



ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DE LOUVAIN

Rue des Wallons, 67 ■ 1348 Louvain-la-Neuve ■ 010/450888 ■ www.aglouvain.be

Position sur la sélection à l'entrée

Louvain-La-Neuve, mars 2012
Proposée par O. Malay

Introduction

Depuis une quarantaine d'années, l'enseignement supérieur fait face à deux nouveaux défis : Celui de la massification, due à la démocratisation de l'enseignement¹ et celui de l'internationalisation, en réaction à un environnement de plus en plus mondialisé². L'enseignement supérieur est donc entré en mutation. De nombreuses propositions émanent ainsi pour en modifier la pédagogie et l'organisation. Parmi ces propositions, une série d'entre elles constituant un bloc relativement homogène prétend répondre en partie à ces défis : l'instauration, sous diverses formes, d'un mécanisme de sélection à l'entrée des études supérieures. Dans la présente note, nous aborderons la sélection à l'entrée sous quatre formes : l'examen d'entrée, le test d'aptitude, le concours d'entrée et le test contraignant en première session.

Issue dans sa majeure partie d'un travail de recherche mené par trois étudiants, cette note se focalise sur les propositions d'instauration de la sélection à l'entrée pour trois raisons³. La première est que celle-ci constitue un des éléments centraux d'un débat récurrent dans le monde académique belge francophone, notamment au sein de notre communauté universitaire. Ce débat s'est jusqu'à présent principalement focalisé sur les études de médecine, mais il acquiert une dimension plus globale à mesure que les questionnements auxquels la sélection à l'entrée prétend répondre se font plus insistants. Il convient dès lors pour l'AGL de prendre une position claire sur le sujet. La deuxième raison se situe dans le caractère controversé de la proposition. D'emblée, nous devons mentionner que le débat autour de la sélection à l'entrée n'est pas uniquement une discussion autour d'outils pédagogiques et techniques. Il s'articule au contraire autour d'une vision de ce que doit être l'enseignement et d'un choix de principes directeurs pour la société. Il est donc primordial de mettre en lumière les présupposés éthiques qui sous-tendent le débat afin de permettre à chacun de faire un choix éclairé. La troisième raison qui nous pousse à nous positionner sur ce thème est qu'il touche directement les étudiants. En effet, ce sont eux qui seraient les premiers touchés par les conséquences positives et négatives de la mise en place de mécanismes de sélection à l'entrée.

Il existe, au sein du monde académique, politique et parmi les étudiants, différentes opinions concernant la sélection à l'entrée. Ainsi, la Déclaration de Politique Communautaire du gouvernement de la Communauté française de 2009 affirme :

¹ DUBET, « Comment créer une véritable égalité des chances ? », in *Sciences humaines*, 2006

² ALTBACH, REISBERG, RUMBLEY, "Evolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire. Résumé ", in *Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur*, 2009.

³ ELOIN Maud, THOMAS Guillaume et MALAY Olivier, « Un examen d'entrée est-il souhaitable ? » sous la supervision du Professeur Hervé Pourtois.

« Outre la limitation de la liberté d'accès aux études qu'ils induisent, les systèmes de sélection à l'œuvre dans certaines filières d'étude sont dangereux car ils peuvent créer des pénuries dans des fonctions pourtant indispensables à notre développement économique et au renforcement de notre système social. Le Gouvernement souhaite que les jeunes puissent choisir leur orientation librement. »⁴.

L'Académie Royale de Belgique, dans son récent rapport sur le financement des universités, argumente dans un sens différent :

« Afin de réduire le taux d'abandon ou le redoublement sans succès en première année, il conviendrait [d'explorer comme piste] la systématisation du recours à un examen d'entrée dans le but d'éviter à des étudiants insuffisamment formés de perdre une année et de se décourager »⁵.

La sélection à l'entrée est donc une proposition controversée qui nécessite, avant une prise de position éclairée, une clarification approfondie de ses enjeux. Dans un premier temps, nous définirons donc ce qu'est la sélection à l'entrée et quelles sont ses différentes formes. Ensuite, nous établirons une typologie des finalités de l'enseignement, articulée autour d'un axe intrinsèque-instrumental et d'une dimension individuelle-sociétale. Dans un troisième temps, nous confronterons les conséquences d'un examen d'entrée, en tant qu'avatar de la sélection à l'entrée, à ces finalités afin de mettre à jour les présupposés éthiques qui sous-tendent les arguments en faveur ou en défaveur de l'examen d'entrée. Ces trois premières parties visent à présenter la sélection à l'entrée sous un jour objectif. Et finalement, nous énoncerons la position normative de l'Assemblée Générale des étudiants de Louvain, successivement par rapport aux différentes formes de sélection à l'entrée, puis par rapport à la sélection à l'entrée en général.

A. Définition de la sélection à l'entrée

Il existe différentes manières d'envisager la sélection à l'entrée, selon les objectifs qu'on lui assigne. A défaut de définition officielle, nous appelons celle-ci un dispositif de sélection basé sur le résultat d'un test évaluant les pré-acquis des étudiants. Dans l'actualité, la sélection à l'entrée a pu prendre diverses formes. Parmi celles fréquemment discutées au fil de l'année 2011, nous trouvons, de manière non exhaustive^{6 7 8 9}:

- l'examen d'entrée tel qu'il est d'application dans les facultés polytechniques : un examen d'admission avant l'inscription aux études et dont la réussite conditionne l'accès à celles-ci ;
- le test d'aptitude ou test d'orientation : un examen avant l'inscription aux études dont le résultat n'est pas contraignant, qui a pour but la sélection et l'orientation ;
- le concours d'entrée : examen d'entrée dont la réussite autorise l'accès aux études à un nombre limité d'étudiants prédéfini par les autorités ;
- la première session contraignante : examen d'entrée basé sur les résultats de la session de janvier.

Dans le cadre de cette note, nous nous focaliserons d'abord sur le premier dispositif de sélection à l'entrée, l'examen d'entrée, prévu avant l'inscription et au résultat contraignant.

⁴ Gouvernement de la communauté française, " Une énergie partagée pour une société humaine, durable, et solidaire", in *Projet de déclaration de politique communautaire 2009-2014*, 2009, p. 68.

⁵ Académie Royale de Belgique, *Groupe de travail sur le financement de l'enseignement supérieur en Communauté Française*, 15 juillet 2011, p.34.

⁶ MARCOURT, "Réorganisation des études de médecine", note au gouvernement, 5 mai 2011.

⁷ AGL, "Positions de l'AGL concernant une réforme possible du système d'accès aux études de médecine", 2010.

⁸ Rendre la session de janvier contraignante est une proposition très récente. Il est possible de trouver un article de presse à ce sujet ici : <http://www.lesoir.be/actualite/belgique/2011-12-27/consensus-sur-le-decret-reorganisant-les-etudes-de-medecine-886558.php>

⁹ AGL, "Position de l'AGL sur l'examen d'entrée EPL", Note proposée mais non votée au Conseil AGL, 2011.

Ensuite, nous opérerons des comparaisons entre celui-ci et les autres dispositifs de sélection à l'entrée.

Par ailleurs, nous choisissons comme champ d'investigation et de positionnement l'instauration de mécanismes de sélection à l'entrée aux universités et hautes-écoles¹⁰ de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique¹¹. Il est également important de noter que **nous restreignons également ce champ à l'instauration de nouveaux mécanismes de sélection à l'entrée, sans se positionner sur ceux déjà existant, en EPL par exemple.**

B. Finalités de l'éducation

« La même institution doit aujourd'hui satisfaire à deux exigences contraires : assurer la recherche libre, fournir la nation en cadres moyens et supérieurs. »¹²

Il est possible d'envisager l'éducation à la fois 1) comme un bien intrinsèque, c'est-à-dire ayant une valeur en lui-même, et 2) comme un bien positionnel, offrant plus ou moins de chances d'accéder à un lot déterminé de positions sociales. Ces deux façons de caractériser l'éducation lui attribuent chacune une finalité très spécifique, et ont par là un impact de premier ordre sur son organisation. Tâchons de décrire ces finalités, en nous basant sur Rawls et d'autres auteurs, pour ensuite déterminer leurs répercussions sur la question précise qui nous occupe.

En ce qui concerne la première conception, elle a d'une part pour but de fournir aux individus la possibilité de se cultiver, de prendre soin de soi au moyen de connaissances larges et d'un esprit critique (A1). On peut la rapprocher de la conception « idéaliste » de l'enseignement telle que qualifiée par Jacques Drèze¹³. De ce point de vue, l'éducation est alors une distribution la plus juste possible des circonstances favorables à une bonne *cultura animi*. D'autre part, la finalité intrinsèque peut et doit également être valorisée à l'échelle d'une société (A2), dans la mesure où des citoyens éduqués de manière émancipatrice non seulement bénéficieront, mais contribueront en même temps à entretenir un climat d'effervescence et d'exigence au sein de la sphère publique. Le renforcement réciproque de la dimension individuelle et de la dimension collective a été philosophiquement justifié par Cornelius Castoriadis, qui considère l'éducation « comme une pratique accroissant simultanément l'autonomie de l'élève et celle du pédagogue »¹⁴ ; une pratique se jouant simultanément sur les plans individuel et collectif¹⁵.

La seconde conception se place au niveau de ce que peut apporter l'enseignement en plus de sa valeur authentique : l'accès à un revenu et à une position sociale. Pour l'individu, il importe de se former afin d'atteindre différentes positions dans la société et d'être rémunéré à hauteur de sa formation (B1). Pour la société, l'éducation sera considérée comme un lieu de transit vers ces positions ; et la justice dans l'éducation consistera à aménager le mieux possible les embranchements au sein de ce lieu de transit (B2). Selon Jacques Drèze, cette conception se rapprocherait d'une conception « utilitariste » de l'enseignement.

À titre d'exemple, il est étonnant de constater que, dans le débat cité en introduction, l'argumentaire visant à étendre la sélection à l'entrée à toutes les filières universitaires s'appuie sur la première finalité (« éviter à l'étudiant de se décourager »), tandis que l'argumentaire s'y

¹⁰ En effet, le taux d'échec des étudiants en BAC1 est similaire dans les universités et dans les hautes-écoles

¹¹ Sans se positionner sur les mécanismes de sélection dans l'enseignement supérieur des arts ni sur ceux à la sortie de l'enseignement obligatoire, ayant existé en Belgique ou existant dans d'autres pays.

¹² RICŒUR, « Préface », in DRÈZE, DEBELLE, *Conceptions de l'Université*, Paris, Editions universitaires (dossier « citoyens »), 1968.

¹³ DREZE, DEBELLE, *Conceptions de l'Université*, Paris, Editions Universitaires (dossier « citoyen »), 1968.

¹⁴ De cette pratique, il écrit que « son sujet lui-même est constamment transformé par cette expérience où il est engagé et qu'il *fait* mais qui *le fait* aussi. « Les pédagogues sont éduqués », « le poème fait son poète ». » (CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil (coll. « Points Essais »), 1975, p. 114.)

¹⁵ « [O]n ne peut vouloir l'autonomie sans la vouloir pour tous » (CASTORIADIS, *op. cit.*, p. 159).

opposant mobilise la seconde (« éviter des pénuries »). Cette différence de registres est curieuse, car le problème auquel la proposition de sélection à l'entrée prétend répondre semble à première vue se situer sur l'axe instrumental de l'organisation collective et efficace de l'éducation¹⁶.

Récapitulatif de notre typologie des finalités

	<u>Intrinsèque</u>	<u>Instrumentale</u>
<u>Du point de vue de l'individu</u>	Emancipation individuelle (A1)	Salaire/position sociale (B1)
<u>Du point de vue de la société</u>	Emancipation de la société (A2)	Dynamisme économique (B2)

C. La sélection à l'entrée en regard de ces finalités

Les propositions de sélection à l'entrée, telles que nous les avons définies, ont pour objectif de sélectionner de manière directe ou non les étudiants suffisamment prêts pour entamer un cycle d'étude dans l'enseignement supérieur. Toutefois, leur mise en place a d'autres conséquences, qui sont les corollaires de la sélection. Analysons-les en les confrontant à la grille exposée au point B. Pour nous simplifier la tâche et éviter quatre analyses en partie redondantes, nous commencerons par une seule de ces propositions : l'examen d'entrée tel qu'il est d'application dans les facultés polytechniques. Celui-ci a en effet le mérite d'une part d'exister actuellement et d'autre part d'être facilement comparable aux autres dispositifs de sélection. Nous étendrons par la suite cette analyse à ces autres dispositifs en y ajoutant les conséquences résultant de leurs spécificités. Confrontons dès lors l'examen d'entrée et ses conséquences aux finalités exposées ci-dessus

Tout d'abord, l'examen d'entrée a une **vocation d'efficacité** relative au taux d'échec et à la qualité de l'enseignement. En motivant les étudiants à se préparer et à faire un choix réfléchi, d'une part, et en ne sélectionnant que les étudiants suffisamment préparés, d'autre part, un examen d'entrée entraîne une diminution du taux d'échec, qui est assez élevé en première année de baccalauréat¹⁷. De plus, les étudiants qui auront réussi le test, ayant les mêmes pré-acquis, pourront recevoir directement un enseignement universitaire spécifique, plutôt que de passer une partie de la première année à se remettre à niveau. En présence d'un examen d'entrée, il y a donc une augmentation de la qualité de l'enseignement couplée à une diminution du nombre d'étudiants. Rendre ainsi l'enseignement plus efficace correspond principalement à l'axe instrumental de la grille. Son impact sur l'axe intrinsèque est moins évident et il faudrait une recherche plus poussée pour en établir clairement les liens. Toutefois, s'ils existent, nous pouvons penser qu'ils sont positifs. Ainsi, sur le plan individuel, les étudiants recevant une formation de meilleure qualité auront tout d'abord un avantage sur le marché de l'emploi (B1) et ensuite, éventuellement, davantage d'opportunités d'émancipation (A1), en tenant compte des réserves exprimées ci-dessus. Sur le plan sociétal, une meilleure formation augmentera le niveau de capital humain de la société, entraînant un dynamisme économique accru (B2)¹⁸.

Par ailleurs, la **limitation du nombre d'étudiants** qui va de pair avec l'augmentation de l'efficacité a un effet ambigu, sur chaque axe et chaque dimension. Évoquons d'abord la dimension collective. La limitation permet tout d'abord une réduction du coût de l'enseignement supérieur

¹⁶ On peut sans doute expliquer cela sous l'angle de la rhétorique : les défenseurs de l'examen désirant prouver qu'il est bénéfique même dans l'axe ne le sollicitant pas ; les détracteurs voulant montrer qu'il n'est même pas bénéfique dans l'axe le sollicitant.

¹⁷ Même si l'examen d'entrée n'explique pas tout, la faculté d'EPL où il est pratiqué enregistre un taux de 75% de réussite en BAC1, contre 41% en fac des sciences (<http://www.uclouvain.be/72295.html>)

¹⁸ DE LA CROIX, Croissance et développement, cours dispensé à l'UCL, 2010

pour la collectivité, car il y a moins d'étudiants à financer¹⁹ et a fortiori d'étudiants insuffisamment préparés à la réussite. Le fait que l'enseignement ne soit pas financé au-delà de ce qui est nécessaire, qu'il n'y ait pas d'utilisation de deniers publics pour des étudiants insuffisamment préparés, participe au dynamisme de l'économie (B2).

Toutefois, il y a un risque qu'une limitation du nombre d'étudiants avant la première année en exclue certains capables de réussir. J.-P. Lambert écrit à ce sujet²⁰ :

« Les études récentes²¹ montrent que pour une majorité d'étudiants ayant accédé à une deuxième année d'enseignement supérieur, l'échec, suivi ou non d'une réorientation, a constitué une modalité d'un parcours en « voie de réussite ». Cette réalité concerne davantage les étudiants issus d'un milieu socioculturel plus modeste.

Sait-on qu'à l'heure actuelle, 43% des diplômés du second cycle universitaire n'ont jamais connu l'échec au cours de leurs études universitaires²² ? [...]

On m'aura aisément compris. Toute procédure de sélection précoce aura inmanquablement pour effet d'éliminer prématurément une fraction importante d'étudiants dont on sait *ex post* (puisqu'ils obtiennent finalement un diplôme) qu'ils avaient les aptitudes requises. Doit-on priver la collectivité de compétences dont on sait qu'elles seront demain, plus encore qu'aujourd'hui, nécessaires ? »

La DPC du Gouvernement de la Communauté française citée en introduction va dans le même sens en insistant sur certaines filières où un examen d'entrée entraîne une pénurie de professionnels. L'examen d'entrée a donc un effet ambigu sur l'aspect sociétal-instrumental. S'il permet de réduire le coût de l'enseignement supérieur, il peut également « priver la collectivité » de diplômés dont elle aurait besoin. Qu'en est-il des disciplines économiquement peu productives, telles, par exemple, les Lettres ? Si la limitation de leurs étudiants n'a que peu d'impact sur l'axe sociétal-instrumental, elle en a tout de même sur l'axe sociétal-intrinsèque. En effet, si l'enseignement supérieur est perçu comme un lieu de transmission du savoir d'une génération à une autre, une réduction de l'effectif étudiant de ces filières constitue un recul en termes de diffusion du savoir.

Dans la dimension individuelle, la limitation du nombre d'étudiants a également un impact ambigu. Des échecs répétés dans l'enseignement supérieur qui peuvent mener au décrochage constituent un revers parfois difficile à vivre pour l'étudiant qui les subit. Un examen d'entrée permet donc d'éviter à certains un échec répété (A1-B1). Toutefois, de par le fait qu'il limite le nombre d'étudiants, l'examen d'entrée réduit le nombre d'individus pouvant accéder à l'enseignement supérieur et *de facto* réduit leur nombre à atteindre l'épanouissement et une place dans l'acquisition du savoir (A1-B1).

L'examen d'entrée est également au centre d'un **enjeu social**, qui a trait à l'aspect individuel-instrumental. Il s'agit du principal point d'achoppement entre les partisans et les détracteurs des examens d'entrée. D'aucuns envisagent l'enseignement supérieur comme un moteur d'ascension sociale. Il doit donc être, selon eux, accessible à chaque individu, indépendamment de son origine socioculturelle. Or, la capacité d'un étudiant à réussir l'examen d'entrée dépend, outre ses aptitudes intrinsèques, d'une série d'autres facteurs, parmi lesquels son bagage socioculturel, son réseau de conseillers, ses représentations de l'enseignement supérieur et son école de provenance. Dans un système d'enseignement secondaire particulièrement inégalitaire²³, et où la ségrégation à l'école se fait par filière (générale, technique ou professionnelle)²⁴, un examen d'entrée est donc, selon ce point de vue, injuste car il constitue un filtre bloquant les individus issus d'un milieu socioculturel modeste²⁵ ²⁶, alors que ceux-ci

¹⁹ En Communauté française, le financement par « enveloppe fermée » neutralise cet effet à court terme. Toutefois, si l'on résonne dans un moyen ou long terme où le financement de l'enseignement dépend de ses besoins, l'argument est pertinent.

²⁰ LAMBERT, " Faut-il introduire un examen d'entrée à l'Université ? ", exposé présenté dans le cadre des Midis de l'Éthique, 8 avril 2003.

²¹ DE KERCHOVE et LAMBERT (1996) et DROESBEKE, et al. (2001)

²² DROESBEKE et al. (2001)

²³ OECD, PISA 2006, *Sciences Competencies for Tomorrow's World*, 2006.

²⁴ HINDRIKS, VERSCHELDE, "L'école de la Chance", in *Regards Economiques*, février 2010.

²⁵ LAMBERT, *op.cit.*

²⁶ Comme le clament les positions de la FEF et les précédentes de l'AGL

pourraient rattraper leur retard une fois plongés dans le milieu universitaire. L'examen d'entrée peut aussi, *ex ante*, créer un phénomène « d'auto-sélection », en constituant un dés-incident pour des individus hésitant à passer l'examen d'entrée, touchant particulièrement ceux d'un milieu socioculturel modeste.^{27 28} Il est en outre susceptible de renforcer les inégalités au sein même de l'enseignement secondaire en y attisant la compétitivité en vue de sa réussite²⁹. Nous semblons donc nous trouver face à un enjeu en termes de justice sociale.

Différentes études peuvent toutefois mettre en cause cette assertion. Une étude dirigée par Galand affirme que les variables liées à l'origine sociale des étudiants « ne rendent compte que de 1 à 5% de la variance dans les performances universitaires parmi les études passées en revue »³⁰. L'étude comparative de sept systèmes d'enseignement occidentaux qu'a effectuée Mohamed Cherkaoui va dans le même sens³¹. On pourrait dès lors supposer que le faible taux de corrélation entre origine socioculturelle et réussite dans les études soit similaire à celui entre l'origine socioculturelle et la réussite d'un examen d'entrée. De même, Ricoeur affirme :

« le recrutement par l'examen met en échec, jusqu'à un certain point, le recrutement par la fortune et par les relations sociales entre égaux de la même classe. »³²

L'argument de justice sociale se trouverait fortement ébranlé. Toutefois, cette affirmation est elle-même contestée. Parmentier se demande si ce chiffre de 1-5% n'est pas dû à des problèmes de validité du dispositif méthodologique³³. Van Campenhout, Dell'Aquila et Dupriez précisent : « ce résultat est sans doute dû au fait que les jeunes issus de groupes sociaux modestes qui s'inscrivent sont très peu nombreux, ce qui a évidemment une influence sur la part de variance expliquée par la variable « origine sociale » »³⁴. De Meulemeester va dans le même sens et affirme, chiffres à l'appui, que le taux de réussite est fortement corrélé avec l'origine sociale, mais aussi que cette corrélation a augmenté ces dernières décennies. Par exemple, la différence entre le taux de réussite d'un étudiant avec une mère diplômée de l'université et une mère diplômée de l'enseignement primaire passe de 15,2% en 1986 à 41,7% en 1999³⁵. Cela permet, jusqu'à un certain point, de maintenir l'argument que la réussite d'un examen d'entrée est liée au milieu socioculturel de l'étudiant. Le débat scientifique reste ouvert. Toutefois, dans l'hypothèse probable où ce lien serait significatif, l'examen d'entrée pourrait être critiqué pour des raisons d'égalité et d'égalité des chances. Ce souci s'inscrit dans l'aspect individuel-instrumental de notre grille d'analyse.

Une seconde critique peut également ébranler l'argument de justice sociale en défaveur de l'examen d'entrée. Quand bien même celui-ci filtrerait à l'entrée une partie proportionnellement supérieure d'étudiants issus d'un milieu socioculturel modeste, n'augmenterait-il pas toutefois leur nombre à la sortie ? Cet argument est basé sur l'hypothèse que la réduction du nombre d'étudiants pourrait avoir un effet tellement positif sur la qualité de l'enseignement que, même si le nombre d'étudiants issus d'un milieu socioculturel défavorisé est proportionnellement moins élevé à l'entrée, celui-ci est proportionnellement plus élevé lors de l'obtention du diplôme. Pour être valide, cette affirmation nécessiterait une vérification empirique mesurant d'une part l'intensité de l'amélioration de la qualité et d'autre part son impact sur les différents profils d'étudiants. En l'absence de données allant dans ce sens, il est à priori difficile d'imaginer que cet impact soit suffisant pour compenser l'effet d'éviction à l'entrée des futurs étudiants issus d'un milieu socioculturel modeste. L'argument en terme de justice sociale reste dès lors pertinent.

²⁷ DUPRIEZ, MAROY, « Quelles sont les implications d'un examen d'entrée ? », in *Louvain*, 2008.

²⁸ BERCY Pierre et al. « La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur », in *Rapport MOC-UCL*, 2001

²⁹ DUPRIEZ, MAROY, op cit.

³⁰ GALAND et al., « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir », in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 2005.

³¹ CHERKAOUI, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

³² RICOEUR, *art. cit.*.

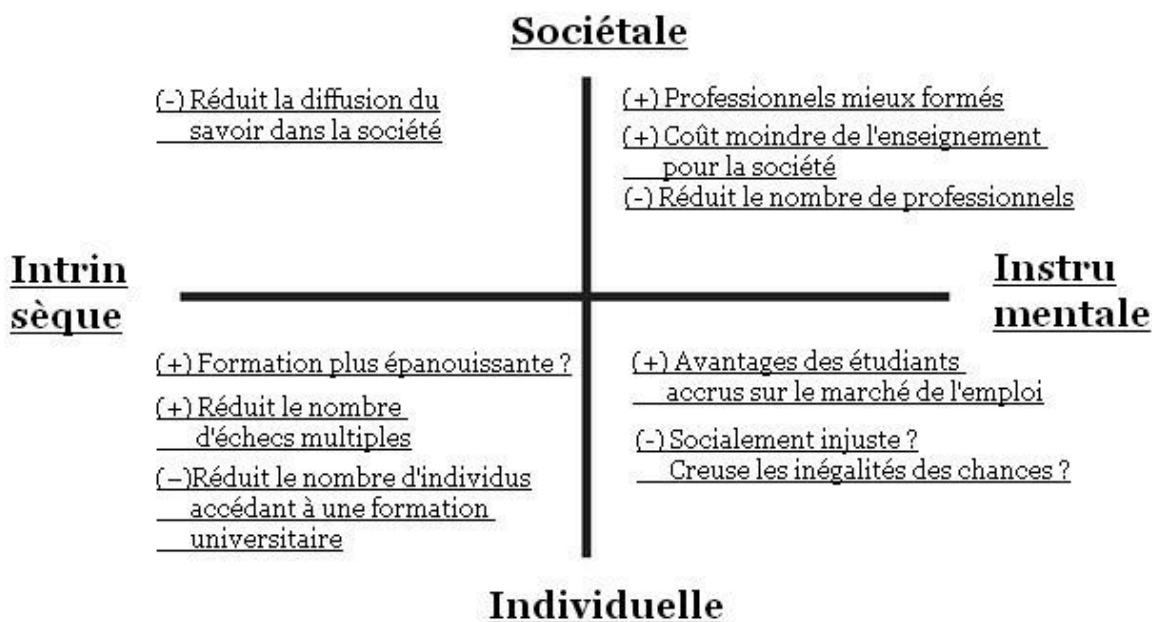
³³ PARMENTIER, Quelques réactions au texte « L'échec à l'université : Comprendre pour mieux prévenir » in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 2005

³⁴ VAN CAMPENHOUDT, DELL'AQUILA et DUPRIEZ, *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux*, 2008

³⁵ DE MEULEMEESTER, *La démocratisation de l'enseignement supérieur : mythe ou réalité ? Mémoire de fin d'étude en Sociologie*, UCL, 2011

En somme, l'examen d'entrée a de nombreux impacts sur l'enseignement dont les principaux sont exposés ici. Autant sur l'axe sociétal-individuel que sur l'axe intrinsèque-instrumental, avec des effets parfois ambigus. Nous pouvons résumer notre analyse sous forme d'un graphique.

Graph 1. Conséquences d'un examen d'entrée au regard des finalités de l'enseignement



D. Positions de l'AGL sur les différents dispositifs de sélection à l'entrée

Au regard de l'analyse développée ci-dessus, quelle est la position de l'Assemblée Générale des étudiants de Louvain sur les différents dispositifs de sélection à l'entrée ? En premier lieu, nous positionnerons l'AGL par rapport à l'examen d'entrée. Ensuite, par rapport au test d'aptitude. En troisième lieu, par rapport au concours d'entrée et enfin par rapport à la session de janvier contraignante.

1) Position sur l'examen d'entrée

Nous l'avons vu, l'instauration d'un examen d'entrée, au regard des différents axes et dimensions cités, présente des ambiguïtés manifestes et laisse le débat scientifique ouvert. Différentes positions normatives peuvent néanmoins se détacher si l'on prend en compte certains des arguments avancés. Commençons par aborder l'aspect instrumental de celui-ci, avant d'en discuter l'aspect intrinsèque.

Tout d'abord, d'un point de vue de l'égalité et de l'égalité des chances, l'argument d'une discrimination socioculturelle comme contre-pied à l'instauration d'un examen d'entrée semble défendable. Un système de sélection à l'entrée, a fortiori amplifié par un effet d'auto-sélection par l'étudiant lui-même, ne peut dès lors être envisagé parce qu'il discriminerait les jeunes issus de condition modeste.

Ensuite, comme nous l'avons vu, l'éducation possède également une finalité intrinsèque, comme le rappelle Weinstock pour qui la mission de l'école doit, parmi d'autres choses, éduquer les jeunes, inculquer une conception particulière de la justice et en faire des citoyens³⁶. Si

³⁶ WEINSTOCK, "La justice scolaire", in *Revue philosophique de Louvain*, 2007, p.33

l'enseignement est vu comme un lieu émancipateur, pour l'individu comme pour la société, est-il légitime dès lors de conditionner son accès ? Les deux effets bénéfiques de l'examen d'entrée sur l'axe intrinsèque (davantage d'épanouissement pendant les études et moins d'échecs personnels) peuvent être obtenus via une série de mesures pédagogiques, plutôt que par la mise en œuvre d'une sélection. Tandis que les deux arguments en défaveur de l'examen d'entrée sur cet axe (réduction du nombre d'étudiants ayant accès à la formation universitaire et de la diffusion du savoir) ne pourraient voir leurs effets compensés que par la création d'un système d'enseignement ou de culture parallèles.

Nous sommes donc d'avis qu'instaurer un examen d'entrée n'offre qu'une solution superficielle à la massification. Il s'agit plutôt de s'atteler à pourvoir les universités d'infrastructures plus adaptées et plus performantes, de mettre en place un système permettant une meilleure répartition des locaux en fonction du nombre d'élèves et enfin, de former davantage de professionnels (professeurs et assistants) pour répondre à l'augmentation des inscriptions et donc à l'affaiblissement de la qualité de l'enseignement. Il va sans dire qu'un refinancement de l'enseignement supérieur semble ici indispensable pour mener à bien ces différentes réformes. D'autre part, si nous reprenons l'argument égalitariste que nous avons développé, la mise en place d'un examen d'entrée augmente ou en tous cas prolonge, les inégalités socioculturelles déjà perceptibles dans l'enseignement secondaire. Il serait donc plus judicieux de s'attaquer aux racines du problème. En d'autres termes, il ne s'agit pas de conditionner l'accès à l'enseignement supérieur, en tous cas pas avant d'avoir tenté de réduire l'hétérogénéité de l'enseignement secondaire, première source d'inégalités, pour permettre une même chance d'accès à tous pour un même type d'études.

Pour conclure, on peut affirmer que les effets positifs que suscite la sélection à l'entrée ne sont certes pas négligeables – qualité de l'enseignement accrue, surcroît d'épanouissement, dynamisme économique, et meilleur accès aux positions sociales – mais ne lui sont pas aussi spécifiques que ses inconvénients. Dans la mesure où l'accès au savoir n'est, en amont, pas également réparti, l'examen perpétue les inégalités qu'il réceptionne, les amplifie et les réfracte en retour vers le secondaire (en y attisant la compétitivité), violant par là le principe d'égalité des chances. Cela ne préjuge en rien d'un dispositif visant à adresser à chaque personne un enseignement adapté à son niveau, ce qui est l'intention première de l'examen d'entrée tel que nous l'avons envisagé. Mais il ne faut pas confondre cette intention avec la volonté, contradictoire dans ses termes, de restreindre la diffusion du savoir. Dans une situation où, à talents donnés, les chances ne sont pas égales de se voir adresser un enseignement de niveau universitaire, il devient impossible que cette intention première n'ait pas pour conséquence de nourrir cette volonté de cloisonnement.

En conclusion de l'analyse développée ci-dessus et des objections majeures qui y ont été formulées, l'AGL s'oppose à l'instauration d'un examen d'entrée à l'UCL et ailleurs ; aux motifs principaux que celui-ci perpétue les inégalités sociales existant dans l'enseignement secondaire et qu'il constitue un recul en terme de diffusion du savoir.

2) Position sur le test d'aptitude

Un test d'aptitude, défini comme obligatoire mais dont le résultat n'est pas contraignant, est un test qui a pour but de sélectionner les étudiants selon certains pré-acquis nécessaires, tout en

leur laissant le choix de s'inscrire *in fine* ou non. Comme il fait s'orienter certains étudiants vers d'autres filières ou établissements que ceux initialement désirés, voire en dehors de l'enseignement supérieur, il est également appelé test d'orientation. Comparons dès lors l'analyse des conséquences de l'instauration d'un examen d'entrée développée ci-dessus avec celles engendrées par un test d'aptitude.

La principale différence entre un test d'aptitude et un examen d'entrée est que le résultat du premier est non contraignant. Un étudiant échouant au test d'aptitude peut tout de même décider de s'inscrire dans une institution d'enseignement supérieur. Il s'agit donc d'un examen d'entrée dont les impacts sont minimisés à la fois sur l'axe intrinsèque-instrumental et sur la dimension individuelle-sociétale. Il entraîne moins de sélection et donc moins de limitation et de gain d'efficacité.

Peut-on dès lors tirer les mêmes conclusions normatives que pour l'examen d'entrée ? Autrement dit, un des arguments principaux en défaveur de l'examen d'entrée, la perpétuation des inégalités sociales, est-il dès lors toujours suffisamment pertinent que pour rejeter les tests d'aptitude ? Même si la réponse est moins catégorique que dans le cas d'un examen d'entrée, il y a lieu de répondre positivement à cette question à trois moments où les étudiants issus d'un milieu socioculturel modeste se voient défavorisés en présence d'un test d'aptitude. Tout d'abord, *ex ante*, l'auto-sélection est toujours présente. Une préparation, très probablement nécessaire à la réussite de ce test d'aptitude, découragera proportionnellement davantage les étudiants issus d'un milieu socioculturel modeste, qui sont moins bien préparés³⁷. Ensuite, au moment du test, ce même profil d'étudiant aura un taux d'échec proportionnellement plus élevé, le taux de réussite étant partiellement corrélé à l'origine socioculturelle³⁸. Enfin, *ex post*, en cas d'un score moyen au test, les étudiants issus de milieux socioculturels défavorisés auront proportionnellement moins de chances de faire le choix de tout de même tenter une inscription dans un établissement d'enseignement supérieur. En effet, leurs revenus en moyenne plus modestes et leurs représentations sous-estimées des chances de réussir³⁹ les pousseront davantage à renoncer à l'enseignement supérieur. Si le test d'aptitude ne filtre donc pas directement les élèves issus d'un milieu socioculturel modeste, il perpétue et renforce toutefois un processus d'auto-sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Cette sélection indirecte permet donc de maintenir un argument en terme de justice sociale en défaveur des tests d'aptitude.

En cohérence avec sa position sur l'examen d'entrée, l'AGL s'oppose à l'instauration d'un test d'aptitude à l'UCL et ailleurs ; aux motifs principaux que celui-ci constitue un recul en terme de diffusion du savoir et perpétue les inégalités sociales existant dans l'enseignement secondaire via un phénomène d'auto-sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, principalement perçu par les élèves issus d'un milieu socioculturel modeste.

3) Position sur le concours d'entrée

Un concours d'entrée est une variante d'examen d'entrée dont la réussite autorise l'accès aux études à un nombre limité d'étudiants prédéfini par les autorités. L'objectif est ici de limiter un afflux d'étudiants supposé trop important. Le caractère limitatif du concours est dès lors contrôlé par les autorités politiques ou académiques. Ainsi, il existe actuellement concours d'entrée pour les

³⁷ Rapport MOC-UCL, op.cit.

³⁸ DE MEULEMEESTER, op. cit.

³⁹ Rapport MOC-UCL, op.cit.

études de médecine, soumis à un moratoire⁴⁰.

Quelles seraient les implications supplémentaires d'un concours d'entrée par rapport à celles d'un examen d'entrée détaillées ci-dessus ? Celui-ci a pour effet de limiter le nombre d'étudiants de manière accrue. Il s'agit donc d'un examen d'entrée dont les impacts sont exacerbés à la fois sur l'axe intrinsèque-instrumental et sur la dimension individuelle-sociétale. En outre, il entraîne une concurrence entre les étudiants qui y concourent. Cette concurrence peut entraîner une amélioration des performances (B1), mais également un climat de méfiance au sein des étudiants pouvant mener à une série de comportements antisociaux (A1) et contreproductifs (B1). Par rapport à l'examen d'entrée discuté ci-dessus, on peut donc constater d'une part une maximisation des impacts de la sélection à la fois sur l'axe intrinsèque-instrumental et sur la dimension individuelle-sociétale ; et d'autre part l'ajout d'un impact ambigu et globalement négatif sur la dimension individuelle.

En cohérence avec sa position sur l'examen d'entrée au sens strict, l'AGL s'oppose à l'instauration d'un concours d'entrée à l'UCL et ailleurs ; aux motifs principaux que celui-ci perpétue les inégalités sociales existant dans l'enseignement secondaire, qu'il constitue un recul en terme de diffusion du savoir et qu'il crée un climat de concurrence malsain. En outre, conformément à ses positions prises précédemment, l'AGL réitère son opposition au concours d'entrée et au numerus clausus existant actuellement dans les facultés de médecine.

4) Position sur la session de janvier contraignante

Une récente proposition du Gouvernement de la Communauté française propose l'introduction d'une session de janvier contraignante pour les études de médecine⁴¹. La session de janvier contraignante consiste à introduire, en cas d'échec d'un étudiant aux examens de sa première session, soit une réorientation, soit un étalement de sa première année. Le choix entre les deux possibilités peut être laissé à l'étudiant ou lui être imposé.

Elle peut être considérée comme une variante de l'examen d'entrée, dans le sens où elle interdit l'accès à un programme d'étude souhaité (cas de la réorientation) ou y limite fortement l'accès (cas de l'étalement avec une impossibilité de suivre l'entièreté du programme d'une année). La session de janvier contraignante s'écarte toutefois de l'examen d'entrée par le fait qu'elle ne se base non plus sur l'évaluation des acquis du secondaire, mais bien sur celle des acquis des cours du premier quadrimestre. Ceci permet dès lors une certaine remise à niveau des étudiants, gommant en partie les inégalités issues du secondaire en homogénéisant partiellement les acquis des étudiants. Tout comme le test d'aptitude, il s'agit donc d'un mécanisme de sélection à l'entrée dont les impacts sont minimisés à la fois sur l'axe intrinsèque-instrumental et sur la dimension individuelle-sociétale.

Peut-on dès lors tirer les mêmes conclusions normatives que pour l'examen d'entrée ? Autrement dit, un des arguments principaux en défaveur de l'examen d'entrée, la perpétuation des

⁴⁰ Si cette note n'a pas vocation à se positionner sur les mécanismes de sélection à l'entrée déjà existants, elle ne veut pas non plus entrer en contradiction avec les précédentes positions de l'AGL concernant le concours en médecine.

⁴¹ <http://www.lesoir.be/actualite/belgique/2011-12-27/consensus-sur-le-decret-reorganisant-les-etudes-de-medecine-886558.php>

inégalités sociales, est-il dès lors toujours suffisamment pertinent que pour rejeter la session contraignante en janvier ? D'emblée, soyons conscients que si le moment du test permet aux étudiants de rattraper une partie des inégalités issues du secondaire lors du premier quadrimestre, elle ne permet probablement pas de les résorber autant qu'une sélection en juin/septembre comme c'est le cas actuellement. Toutefois, pour répondre complètement à cette question, il convient de distinguer les deux hypothèses de l'étalement et de la réorientation.

Tout d'abord, en cas de proposition d'étalement, l'accroissement de la durée des études d'un an sera perçu différemment selon le milieu socioculturel de l'étudiant. Le coût financier et symbolique d'une année d'étude ayant davantage de poids dans la décision d'un ménage d'un milieu socioculturel modeste, la proposition d'étalement constituera un dés-incitant accru à poursuivre la filière d'étude par cette catégorie de ménages.

Ensuite, en cas de proposition de réorientation, il est fort probable que les étudiants se réorientent vers des filières perçues, à tort ou à raison, comme plus « faciles ». Ces étudiants en échec à leur session de janvier étant proportionnellement davantage issus d'un milieu socioculturel modeste, ces mêmes filières se verront devenir moins hétérogènes en termes de mixité sociale, pouvant engendrer des effets de pair au détriment des individus les plus défavorisés.

Si une session contraignante en janvier ne filtre donc pas les élèves issus d'un milieu socioculturel modeste avant leur inscription, elle pose toutefois de sérieuses questions en termes d'égalité des chances. L'argument de justice sociale en défaveur de l'examen d'entrée peut donc être maintenu.

En cohérence avec sa position sur l'examen d'entrée, l'AGL s'oppose à l'instauration d'une session contraignante en janvier à l'UCL et ailleurs ; aux motifs principaux que celle-ci constitue un recul en terme de diffusion du savoir et perpétue les inégalités sociales existant dans l'enseignement secondaire via une sélection précoce affectant davantage les étudiants issus d'un milieu socioculturel modeste.

E. Conclusion : position de l'AGL sur la sélection à l'entrée

Au regard de l'analyse détaillée de la sélection à l'entrée développée dans cette note et des enjeux éthiques en présence, l'Assemblée Générale des étudiants de Louvain prend position contre la sélection à l'entrée.

Elle s'oppose à l'instauration d'examens d'entrée, de tests d'aptitude, de concours d'entrée et de sessions de janvier contraignantes, à l'UCL et ailleurs ; aux motifs principaux que ceux-ci perpétuent les inégalités sociales existant dans l'enseignement secondaire et qu'ils constituent un recul en terme de diffusion du savoir. L'AGL s'oppose également à tout autre mécanisme de sélection entraînant des conséquences similaires.

Par ailleurs, l'AGL réitère vigoureusement ses appels à un refinancement public de l'enseignement et à la poursuite d'une politique forte d'aide à la réussite, car ils constituent le meilleur moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'encadrer la massification de celui-ci.

Elle lance enfin un appel urgent aux autorités publiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles et à tous les acteurs de l'enseignement obligatoire en vue du développement de pistes nouvelles permettant d'améliorer la qualité de celui-ci et d'y résorber les inégalités sociales.

Annexe 1 : Le test de réorientation, une contre-proposition à la sélection à l'entrée ?

Pour répondre au défi de la massification et aux conséquences que celle-ci engendre, différentes solutions sont possibles. Le refinancement public, la sélection à l'entrée, comme nous en avons discuté ci-dessus ; mais également l'adaptation des méthodes d'enseignements traditionnelles⁴² à de nouveaux publics ou encore la mise en place de davantage de dispositifs d'orientation et d'aide à la réussite. Parallèlement à ses revendications exprimées dans sa position sur la sélection à l'entrée, l'AGL propose la création d'un test de réorientation généralisé qui s'inscrirait dans cette dernière catégorie de propositions.

Un test de réorientation, tel que nous le concevons, est un test organisé au milieu du premier quadrimestre de la première année de baccalauréat. Il est obligatoire et au résultat non contraignant. Basé sur de la matière disciplinaire⁴³, il concourt à deux objectifs. En premier lieu, le test de ré-orientation vise à faire prendre conscience aux étudiants du rythme de travail universitaire. Le résultat de ce test peut, le cas échéant, aider l'étudiant à réviser sa méthode et son rythme de travail. Le mot *réorientation* est donc ici à prendre au sens de la manière dont l'étudiant aborde son travail universitaire. En second lieu, le test de réorientation doit être conçu de telle sorte qu'un étudiant doit pouvoir migrer vers une autre discipline si, lors de l'étude ou lors de l'obtention des résultats du test, celui-ci remarque que cette autre discipline lui convient davantage. Le mot *réorientation* signifie donc ici le changement de discipline. L'on peut d'ores et déjà supposer que les étudiants souhaitant un tel changement se réorientent vers des disciplines proches et dans lesquelles ils connaissent certains cours.

Pour que l'impact d'un test d'orientation soit optimal, il convient d'encadrer celui-ci de manière adéquate. Tout d'abord, l'organisation de séances d'accompagnement méthodologique après la publication des résultats permettrait aux étudiants d'être conseillés dans leur choix d'une nouvelle méthode de travail. Ensuite, différentes mesures peuvent être prises par l'institution ou les représentants étudiants pour faciliter la réorientation vers une autre discipline : organisation de séances d'information à destination des étudiants souhaitant se réorienter, séance de remise à niveau par les délégués de cours pour minimiser la difficulté d'adaptation, etc. Ce second volet de réorientation n'étant pas imposé ou proposé par un jury mais une démarche personnelle de l'étudiant, il est probable que la corrélation entre le choix de se réorienter et l'origine socioculturelle de l'étudiant soit minime.

Consciente de la nécessité d'encadrer au mieux le phénomène de massification, l'AGL se positionne en faveur de l'instauration d'un test de réorientation comme dispositif d'orientation et d'aide à la réussite. Elle soutiendra les initiatives en provenance des autorités politiques et académiques allant dans ce sens.

⁴² Il est possible de trouver des pistes dans ce sens dans cette vidéo présentant un ouvrage de Ken ROBINSON, « Du paradigme de l'éducation » : <http://www.youtube.com/watch?v=e1LRrVYb8IE>

⁴³ A la différence de « Passeport pour le bac »