le coût de la vie. L'expansion est symbolisée et accélérée par la très influente commission Robbins de 1963 recommandant l'accessibilité des programmes d'enseignement supérieur à toute personne qualifiée du fait de son aptitude et niveau scolaire. Ce principe (*Robbins Principle*) sera la base de l'expansion des places disponibles dans l'enseignement supérieur de l'après-guerre répondant à la progression de la population ayant obtenu des *A-Levels* (Graphique 1) et à la croissance démographique. Ce consensus concernant l'expansion contraste avec des dilemmes au sein même du gouvernement travailliste concernant la manière d'augmenter la disponibilité (Scott, 2014). Les options opposent les partisans d'une différentiation de l'enseignement supérieur à ceux d'une unification. Cette opposition reproduit des débats relatifs à la différentiation au niveau secondaire et à l'expansion des *Comprehensive schools* qui, à la différence des *Grammar schools* sélectives, ne sélectionnent pas leurs élèves sur leurs résultats académiques. Le gouvernement opta pour une expansion différenciée au sein d'un système binaire reposant non seulement sur la croissance de la taille des universités et la création de nouvelles (suggérée par Robbins) mais également sur le développement d'un système public d'enseignement supérieur composé des programmes d'enseignements avancés des collèges d'*Education* et de *Further Education* existants mais également sur la conversion ou fusion de certains de ces collèges au milieu des années 1960 en *polytechnics* (institutions de technologie d'enseignement supérieur) (Bailey & Unwin, 2014). C'est ce secteur public, financé et contrôlé par les collectivités locales depuis 1889, davantage tourné vers l'enseignement, plutôt professionnel et plus dynamique en termes d'inclusion sociale et locale qui lancera la première phase d'expansion (cf. Graphique 4). Au-delà de ses missions particulières l'idée est également de faire de ce secteur, plus contrôlable politiquement, une alternative au secteur universitaire.

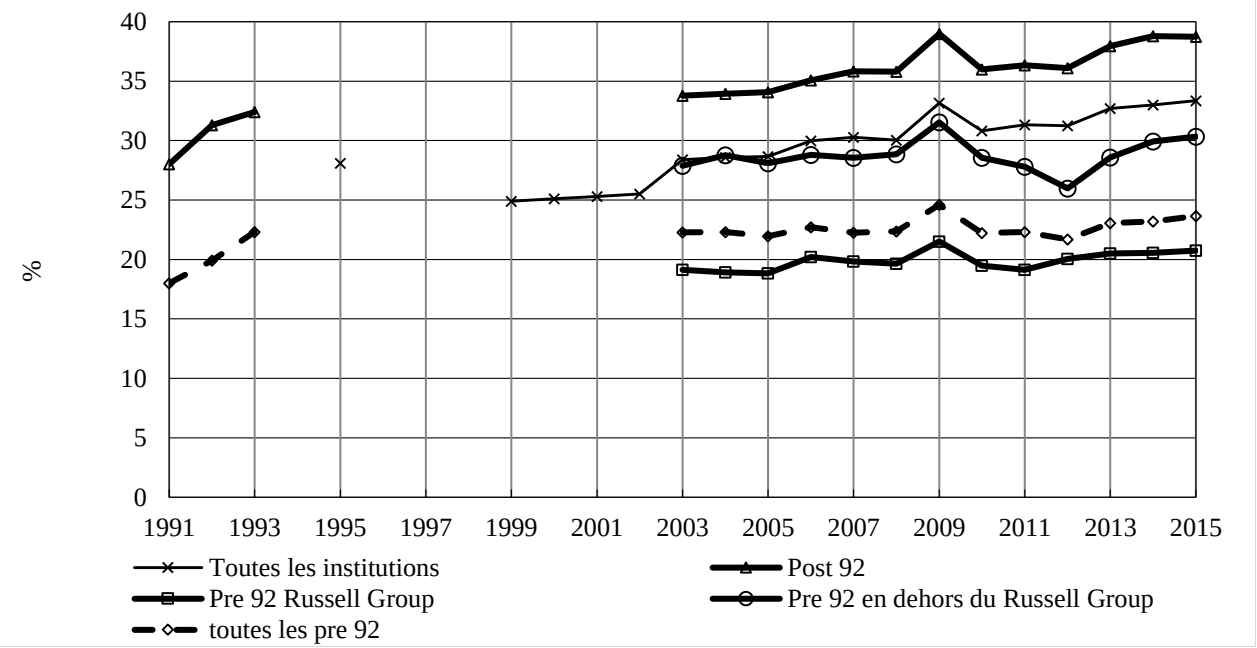
Graphique 4 ● Expansion et différentiation du système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni (1959-2019)



Sources: Carpentier (2004); Carpentier (2018).

En effet, le contrôle du nombre d'étudiants au sein du secteur universitaire était le résultat d'une négociation entre son représentant, l'*University Grants Committee*, et le gouvernement autour de la dépense par étudiant (Shattock, 2012). En quelque sorte, le gouvernement achetait des places supplémentaires à travers ses subventions pour cinq ans. Ce processus est marqué par de fortes tensions menant souvent les universités à admettre plus d'étudiants que prévu. Le nombre de places disponibles au sein du secteur public est basé sur un financement des collectivités locales par un pot commun spécifique aux activités d'enseignement avancé (*Advanced Further Education Pool*) qui entretient la dynamique d'expansion voulue par le gouvernement à un moindre coût, souvent au prix d'un sous-financement criant par rapport aux universités.

Graphique 5 ● Pourcentage des étudiants (undegraduate) à plein temps issus des catégories socio-économiques 4, 5, 6 and 7 (les moins qualifiées) de l'Office of National Statistics par type d'Institutions, 2003-2015



Sources : Pratt (1997, p. 79); Ross (2003, p. 72); HESAd (2003-current)

Les secteurs sont également caractérisés par des processus d'admission et de sélection différents qui reflètent des compositions sociales différentes. Dès 1961, le secteur universitaire adopta un système d'admission centralisé (*Universities Central Council on Admissions*) alors que les candidats pour l'enseignement supérieur public devait s'arranger directement avec chaque polytechnics avant la création en 1983 d'un système central d'admission (Polytechnics Central Admissions System). Les polytechnics opèrent un processus de sélection plus diverse et moins exigeant académiquement (Pratt 1997). Par exemple, 30% de leurs étudiants n'étaient pas détenteurs de *A-Levels* en 1990 (Lewis, 1991, 29). Ces admissions sur des critères plus large et notamment une ouverture aux diplômes professionnels qui explique un recrutement supérieur d'étudiants de milieux moins favorisés socialement (Graphique 5), y compris des minorités ethniques (Modood, 1993) comparé aux universités (Graphique 2). Cependant, il est notable qu'au milieu des années 1960 un débat émerge sur une possible dérive académique de certaines des polytechnics associée à une tendance à combiner leurs activités de professionnalisation avec des programmes plus académiques et des activités de recherche. Cette imitation des universités coïncide avec l'observation d'une sélection de plus en plus académique (Brennan and Williams 2008, 233) de la part des polytechnics qui a conduit à questionner un possible passage d'une dérive académique à une dérive sociale (Ross, 2003) et la faisabilité de mener de front les missions académiques et professionnelles.

Ces tensions vont s'exacerber durant la crise des années 1970 alors que les polytechnics restent moteur de la démocratisation de l'expansion au prix d'une exacerbation des différentiels de financement par étudiant. Alors que les universités continuent au début de la crise de croitre au prix d'une réduction de leurs dépenses par étudiant jusqu'au début des années 1980, les coupes budgétaires drastiques subies par l'UGC les conduisent à contrôler leur expansion en limitant les admissions. Au contraire, le secteur public continue d'augmenter sa participation (Parry, 2009) malgré la crise qui réduit ses ressources financières tout en augmentant les demandes qui lui sont faites notamment en relation avec la création de filières professionnelles non-universitaire pour lutter contre le chômage.

Au bout du compte, le secteur public est alternatif mais non équivalent. La crise des années 1980 a exacerbé les différentiels de financement et de réputation entre les deux secteurs et attisé les tensions entre les missions de professionnalisation et de démocratisation du secteur public. Le bilan du rôle des polytechnics et du système binaire dans la démocratisation est complexe et débattu. Le secteur public a clairement facilité l'accès de nouvelles populations à l'enseignement supérieur. En même temps, les polytechnics ont été critiquées pour leur concentration sur les classes moyennes (les classes populaires sont restées dans les collèges) dont elles auraient pu contribuer à diminuer les chances d'accéder aux universités. La croissance de la disponibilité du système binaire a permis de répondre à la plus grande accessibilité mais s'est traduite par une stratification sociale de l'atteignabilité.

3.3 Le système unifié : expansion contrôlée, convergence des missions mais maintien de la stratification sociale et des différentiels de ressources et réputation -1988-1998

La deuxième phase d'expansion (dynamisée par une croissance démographique et une nouvelle démocratisation des *A-Levels*) coïncide avec un mouvement de centralisation du système binaire puis son remplacement par un système unifié. Ces changements traduisent à la fois la volonté du gouvernement de pousser et de contrôler la croissance du secteur en réponse à l'accessibilité. La loi de 1988 centralise le secteur public (qui ne dépend plus des collectivités locales mais du *Polytechnics and Colleges Funding Council*) et le secteur universitaire (l'UGC, considéré comme trop accommodant, est remplacé par *l'University Funding Council* plus dépendant de l'Etat). L'objectif de réduire les coûts des deux secteurs et de contrôler leur expansion semble atteint mais de manière différente et avec différentes implications. Le secteur universitaire se contracte de lui-même alors que le secteur public continue d'accepter des étudiants sur la base des seuls frais d'inscription sans subventions publiques prenant en charge les coûts marginaux (cf. Graphique 4). Ces moindres coûts ont renforcé l'idée de donner le statu d'université aux *polytechnics* dont certains tendent à ressembler aux universités (Watson, 2015).

La création d'un système unifié en 1992 composé des universités traditionnelles (pré-92) et des ex-*polytechnics* (post-92) conduira à une convergence des missions et statuts (au moins en théorie) mais sans convergence des ressources par étudiant. L'unification traduit la volonté d'accroitre la disponibilité du système mais également de la contrôler avec l'établissement dès 1993 d'un mécanisme de contrôle strict de la progression des effectifs par l'Etat. Les universités ont un nombre d'étudiants fixé et ne bénéficient pas de subventions par étudiant en cas de dépassement du seuil de 1 %. A partir de 1997, les institutions peuvent faire des demandes de places supplémentaires au-delà du seuil si elles répondent à des politiques d'élargissement de la participation. L'unification avec un contrôle des étudiants ne va pas conduire à réduire les différentiels de dépense par étudiants ni à diminuer la stratification sociale par rapport au système binaire. La convergence des missions entre institutions pré et post-92 du fait de l'unification contraste avec le maintien de divergences de ressources et prestige (Le Russell Group, défendant les intérêts des universités de recherche est créé en 1994) conduisant à un maintien des stratifications sociales.

Ces divergences se reflètent dans les différents processus de sélection malgré la fusion des systèmes d'admission des deux secteurs en un seul *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) centralisant dès 1992 les offres et demandes de formations de toutes les institutions. Au-delà des processus d'auto-sélection qui amènent les enfants des classes populaires à ne pas candidater aux universités d'élite (Boliver, 2013), ces dernières continuent de ne pas (ou moins) accepter les qualifications alternatives aux *A-Levels* telles que les BTEC. En 2002, 75 % de leurs étudiants viennent des écoles publiques contre 95 % pour les universités post-92 qui continuent, comme les *polytechnics* d'antan, de recruter une plus grande proportion d'étudiants de classes populaires.

La stratification sociale a survécu à l'unification (Croxford & Raffe 2015) du fait du contraste entre la convergence des missions et le maintien des divergences concernant les ressources et les réputations.
*

3.4 Le système marchandisé : Expansion débridée et croissance des inégalités. 1998- ?

On observe un assouplissement puis un abandon du contrôle centralisé des effectifs qui coïncide avec le fait que le financement des places disponibles est de moins en moins relié à l'effort public mais à une contribution privée. A vrai dire, cette tendance a commencé en 1981 alors que le contrôle du nombre d'étudiants étrangers est abandonné du fait du calcul de leur frais d'inscription aux coûts réels. A partir de 2002, le contrôle des effectifs (institué en 1993) est abandonné pour les étudiants britanniques (5 % de plus ou de moins que l'année précédente). Le relâchement va s'accélérer avec une deuxième phase de marchandisation beaucoup plus agressive car elle combine un triplement des frais d'inscription en 2012 avec le retrait des subventions publiques pour l'enseignement. À la suite de ce basculement du partage des coûts à une substitution publique-privée (Carpentier, 2018), les activités d'enseignement sont maintenant entièrement financées par les emprunts étudiants. Ce quasi-marché conduit le gouvernement à lever les restrictions concernant l'admission des étudiants les plus doués académiquement (fortement lié aux origines sociales) ayant des notes de ABB en 2013 et ABB en 2014. Les limites concernant l'admission sont totalement supprimées en 2016. Le relâchement du contrôle est lié au fait que la disponibilité est maintenant financée par les prêts étudiants plutôt que par la dépense publique. Ce développement est problématique non seulement du point de vue de l'impact du remplacement des bourses par l'emprunt sur la participation, mais également du fait de la proportion de non-remboursement de plus de 40 % des emprunts qui s'apparente à une dépense publique différée qui risque d'exploser du fait de la crise 2008 et du rebond démographique à venir.

Il est notable que cette fin des contrôles des effectifs des institutions sous fond de retrait de l'effort public coïncide avec un ralentissement de l'expansion due au déclin démographique qui a conduit à une compétition accrue pour attirer les étudiants dans les universités d'élites. La dichotomie entre les institutions qui recrutent et celles qui sélectionnent s'intensifie, accélérant la stratification sociale les différentiels de ressources. La croissance des institutions d'élite tire l'expansion (cf. Graphique 4) et un écart croissant entre les universités du Russell Group et les autres institutions pré-92 est observable (Bowl *et al.,* 2018). Les universités post-92 qui peinent à recruter sont vulnérables financièrement dans un système marchandisé reposant sur les frais d'inscription et des revenus de recherche dominés par les élites. Le marché a exacerbé les différences de ressources et de réputation (les classements

nationaux et internationaux), loin d'une théorie de ruissellement (Naidoo, 2018, p. 612). Malgré des améliorations concernant l'élargissement de la participation, les écarts entre les universités pré-92 et post-92 concernant leurs proportions d'étudiants venant des écoles publiques (83% et 93%) ou des milieux sociaux les plus défavorisés (cf. Graphique 5) et des minorités ethniques (Boliver, 2013) sont toujours importants.

Conclusion

La virulence des critiques face à l'algorithme qui provoqua la crise de l'été 2020 s'apparente à un refus d'institutionnaliser une tendance lourde qualifiée de démocratisation ségrégative marquée par des trajectoires éducatives qui ne corrigent pas les inégalités sociales (Boliver, 2017 ; Lemistre & Menard, 2019). L'approche de long terme suggère que cette situation résulte de tensions historiques récurrentes entre l'accessibilité, la disponibilité et l'atteignabilité des systèmes d'enseignement supérieur. La démocratisation du système binaire est restée stratifiée avec un secteur public sous-financé, plus professionnel, qui représentait à la fois un élément clé mais également une frontière de l'inclusion des populations désavantagées, les universités restant hors d'atteinte. L'unification de 1992 et la convergence des missions qu'elle a induite n'ont réduit ni les différentiels de réputations et de ressources entre universités pré-92 et post-92, ni les différences dans la composition sociale de leurs effectifs. La marchandisation n'a pas effacé les effets de réputation et, dans un contexte de concurrence accrue pour attirer les étudiants, a exacerbé les différentiels de ressource entre institutions et consolidé le rôle de la différentiation institutionnelle comme vecteur de stratification sociale. Ces développements historiques incitent à penser conjointement les questions d'accessibilité, de disponibilité et d'atteignabilité de l'enseignement supérieur afin de réduire les tensions entre elles qui contribuent à la formation de ce que Piketty définit comme un régime d'inégalité (Piketty, 2020, p. 256). Adresser conjointement les inégalités sociales, leurs reproductions par les pratiques de sélections et d'admissions au sein du cursus éducatifs et leurs validations par le marché du travail tient de la reformulation du contrat social. Un premier pas consisterait à réamorcer l'effort public vers le système éducatif (Fontvieille & Michel, 2002) dans son ensemble et inverser le mouvement de substitution publique-privée du financement de l'enseignement supérieur (Carpentier, 2012).

Bibliographie

Augar, P. (2019). *Independent Panel Report to the Review of Post-18 Education and Funding*. London : Department for Education.

Bailey, B., & Unwin, L. (2014). Continuity and Change in English Further Education: A Century of Voluntarism and Permissive Adaptability. *British Journal of Educational Studies*, *62*(4), 449–464.

Banerjee, P.A. & Myhill, D. (eds) (2019). *Transitions from Vocational Qualifications to Higher Education: Examining Inequalities.* London : Emerald

Blunkett, D. (2000). *Speech on Higher Education at Greenwich Maritime University*, 15 February.

Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*, *64*(2), 344–364.

Boliver, V. (2017). Misplaced Optimism: How Higher education Reproduces rather than Reduces Social Inequality. *British Journal of Sociology of Education*, *38*(3), 423-432.

Bodin, R & Orange, S. (2018). Access and Retention in French Higher Education: Student Drop-Out as a Form of Regulation. *British Journal of Sociology of Education*, *39*(1), 126-143.

Bowl, M., McCaig, C. & Hughes, J. (2018). *Equality and Differentiation in Marketised Higher Education: A New Level Playing Field?* London : Palgrave.

Brennan, J. & Williams, R. (2008). Higher Education Outside the Universities: The UK Case. In *Non-University Higher Education in Europe*, edited by J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M. Machado & R. Santiago, 231-244. Dordrecht : Springer.

Burke, P. J. (2012). *The Right to Higher Education: Beyond Widening Participation*. Abingdon : Routledge.

Callender, C., & Mason, G. (2017). Does Student Loan Debt Deter Higher Education Participation? New Evidence from England. *Annals of American Political and Social Science*, *671*(1), 20-48.

Callender, C., & Thompson, J. (2018). *The Lost Part-timers: The Decline of Part-Time Undergraduate Higher Education in England*. The Sutton Trust, March.

Carpentier, V. (2004). *Historical Statistics on the Funding and Development of the UK University System, 1920–2002*. UK Data Archives

Carpentier, V. (2012). Public-Private Substitution in Higher Education: Has cost-sharing gone too far? *Higher Education Quarterly*, *66*(4), 363–390.

Carpentier, V. (2018). *Expansion and Differentiation in Higher Education: the historical trajectories of the UK, the USA and France*, Centre for Global Higher Education, Working paper 33, April.

Carpentier, V., Lebeau, Y. & Välimaa, J. (2018). International Perspectives on Equality of Higher Education Opportunities: Models and Strategies for Accessibility and Availability. In *Pathways to the Public Good: Access, Experiences and Outcomes of South African Undergraduate education*, edited by P. Ashwin, & J. Case, 95-111. Cape Town : African Minds.

Croxford, L. & Raffe, D. (2015). The Iron Law of Hierarchy? Institutional Differentiation in UK Higher Education. *Studies in Higher Education*, *40:9*, 1625-1640.

Department for Education (2020). *Revised A-Level and Other 16 to 18 results in England*, DFE, 2018/2019

Fontvieille, L., & Michel, S. (2002). Analysis of the Transition between two Successive Social Orders: Application to the Relation between Education and Growth. *Review*, *25*(1), 23-46.

Frouillou, L., Pin, C. & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, (2)10, 209-215.

Gicheva, N. & Petrie, K. (2018). Vocation, Vocation, Vocation: The role of vocational routes into higher education. London : The Social Market Foundation.

Goastellec, G. (2010). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lemistre P. & Ménard, B. (2019). Analysis of the trajectories of Science graduates: applying Bourdieu and Sen. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(7), 953-969.

Lewis, M. (1991). The Polytechnics: A Peculiarly British Phenomenon. *Metropolitan Universities*, *2*(4), 24–34.

McCowan, T. (2016). Three Dimensions of Equity of Access to Higher Education. *Compare, 46*(4), 645-665.

Modood, T. (1993). The Number of Ethnic Minority Students in British Higher Education: Some Grounds for Optimism. *Oxford Review of Education, 19*(2), 167-182.

Morley, L. & Lugg, R. (2009). Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *Higher Education Policy*, *22*(1), 37–60.

Naidoo, R. (2018). The Competition Fetish in Higher Education: Shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 605-620.

Parry, G. (2009). Higher Education, Further Education and the English Experiment. *Higher Education Quarterly*, *63*(4), 322–342.

Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Pratt, J. (1997). *The Polytechnic Experiment. 1965-1992*. Buckingham : Open University Press.

QAA (2019). *Access to HE Data Report*, https://www.accesstohe.ac.uk/docs/access/regulating-access-documents/access-to-he-data-report-19.pdf?sfvrsn=47d1c781_6

Raffe, D., Howieson, C., Spours, K. & Young, M. (1998). The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework. *British Journal of Educational Studies*, *46*(2), 169-187.

Ross, A. (2003). Access to Higher Education: Inclusion for the Masses?. In *Higher education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, Edited by L. Archer, M. Hutchings &, A. Ross, 45–74. London : RoutledgeFalmer.

Scott, P. (2014). *Robbins, the Binary Policy and Mass Higher Education*. *Higher Education Quarterly*, *68*(2), 147–163.

Shattock, M. (2012). *Making Policy in British Higher Education 1945–2011*. Maidenhead : Open University Press.

Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study. Stanford*, CA : Stanford University Press.

Watson, D. (2015). The Coming of Post-Institutional Higher Education. *Oxford Review of Education*, *41*(5), 549-562.