



HAL
open science

La crise du modèle japonais d'enseignement supérieur : de l'entrée sur concours à l'université ouverte à tous les étudiants-clients

Christian Galan

► To cite this version:

Christian Galan. La crise du modèle japonais d'enseignement supérieur : de l'entrée sur concours à l'université ouverte à tous les étudiants-clients. 2023. hal-04096590

HAL Id: hal-04096590

<https://hal.science/hal-04096590v1>

Preprint submitted on 12 May 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

DOCUMENTS DE TRAVAIL **241**

Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?

Sous la direction de

Joanie Cayouette-Remblière, Fanny Jedlicki et Léonard Moulin

**Sous la direction de Joanie Cayouette-Remblière, Fanny Jedlicki et
Léonard Moulin, 2018, *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?*,
Paris, INED, Document de travail, 241**



Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?

Document de travail

Sous la direction de Joanie Cayouette-Remblière, Fanny Jedlicki et Léonard Moulin

SOMMAIRE

Contenu

Introduction (Joanie Cayouette-Remblière, Fanny Jedlicki et Léonard Moulin)	5
Genèse du projet.....	5
La chaîne de production des offres scolaires inégales.....	5
Les principes d'organisation du système scolaire	5
Les conditions de scolarisation.....	7
... et leurs effets sur les trajectoires scolaires.....	8
Références citées	9

Première partie : La fabrique des différenciations

Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ? Quelles régulations des quasi-marchés du supérieur – réflexions à partir des systèmes d'affectation et d'APB en Île-de-France (Leila Frouillou).....

11

1. RAVEL ou la régulation de la demande face à une extension de l'offre universitaire francilienne	12
Un système pour sortir de l'inscription universitaire « premier arrivé, premier servi ».....	12
Le fonctionnement de RAVEL : une sectorisation à la commune	13
2. Le fonctionnement d'Admission Post-Bac : nouvelles régulations du quasi-marché de l'enseignement supérieur.....	15
Un système national promouvant le « libre choix scolaire ».....	15
Résoudre la tension entre offre et demande par la priorité académique et le tirage au sort	16
Les capacités d'accueil comme enjeu de négociations entre acteurs des régulations du supérieur.....	18
3. Conclusion : la contribution des systèmes d'affectation à la fabrication d'offres scolaires inégales	18
Références citées	20

Engineering access to higher education through higher education fairs (Agnès Van Zanten et Amélia Legrave)

22

1. Fairs as organised micro-fields and micro-markets.....	24
Organisers and forms of organisation.....	24
Activities, agents and visitors.....	25
2. Higher education fairs as 'packaging' devices	28
The material packaging of HEIs.....	28
Packaging through actions and words	29
3. The fairs as judgement devices.....	31
'Customised' prescriptions.....	31

Generic advice	33
External instruments and criteria.....	34
Conclusion.....	35
References	36
Étudiant·e·s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ? (Carine Énard et Christine Guégnard).....	39
1. Retour sur le paradoxe pointé dans l'enquête de 2013.....	41
Une similitude des caractéristiques des étudiant·e·s	41
Une situation presque paradoxale.....	43
2. Retour sur l'hypothèse forte de l'enquête de 2013	44
Un jeune a 4 fois plus de chances d'obtenir un avis favorable au Creusot	44
Un accueil plus favorable au Creusot préfigurant un encadrement de proximité.....	45
Une proximité qui n'a pas induit des logiques d'orientation notoirement différentes.....	47
3. Qu'en est-il de la résistance de cet effet de site ?	49
Des taux de passage qui restent supérieurs au Creusot	49
Un effet de site qui résiste dans les configurations de réussite.....	50
Un effet de site qui perdure l'année suivante.....	51
Peut-on conclure ?	53
Références citées	54
Discussion : La sociologie des disparités spatiales de scolarisation : perspective historique et études de cas (Tristan Poullaouec).....	56
 Deuxième partie : Concurrence et décentralisation à trois niveaux	
La crise du modèle japonais d'enseignement supérieur : de l'entrée sur concours à l'université ouverte à tous les étudiants-clients (Christian Galan)	62
1. L'ère du libre accès à l'enseignement supérieur	65
2. Un système universitaire à deux niveaux	66
3. « Responsable de sa propre carrière »	70
4. La pauvreté comme (seul) obstacle à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.....	73
Conclusion.....	76
Des « effets de territoire » sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux ? Un bilan de 20 ans de recherches (Yves Alpe).....	82
1. L'émergence et l'évolution des problématiques de l'école rurale.....	82
Le système éducatif en milieu rural et son évolution	82
Les controverses sur les performances scolaires des élèves ruraux	84
Les travaux de l'OET	86

National	87
2. Des « effets de territoire »... en voie de disparition ?.....	88
Les élèves de CM2	88
Les élèves de Troisième	90
La fin des spécificités rurales, mais le maintien des inégalités ?.....	92
Conclusion.....	93
Annexe : Compte-rendus des enquêtes de l'OET.....	94
Dénationalisation, décentralisation et arrimage école-marché : le cas des CÉGEP du Québec (Éric Martin)	96
Le néolibéralisme éducatif	96
Du rapport Parent au rapport Demers.....	99
Le projet de loi 70	100
Le conseil des CÉGEP.....	101
Conclusion.....	101
Références citées	103
Discussion : La contribution étatique à la fabrique d'offres scolaires inégales. Quelques pistes ouvertes par des rapprochements incongrus à l'échelle internationale (Lorenzo Barrault-Stella)	105
Résumés des contributions	113

Introduction

PAR JOANIE CAYOUCETTE-REMBLIÈRE¹, FANNY JEDLICKI² ET LÉONARD MOULIN³

Genèse du projet

Ce document de travail est issu de la journée d'études « [Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?](#) », organisée le 27 mars 2017 par l'Ined et le CIST (Collège des Sciences du Territoire) à l'université Paris 7. Cette première journée d'études s'inscrit dans un cycle de réflexions collectives plus large, intitulé « Saisir les inégalités scolaires au prisme des territoires »⁴, soutenu dans le cadre d'un projet simple⁵ de l'Unité de recherche « Mobilité, logement, entourage » de l'Ined.

Si, depuis les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron (1964) notamment, la dimension sociale des inégalités éducatives françaises est connue et fait l'objet de nombreux travaux, leur territorialité demeure encore sous-étudiée⁶ (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). L'objectif, en entamant ce projet, était de combler ce déficit, aux différents échelons du système éducatif et en explorant différentes échelles territoriales (cadre national, local, international ; urbain/rural). Il s'agissait, pour nous, d'aller à la rencontre de travaux originaux sur le sujet, menés dans diverses disciplines (démographie, civilisations, géographie, sociologie, économie, philosophie), en mobilisant différentes méthodes (quantitatives et qualitatives) et matériaux (données administratives, données d'enquêtes ou entretiens). Aussi avons-nous invité 6 chercheurs et chercheuses, dont les contributions sont rassemblées dans ce document de travail. Nous avons également demandé à Tristan Poullaouec et Lorenzo Barrault-Stella de réaliser une discussion critique et transversale des travaux présentés - à partir de trois textes chacun. Ce sont donc 8 textes qui sont présentés ici, invitant à multiplier les recherches sur la dimension spatiale des inégalités scolaires, dans un contexte où les politiques éducatives font l'objet de profondes transformations.

La chaîne de production des offres scolaires inégales

Les six contributions rassemblées dans ce document de travail ont l'avantage de tenir ensemble tous les bouts de la chaîne de production des offres scolaires inégales, du niveau global (organisation du système éducatif) au niveau individuel (les trajectoires scolaires des élèves et étudiants), en passant par un niveau intermédiaire (les conditions de scolarisation). Les travaux présentés ici permettent donc de décrire, mais surtout d'expliquer et de décortiquer la fabrique des différences, des ségrégations et, *in fine*, des inégalités.

Les principes d'organisation du système scolaire

¹ Joanie Cayouette-Remblière est sociologue, chargée de recherches à l'Ined.

² Fanny Jedlicki est maître de conférences en sociologie à l'Université du Havre/IDEES & CENS. Accueillie en délégation à l'Ined.

³ Léonard Moulin est économiste, chargé de recherches à l'Ined.

⁴ Une seconde journée d'études, organisée à l'Ined le 16 novembre 2017, a permis de poursuivre cette réflexion en s'intéressant en particulier aux [trajectoires étudiantes et enseignantes](#). D'autres échanges scientifiques ont eu également lieu en 2017 à l'Ined autour des travaux des chercheurs liés au projet.

⁵ Le projet (simple) s'intitule « Éducation, population, territoires : trajectoires et inégalités », et regroupe les chercheurs suivants : Joanie Cayouette-Remblière, Philippe Cordazzo, Elie Guérait, Leïla Frouillou, Fanny Jedlicki, Léonard Moulin et Mathieu Ichou.

⁶ Dans son texte, T. Poullaouec dresse un bref état de l'art sur le sujet.

Au premier bout de la chaîne, les contributions d'Éric Martin, de Christian Galan, d'Agnès Vanten et Amélia Legrave ainsi que de Leïla Frouillou questionnent les principes d'organisation du système scolaire, qui tendent de plus en plus, au niveau de l'enseignement supérieur, vers le modèle néolibéral (Laval et al., 2012). Ensemble, leurs travaux montrent cette dynamique à l'œuvre dans des contextes aussi différents que le Québec, le Japon et la France.

É. Martin s'intéresse à l'évolution des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) québécois, à savoir un niveau scolaire post-secondaire qui regroupe des formations techniques et pré-universitaires. Dans son travail, É. Martin met en évidence le passage d'une institution à une organisation (Freitag, 1995). Il indique qu'une institution est animée par un objectif qui la dépasse (ici, transmettre la culture) alors que l'organisation n'est concernée que par sa reproduction, son efficacité et son expansion. Les CÉGEP qu'il étudie ont été créés dans les années 1960 dans une recherche entre un équilibre d'enseignement *humaniste* (savoir et savoir critique) et technique. Or, ces établissements se transforment, avec une accélération du processus au cours des dernières décennies, au profit du pôle plus technique, davantage arrimé au marché de l'emploi, au détriment de la culture humaniste. Les CÉGEP visent alors moins la transmission d'une culture générale et davantage la production d'un capital humain (Becker, 1964) directement utilisable sur le marché du travail, appréhendé par le bassin d'emploi local. Ce faisant, le savoir transmis dans ces institutions est différencié en fonction des territoires d'implantation des CÉGEP, autrement dit des entreprises à proximité de ceux-ci. Pour É. Martin, ces réformes portées par l'État impliquent une remise en cause des référentiels nationaux (en termes de diplômes et de programmes) et *in fine* un accroissement des différenciations régionales.

Dans un tout autre contexte, C. Galan met en évidence quatre évolutions récentes du système universitaire japonais. La première concerne l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités, principalement absorbés par les universités privées qui réclament de lourds frais d'inscription. La seconde transformation a trait aux critères d'admission dans l'enseignement supérieur japonais : le concours, qui reste la voie d'excellence pour les universités publiques, coexiste désormais avec d'autres modes d'entrée dans les universités privées. Parallèlement, l'accès à l'université, mais également l'obtention d'un diplôme, ne garantissent plus l'accès à une vie professionnelle sécurisée et valorisée. Enfin, les facteurs économiques sont devenus prépondérant dans les décisions d'orientation supérieure des jeunes. Ensemble, ces quatre évolutions participent non seulement à la marchandisation du savoir et des diplômes mais surtout, pour ce qui nous intéresse, à l'accroissement des différenciations entre les universités japonaises. Celles-ci se distinguent de plus en plus par leur plus ou moins grande sélectivité, leurs conditions de scolarisation, les devenirs professionnels qui attendent leurs étudiants ainsi que leurs frais de scolarité. Dans le contexte nippon, la fabrique d'une offre scolaire inégale rime avec marchandisation du savoir et réintroduction de barrières économiques (et sociales).

En s'intéressant à l'organisation des salons étudiants, A. Van Zanten et A. Legrave étudie le rôle joué par l'État français dans la mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur. En subventionnant l'organisation de ces salons, dans lesquels les universités sont sous-représentées, alors que les formations concurrentes, notamment privées⁷, sont surreprésentées et valorisées, l'État participe ainsi clairement à la production d'offres scolaires inégales. Sous prétexte de diffuser de l'information, l'organisation de ces salons introduit une mise en concurrence des types de formation, au détriment des universités dont les moyens financiers ne permettent pas d'y prendre part.

⁷ Selon le MENESR, en 2017, 18 % des étudiants sont inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur privés.

Parallèlement et toujours dans le cas français, L. Frouillou s'intéresse aux régulations institutionnelles étatiques dans l'enseignement supérieur francilien, via le système d'affectation APB, décrit comme se situant entre un marché officieux et un quasi-marché de l'éducation. En effet, l'État fixe des règles institutionnelles fortes tout en promouvant le « libre choix » étudiant et la mise en concurrence des établissements. Le travail empirique de L. Frouillou a donc trait à ce système d'affectation qui, en s'appuyant sur l'académie où le candidat a passé son baccalauréat, donne toute sa force aux inégalités territoriales entre Paris et sa banlieue. Non seulement ce système transforme indirectement le lieu d'habitation en ressource pour accéder aux universités les plus prestigieuses, mais il contribue à leur hiérarchisation. En plus de porter sur le système d'affectation, les régulations institutionnelles de l'État français portent sur la définition des capacités d'accueil de chaque établissement et sur l'attribution de moyens financiers en fonction de celles-ci. Or, L. Frouillou met en évidence la manière dont ces règles mettent en difficulté les universités, du fait de la pression démographique notamment. En effet, la pression mise par les rectorats sur le maintien sinon l'augmentation des capacités d'accueil pour les néo-bacheliers n'est pas compensée par l'attribution de moyens supplémentaires nécessaires pour ajuster l'encadrement et l'accueil dans les locaux. De cette situation peut découler le fait que, dans de nombreux établissements, les situations de travail des étudiants et des personnels se tendent et que la médiocre réputation des universités, déjà dites « anomiques » ou encore « en crise » (Orange et Bodin, 2013), ne fasse que se détériorer.

On observe ainsi que, dans ces trois contextes nationaux, l'État joue un rôle central dans la marchandisation de l'enseignement supérieur, dans la mesure où il fixe les règles et participe à la mise en concurrence des établissements (ou types d'établissements). C'est ainsi à une sociologie politique de l'État et de l'action publique, qu'en appelle Lorenzo Barrault-Stella, discutant les contributions de C. Galan, Y. Alpe et E. Martin, en évoquant l'émergence, dans différents coins du globe, sous le vent de réformes congruentes, d'une « nouvelle forme de rationalisation bureaucratique prenant appui sur les logiques du 'marché'. » Si les travaux rassemblés ici n'évoquent pas les transformations institutionnelles de l'enseignement primaire et secondaire, cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient à l'abri de ces processus de marchandisation. Au contraire, les mesures d'assouplissement de la carte scolaire des collèges (Merle, 2011), par exemple, sont elles aussi justifiées par une rhétorique néolibérale et susceptibles d'accroître la hiérarchisation des établissements.

Les conditions de scolarisation

Cependant, il ne suffit pas d'en rester aux logiques institutionnelles et organisationnelles susceptibles de produire des offres scolaires inégales. Il faut ensuite s'intéresser aux effets empiriques de ces transformations sur les conditions de scolarisation et d'apprentissage. C'est ce que font les contributions de Carine Énard et Christine Guégnard ainsi que celle d'Yves Alpe.

C. Énard et C. Guégnard comparent les taux de passage des étudiants de STAPS dans l'année suivante entre les sites de Dijon et d'une antenne universitaire située au Creusot. De façon paradoxale, alors que les caractéristiques sociales et scolaires préalables des étudiants de Dijon et du Creusot sont quasiment identiques, tandis que les jeunes du Creusot déclarent moins de travail personnel et quittent davantage le domicile de leurs parents, ce sont ces derniers qui ont quatre fois plus de chance de passer en seconde année que les étudiants dijonnais. Après avoir évincé les explications en termes de contenu différentiel d'enseignement, de spécificités des équipes enseignantes et de normes d'évaluation (les enseignants étant le plus souvent les mêmes qui voyagent entre les deux campus), les auteures s'attachent à comprendre ce qui, dans les conditions de scolarisation au Creusot, peut favoriser cette réussite paradoxale. Elles décrivent ainsi, dans l'antenne universitaire, un « encadrement de proximité », une « proximité interpersonnelle » entre les étudiants et l'équipe enseignante, entraînant un mode de

fonctionnement moins anémique qu'à l'université centrale, une plus grande appropriation par les étudiants des lieux de travail (par exemple la bibliothèque universitaire) ainsi qu'une plus grande propension à accepter initialement leurs vœux d'orientation. En mettant en évidence ces éléments qui rapprochent le mode de fonctionnement de l'antenne universitaire de celui du lycée, les auteures illustrent ici de façon empirique les effets de la fabrication institutionnelle d'offres scolaires inégales.

Directeur de l'observatoire de l'école rurale, Y. Alpe met également en évidence les conditions de scolarisation différenciées selon le territoire. Ces différences sont elles aussi organisées par l'État, mais cette fois-ci dans une logique qui pourrait être interprétée comme de la discrimination positive. Par rapport à leurs homologues situées en territoire urbain, les écoles rurales se caractérisent en effet par des établissements de petite taille, des classes aux plus petits effectifs, des groupes-classes multi-niveaux ainsi que par quelques projets éducatifs qui visent à combler un éventuel « handicap socioculturel » en promouvant les arts et la culture.

... et leurs effets sur les trajectoires scolaires

Enfin, le troisième et dernier bout de la chaîne concerne les effets différenciés de ces conditions d'apprentissage sur les étudiants et les élèves, en fonction de leurs caractéristiques sociales. En effet, après avoir montré comment les logiques institutionnelles participent à la différenciation/hierarchisation des établissements, se traduisant par des conditions de scolarisation différenciée spatialement, certaines contributions regroupées dans ce document de travail donnent des pistes pour penser leurs effets sur les trajectoires scolaires.

En filigrane du texte de L. Frouillou apparaît l'idée selon laquelle les régulations institutionnelles du système d'orientation dans l'enseignement supérieur joueraient doublement contre les moins dotés. D'une part, le système oriente les élèves en fonction de l'académie de passage du baccalauréat et transforme la ségrégation urbaine en ségrégation universitaire. D'autre part, en fonction de leur origine sociale, les élèves ne se saisissent pas de la même manière du système, et les classes populaires apparaissent flouées par son fonctionnement complexe (voir aussi Frouillou, 2016).

C. Énard et C. Guégnard orientent quant à elles leur texte sur l'effet des conditions de scolarisation dans deux sites qui se différencient par le taux de passage dans l'année suivante. Si elles montrent un avantage indéniable à la scolarisation dans l'antenne universitaire, elles s'interrogent également sur le fait que, dans les deux cas, ce sont les mêmes caractéristiques sociales qui discriminent les étudiants. Ainsi, l'avantage de la logique de proximité du Creusot n'implique pas une réduction des écarts sociaux de réussite.

C'est enfin la contribution d'Y. Alpe qui donne à penser les conséquences de l'offre scolaire différenciée de l'école rurale. Contrairement à la thèse du « handicap culturel » en milieu rural, il montre que les élèves fréquentant des écoles rurales ont des performances scolaires supérieures à la moyenne nationale. En comparant deux enquêtes (1999-2005 ; 2011-2012), il montre d'une part une stabilité de ces meilleurs résultats scolaires et d'autre part une transformation des « ambitions », qui s'observe à la fois dans les projets scolaires (des élèves délaissant la voie professionnelle), géographiques (la campagne devenant de moins en moins désirée) et professionnels (les professions intellectuelles supérieures sont de plus en plus citées parmi les choix de métier). Néanmoins, Y. Alpe reste prudent pour interpréter ces changements, dans la mesure où il faudrait combiner à l'analyse des effets des conditions de scolarisation celle de la transformation démographique et socioéconomique de certains territoires ruraux.

En regroupant des contributions qui s'attachent à comprendre la fabrique des offres scolaires inégales en partant du mode de fonctionnement général du système scolaire, puis en analysant les conditions de scolarisation différenciées selon les espaces et enfin, en montrant leurs effets conjoints sur les trajectoires scolaires, ce document de travail entend décortiquer l'ensemble de la chaîne de production. Pour autant, non seulement les contributions sont loin de prétendre à l'exhaustivité, mais en outre, d'autres niveaux intermédiaires restent peu évoqués. C'est le cas, par exemple, des rectorats, des académies ou encore des collectivités territoriales (régions, départements, communes, etc.). Par ailleurs, d'autres éléments – exogènes – peuvent affecter la différenciation/hiéarchisation des offres scolaires et ils ne sont que brièvement évoqués par les auteurs. On peut penser, entre autres, à l'évolution des inégalités sociales, aux transformations du marché du travail ou encore à la conversion des classes populaires à l'enjeu scolaire. Reste cependant une transformation extérieure au système éducatif dont on néglige souvent l'effet mais qui est maintes fois mentionnée par les auteurs : les transformations démographiques. En effet, au Québec et au Japon, la baisse démographique produit une mise en concurrence des établissements alors qu'en France, l'augmentation de la pression démographique, qui n'est pas compensée par des moyens supplémentaires au sein des universités, joue en leur défaveur.

Enfin, il n'est peut-être pas inutile de souligner que les effets de site mis en évidence par les auteurs ne jouent pas toujours dans le sens attendu, notamment en ce qui concerne le rural et les antennes universitaires. Les contributions regroupées ici apportent un éclairage original sur le monde rural et les antennes universitaires, dont les publics accueillis, loin d'apparaître avec un « déficit culturel » comme on les a longtemps considérées, ressemble étrangement à ceux peuplant les territoires de la réussite. On peut d'ailleurs interroger le rôle des politiques publiques mises en œuvre dans ces territoires non centraux, qui en dotant parfois les institutions scolaires de moyens supplémentaires, ont pu contribuer à la mise en œuvre des transformations, y compris récentes décrites ici.

Pour finir, une perspective commune semble se dessiner à travers l'ensemble de ces communications, celle qui concerne les effets des politiques publiques libérales. Qu'il s'agisse du cas du Québec, du Japon ou de la France, les auteurs évoquent l'introduction de mécanismes marchands dans la production des offres scolaires : la hausse des frais d'inscription, la suppression du caractère national des diplômes, la mise en place de politiques de *new public management*, la course à l'excellence et à la concurrence entre établissements, la responsabilisation des étudiants avec l'individualisation des parcours, l'ajustement des attendus scolaires au besoin du marché, etc. Or, ces politiques ne sont pas sans effet sur les trajectoires scolaires et sociales des publics scolaires.

Références citées

FREITAG Michel, 1995, *Le naufrage de l'Université*, Québec, Nota Bene.

FROUILLOU Leila, 2016, « Admission post-bac : un 'libre choix' sous contrainte algorithmique. La production spatiale des inégalités par l'affectation informatique des étudiants du supérieur », *Justice spatiale - Spatial Justice*.

LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLÉMENT Pierre, DREUX Guy, 2012, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La découverte, 288 p.

MERLE Pierre, 2011, « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ?, School zoning and its relaxation. Policy of social diversity or school ghettoisation? », *Sociologie*, 2(1), p. 37-50.

Première partie : La fabrique des différenciations

Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ? Quelles régulations des quasi-marchés du supérieur – réflexions à partir des systèmes d’affectation et d’APB en Île-de-France⁸

PAR LEILA FROUILLOU⁹

Cette communication s’inscrit dans la perspective de celle d’A. van Zanten qui a ouvert cette journée en interrogeant l’intermédiation institutionnelle entre offre et demande d’éducation supérieure. Les systèmes d’affectation à l’entrée dans le supérieur constituent un objet complémentaire aux salons d’orientation pour saisir le fonctionnement des quasi-marchés du supérieur. Depuis quelques décennies, des recherches en éducation utilisent le concept de « marché » pour comprendre les ségrégations scolaires (Dupriez, Dumay, 2012). Cette abondante littérature s’est plus récemment développée en France et permet de construire des hypothèses sur le rôle des acteurs institutionnels dans la production de différenciations de publics entre établissements. À travers la question des « marchés scolaires », sont particulièrement observées la place de l’État (mode de régulation) et l’autonomie des établissements. L’intérêt d’une entrée par les marchés scolaires est notamment de replacer les stratégies distinctives des établissements dans un contexte de régulation, souvent national et étatique, et de chercher à en comprendre les effets sur les stratégies des familles dont on valorise le « libre choix » (Felouzis *et al.*, 2013). On peut distinguer les marchés avec une compétition ouverte entre secteurs privés et publics (États-Unis par exemple), les quasi-marchés « dans lequel[s] la puissance publique intervient directement pour définir des règles de fonctionnement » (*Ibid.*, p. 22) comme en Belgique par exemple, et enfin les marchés officieux, « où les marchés éducatifs ne sont pas le fruit direct d’une politique publique, mais plutôt le résultat complexe d’un ensemble d’agents intervenant dans le champ éducatif et poursuivant des buts qui leur sont propres » (*Ibid.*, p. 26). Le système éducatif français secondaire s’inscrit plutôt dans ce dernier type, le supérieur semblant se situer entre le marché officieux (persistance du cadrage national des diplômes par exemple) et le quasi-marché (promotion du libre choix et mise en concurrence des établissements dits autonomes¹⁰). Dernier élément introductif quant à la définition de ces marchés scolaires : leur régulation se caractérise par le rôle central de la réputation, qui remplace l’information sur la qualité de l’offre ordinairement donnée par un prix (Karpik, 2013).

À partir de ce prisme de lecture, j’interroge les effets des régulations institutionnelles sur la production d’offres scolaire supérieures inégales. Les systèmes d’affectation à l’entrée dans le supérieur révèlent différentes échelles de régulations institutionnelles (nationale, « locale ») impliquant un système d’acteurs complexes.

⁸ Ce texte est issu d’un travail doctoral disponible en intégralité sur HALshs et publié à la Documentation française (octobre 2017).

⁹ Maître de conférences en sociologie à l’université Paris Nanterre/CRESPPA-GTM & ESCOL & CIRCEFT.

¹⁰ La politique de contractualisation entre le ministère et les universités, comme les réformes plus récentes de l’enseignement supérieur français, s’inscrivent en effet dans une trajectoire internationale de transformation des systèmes d’enseignement supérieurs favorisant les stratégies d’établissement (Musselin, 2009) et un certain « leadership » présidentiel (Mignot-Gérard, 2003, p. 163).

Ce questionnement s'appuie sur un travail doctoral réalisé sous la direction de S. Fol, soutenu en novembre 2015¹¹ et portant sur les mécanismes de différenciation des publics étudiants entre les seize universités publiques franciliennes. Dans le cadre de cette thèse, une enquête par entretiens a été menée entre 2011 et 2015 auprès d'environ 30 acteurs du système universitaire francilien (Service Académique d'Information et d'Orientation des trois rectorats, Vice-chancellerie, Direction des Etudes et de la Vie Universitaire, équipes présidentielles de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, direction des UFR de Droit, Administration Economique et Sociale et Géographie de ces deux universités). Cette enquête est croisée avec une enquête par entretiens semi-directifs auprès d'environ 80 étudiants de ces UFR (entretiens répétés sur trois ans pour environ la moitié de ces étudiants) et l'analyse de données SISE (MESR, inscriptions des étudiants à l'université) et Admission Post-Bac (candidatures acceptées). Cette contribution s'appuie essentiellement sur les entretiens avec les acteurs, ainsi que sur l'analyse de documents d'archives et d'informations disponibles en ligne (guides, forum et instructions des rectorats) pour appréhender le fonctionnement des systèmes d'affectation et leurs effets en termes de différenciation d'offre de formation. Ce matériau laisse dans l'ombre le travail routinier des agents administratifs des universités et des rectorats (Barrault, 2011) et en conséquence les rapports de force qui structurent cet espace de négociations. Cette contribution ne constitue donc qu'une esquisse de la complexité (et des contradictions) de l'action publique éducative dans le supérieur francilien.

Ce texte est organisé en trois temps. Il s'agit d'abord de montrer en quoi la mise en place d'un système d'affectation rend compte des contraintes de gestion de la tension offre/demande, notamment dans les filières dites « non sélectives » à l'université, et cela à partir du cas francilien à la fin des années 1980. Décortiquer le fonctionnement actuel d'APB permet ensuite de souligner l'enjeu de la définition des capacités d'accueil des formations comme l'évolution vers un modèle de « libre choix scolaire » qui reconfigure les régulations institutionnelles. Enfin, un schéma conclusif permet d'ouvrir un débat sur l'articulation entre ces régulations et des différenciations de filières (et de publics) qui peuvent aboutir à des inégalités de trajectoire et d'insertion professionnelle.

1. RAVEL ou la régulation de la demande face à une extension de l'offre universitaire francilienne

Un système pour sortir de l'inscription universitaire « premier arrivé, premier servi »

RAVEL est une application régionale mise en place sur minitel par le Rectorat de Paris au printemps 1987 pour « mieux prévoir les flux des nouveaux étudiants » des treize universités franciliennes¹². Le développement de RAVEL constitue une réponse locale à l'augmentation massive des effectifs étudiants français entre la fin des années 1980 et le début des années 1990. Ce système doit permettre de ne plus fonctionner par file d'attente devant les universités pour les inscriptions le jour des résultats au baccalauréat. Ce système télématique de pré-inscription est rendu obligatoire en 1990¹³, il concerne de plus en plus de bacheliers franciliens au cours de la première moitié des années 1990¹⁴. RAVEL opère

¹¹ <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01274983>

¹² G.C, 1987. « 'RAVEL' a dérapé », *Le Monde*.

¹³ Anonyme, 19 mai 1990. « Les pré-inscriptions dans les universités parisiennes seront closes le 20 mai », *Le Monde*.

¹⁴ À titre d'exemple, en Droit, le nombre de candidatures RAVEL passe de moins de 11 000 à presque 13 000 entre 1990 et 1991 (Archives, 1474W, carton « STAT inscrits univ, inscrits IUT, intégration étudiants en situation d'échec »). Le taux de satisfaction sur le premier vœu émis progresse pour atteindre 87% en 1996. RAVEL concerne alors 115 617 bacheliers (dont 6 600 candidats individuels, les autres étant inscrits en Terminale dans 918 établissements) et propose 1 551 formations. 95% des candidats au baccalauréat souhaitant poursuivre des études supérieures se sont connectés à RAVEL en 1996.

jusqu'à la rentrée 2008 une sectorisation pour les Licences franciliennes où les capacités d'accueil des universités sont plus faibles que le nombre de demandes. Un article du *Monde* de 1991, intitulé « La face cachée du système RAVEL »¹⁵, rappelle ainsi qu'à Paris 10 Nanterre, on compte cinq demandes pour une place disponible en AES et trois demandes pour une place en Droit.

Le recours obligatoire à ce système¹⁶ correspond au moment de la création des quatre universités de ville nouvelle (Cergy, Evry, Marne-la-Vallée et Versailles). Il permet donc de leur construire une aire d'attraction et ainsi de les faire exister dans un paysage régional universitaire très fortement polarisé par les universités parisiennes.

Le fonctionnement de RAVEL : une sectorisation à la commune

À ses débuts, l'application RAVEL opérait une mono-sectorisation : pour chaque filière en tension, chaque commune envoyait ses bacheliers vers une seule université. Trois ans après sa mise en place, la mono-sectorisation rigide de RAVEL évolue vers une bi voire une tri-sectorisation : pour une même filière, chaque commune peut envoyer ses bacheliers vers une, deux ou trois universités. Les aires de sectorisation des universités se chevauchent donc les unes les autres dès 1993 (sauf pour la filière STAPS¹⁷ qui reste en mono-sectorisation). Hormis cette évolution, la sectorisation RAVEL a connu très peu de changements, l'essentiel des modifications entre le milieu des années 1990 et 2008 tenant à l'ajout d'une ou plusieurs universités pour une commune déjà sectorisée, par exemple suite à l'ouverture de nouvelles formations. Si la sectorisation RAVEL retenait initialement la commune de résidence du candidat pour proposer une université de secteur correspondant à une filière, le système a très vite privilégié la commune du lycée de passage du baccalauréat en raison d'un nombre important de fausses adresses. RAVEL devient une procédure de préinscription dans l'enseignement supérieur francilien et concerne toutes les inscriptions dans les filières universitaires comme certaines filières sélectives (certaines CPGE¹⁸, IUT¹⁹, Dauphine, Bi-deug, Écoles d'architecture, etc.). Pour les filières universitaires, les candidats formulent sur RAVEL jusqu'à deux vœux pour une même discipline, trois vœux s'ils envisagent plusieurs filières (un vœu est une combinaison qui associe une filière et un établissement, par exemple L1 Droit à Paris 8). Le nombre maximal de vœux universitaires sur RAVEL est donc de trois. La sectorisation ne s'applique qu'à certaines filières universitaires en « tension », dont la liste en 2008 est : Sociologie, Psychologie, Histoire, LLCE²⁰ Anglais, LLCE Espagnol, LEA²¹ Anglais-Espagnol, Droit, Économie et Gestion, AES²², Sciences, Pharmacie et STAPS. Cette carte représente les communes sectorisées vers les universités Paris 1 et Paris 8 pour l'entrée en L1 de Droit en 2008.

¹⁵ Perolle, R., 10 juillet 1991. « La face cachée du système RAVEL », *Le Monde*, p. 11.

¹⁶ Anonyme, 19 mai 1990. « Les pré-inscriptions dans les universités parisiennes seront closes le 20 mai », *Le Monde*.

¹⁷ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

¹⁸ Classes préparatoires aux grandes écoles.

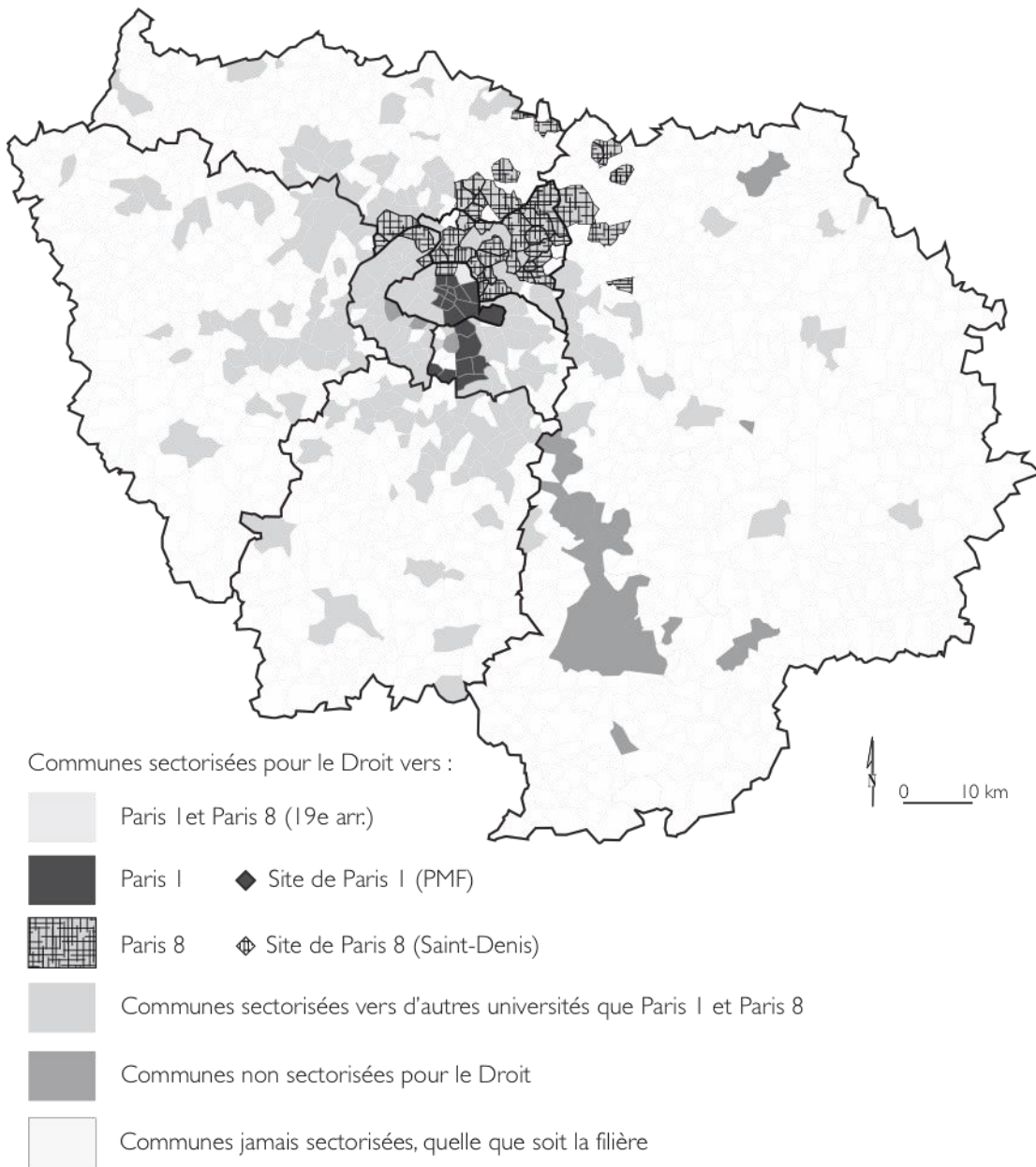
¹⁹ Institut universitaire technologique.

²⁰ Langues, littératures et civilisations étrangères.

²¹ Langues étrangères appliquées.

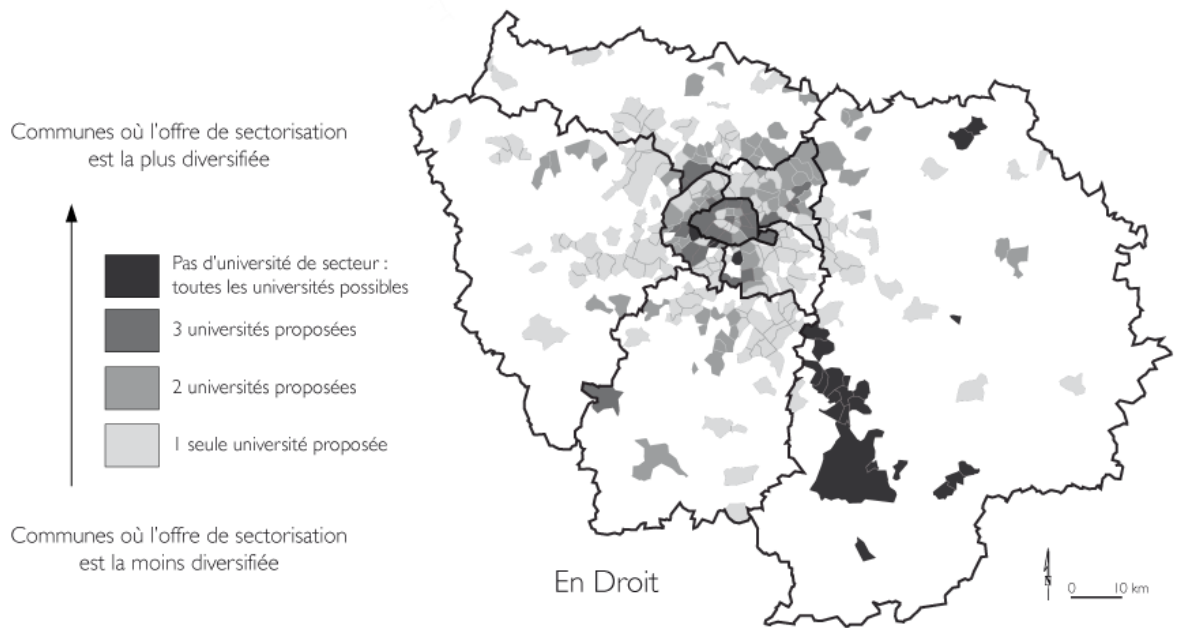
²² Administration économique et sociale.

Carte des aires de sectorisation RAVEL des universités Paris I et Paris 8 pour le Droit (2008)



Sources : RAVEL 2008. Réalisation : L. Fouillou, 2017

Carte de la diversité des universités proposées par RAVEL selon la commune du baccalauréat



Sources : RAVEL 2008. Réalisation : L. Frouillou, 2015

La comparaison de la sectorisation pour le Droit et l'AES montre que le dessin des secteurs dépend de la localisation des universités mais aussi d'enjeux politiques ou symboliques. Plus généralement, le travail cartographique met en évidence une certaine inégalité de choix selon la commune du lycée des bacheliers franciliens, le nombre d'établissements proposés étant variable et en moyenne plus important dans la capitale.

2. Le fonctionnement d'Admission Post-Bac : nouvelles régulations du quasi-marché de l'enseignement supérieur

Un système national promouvant le « libre choix scolaire »

L'extension du système national APB au territoire francilien en 2009 reformule la question des modalités d'accès aux filières universitaires en rendant caduque la sectorisation RAVEL. Il s'agit d'adapter « une procédure utilisée depuis 2003 pour rationaliser l'admission en classes préparatoires aux grandes écoles » (IGEN, 2012, p. 3) d'abord à l'ensemble des académies en 2008, puis à l'Île-de-France en 2009. APB gère l'affectation des bacheliers de l'année ou de l'année antérieure (ceux qui ne se sont pas inscrits en L1 ou en IUT après leur baccalauréat) de moins de 26 ans. L'application doit à terme englober « toutes les personnes souhaitant entrer en première année d'études supérieures dans une formation délivrée par un établissement français » (IGEN, 2012, p. 4). Mais la plupart des candidats sont les bacheliers de l'année (81,4% en 2012). Ce système répond aux orientations définies dans le cadre de la loi LRU de 2007 et notamment à l'introduction de l'orientation active. L'article L612-3 du Code de l'Éducation modifié par la Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 stipule ainsi l'importance de la liberté d'inscription et du respect des préférences du candidat :

« Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix, sous réserve d'avoir, au préalable, sollicité une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement, qui doit être établi en concertation avec les lycées. Il doit pouvoir, s'il le désire, être inscrit en fonction des formations existantes lors de cette inscription dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son

équivalent ou dans l'académie où est située sa résidence. Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci. »

Article L612-3 du code de l'éducation, modifié par la loi LRU de 2007, je souligne.

APB s'inscrit donc dans une promotion du « libre choix scolaire », également au cœur de la réforme de la carte scolaire de 2007.

Tout comme le système RAVEL a évolué entre 1987 et 2008 (plusieurs phases dans la procédure, passage du minitel à internet, de la mono à la bi/tri-sectorisation, etc.), le système APB et son fonctionnement francilien ont connu des changements depuis la rentrée 2009. L'enquête menée ici concerne des étudiants passés par APB en 2011 lors de leur entrée à l'université : il s'agit donc ici de comprendre le fonctionnement du système à cette date, sans pour autant négliger le caractère dynamique du logiciel. Les principales missions d'APB sont : 1) donner des informations sur l'offre de formation à tous les candidats, 2) recueillir et traiter les candidatures « en garantissant un traitement équitable des candidats quels que soient leur filière d'origine ou leur lieu de scolarisation » (IGEN, 2012, p. 1). La procédure dite « normale » d'affectation par APB comprend trois phases, à l'issue desquelles une procédure complémentaire permet d'affecter les bacheliers de l'académie n'ayant pas encore de candidature APB acceptée (soit qu'ils ne se soient jamais connectés pour effectuer une candidature, soit qu'ils n'aient pas validé la proposition qui leur a été faite par APB), obligation liée au code de l'éducation. Alors que RAVEL ne permettait de formuler que deux ou trois vœux pour les filières universitaires, le système APB permet d'enregistrer 36 vœux au maximum, dont 12 vœux par type de formation (par exemple 12 vœux en L1, 12 vœux en CPGE, etc.). La hiérarchie des vœux APB prend en compte en même temps les filières sélectives et non sélectives. Le système propose au candidat le vœu le mieux placé possible dans sa liste de vœux hiérarchisés :

« le candidat se voit proposer une offre pour le plus haut vœu pour lequel il est accepté, et est sommé de répondre dans un délai de soixante-douze heures selon quatre modalités : 'oui définitif' (il accepte l'offre) ; soit 'oui mais' (il accepte l'offre sauf si un vœu mieux classé lui est finalement proposé, auquel cas il n'a plus le droit de prétendre à la première offre qui lui a été faite) ; soit 'non mais' (il refuse l'offre mais maintient sa candidature pour des vœux mieux classés) ; soit 'démission générale'. Dans la mesure où le candidat ne se voit proposer qu'une offre unique pour son vœu satisfait le mieux classé et que tous les vœux suivants de sa liste sont de fait annulés, le classement des candidatures constitue un enjeu central de la procédure » (Orange, 2012, p. 124)

Résoudre la tension entre offre et demande par la priorité académique et le tirage au sort

Pour affecter l'ensemble des bacheliers franciliens dans les filières universitaires non sélectives, l'algorithme d'APB suit un ordre de priorités et non plus une sectorisation géographique selon la commune du lycée de chaque candidat. La définition « typiquement francilienne » de l'ordre de priorité fait jouer l'échelon régional et non pas seulement académique. Il dépend de la pression sur les capacités d'accueil de chaque Licence, mais aussi de sa position plus ou moins « rare » dans l'offre de formation régionale voire nationale. Sont ainsi définies des catégories de Licence, parmi lesquelles celles qui sont en tension font jouer un principe de priorité académique. Les bacheliers de l'académie ayant formulé un vœu dans une Licence de l'académie sont prioritaires par rapport aux autres. En Île-de-France, la plupart des Licences de Droit et d'AES sont classées en 2011 dans la catégorie des Licences dont les capacités d'accueil sont plus faibles que les demandes. Seules les universités de Versailles, Évry et Paris 13 Villetaneuse peuvent accueillir l'ensemble des demandes (pour les deux filières). Ce sont les trois Services Académiques d'Information et d'Orientation (SAIO) qui décident de quelle catégorie relèvent

les différentes Licences des universités de l'académie en fonction de la tension sur les capacités d'accueil, elles-mêmes négociées entre les universités et les trois rectorats, négociation pilotée par la Vice Chancellerie et le Rectorat de Paris.

Pour les Licences à capacités inférieures aux demandes, la priorité académique peut ne pas être un critère suffisant pour trier les candidats admis. D'autres critères sont alors pris en compte et renvoient au nombre et à la hiérarchie des vœux. En 2011, l'algorithme pour départager les candidats dans les L1 à capacité insuffisante fonctionne de la façon suivante. La première priorité est accordée aux Franciliens (règle spécifique à l'Île-de-France) puis aux bacheliers de l'académie (règle générale liée au code de l'éducation)²³. Une fois ce principe de priorité académique appliqué, si les demandes des bacheliers de l'académie sont toujours plus nombreuses que les capacités d'accueil de la formation demandée, une série de trois autres priorités est appliquée, pour restreindre à chaque étape le nombre de demandes prioritaires. Sont d'abord classés prioritaires les candidats de l'académie ayant sollicité au moins six vœux de L1 (étape 1), un premier groupe G1 est ainsi constitué. Si ce groupe excède toujours les capacités d'accueil, APB sélectionne un groupe plus restreint (G2) : les bacheliers de l'académie, qui ont classé six vœux et qui ont placé cette L1 en premier vœu de la formation concernée. On parle ici de vœu relatif : par exemple, un bachelier ayant formulé les vœux suivants « une CPGE, puis une double Licence, puis une L1 de Droit à Paris 1, puis une L1 de Droit à Paris 2 puis 4 autres vœux en L1 non sélective », a comme premier vœu relatif à l'offre de formation en Licence non sélective la L1 de Droit à Paris 1. Il sera donc prioritaire par rapport à un bachelier de l'académie pour qui Paris 1 est en deuxième vœu relatif (« L1 de Droit à Paris 5, puis une L1 de Droit à Paris 1 puis 4 autres vœux en L1 non sélective »). Si le groupe G2 des bacheliers de l'académie qui ont classé six vœux et ont demandé la formation en tension en premier vœu relatif est encore supérieur aux capacités d'accueil, un dernier groupe de priorité, encore plus restreint, est sélectionné (G3). APB isole les candidats ayant sollicité cette L1 en premier vœu absolu (première position par rapport à l'ensemble des vœux formulés par le candidat, toutes filières confondues). Une fois ces groupes G3, G2 et G1 formés, en « poupées russes », l'algorithme affecte les candidats du groupe le plus prioritaire (G3) à la formation demandée. Si ce groupe comprend encore trop de candidats, l'algorithme procède à un tirage au sort aléatoire pour ne pas dépasser les capacités d'accueil. C'est ce qui se produit dans les filières extrêmement tendues comme en L1 Droit. Dans le cas où l'affectation des candidats du groupe G3 laisse quelques places disponibles, ces dernières sont attribuées par tirage au sort aléatoire dans le groupe G2. De même, si l'affectation du groupe G2 ne comble pas les capacités d'accueil, le logiciel pioche aléatoirement dans G1, puis dans les candidats de l'académie et enfin dans les candidats franciliens.

Ces principes de priorité ont fait l'objet d'ajustements postérieurs à l'enquête, notamment avec l'introduction des vœux groupés en 2016. Sur le modèle du fonctionnement des L1 Médecine (PACES), il s'agissait de rassembler en un seul vœu les demandes en L1 Droit ou STAPS ou Psychologie, ce vœu étant ensuite subdivisé en un classement de l'ensemble des établissements franciliens (ou de l'académie pour les candidats extra-franciliens) offrant l'une de ces L1 non sélective. Comme l'explique un article du Figaro (de Tarlé, janvier 2016) : « si un candidat parisien veut faire du droit par exemple, il devra classer les universités de la région Ile-de-France dans ses sous-vœux. Et même s'il a par exemple classé l'université d'Assas en premier, il pourra être automatiquement affecté à l'université d'Orsay (Essonne) ou à Cergy-Pontoise ». Ce principe des vœux groupés a été remis en question l'année suivante : en 2017,

²³ Il faut noter que les bacheliers des lycées français à l'étranger constituent un cas à part : s'ils sont « archi-prioritaires » à l'échelle nationale, ce n'est pas le cas en Île-de-France mais un contingent spécial de places leur est tout de même réservé (Entretien du 31 mars 2014 avec la DEVU). APB effectue ensuite un tirage au sort dans ce contingent (définition d'une capacité d'accueil spécifique pour ces bacheliers), ou procède par sélection sur dossiers selon ce que souhaitent les établissements.

les différents sous-vœux d'une même Licence peuvent être intercalés dans la liste générale des vœux (par exemple, il est de nouveau possible de classer Paris 2 Assas en Droit, puis une CPGE, puis les autres Licences de Droit franciliennes). Autre exemple d'ajustement, depuis 2016, les bacheliers généraux sont contraints de choisir un vœu dans une Licence libre de leur académie (où les capacités d'accueil sont suffisantes par rapport aux demandes). Retenons que les spécifications de l'algorithme évoluent chaque année, mais que la priorité académique reste structurante, tout comme le tirage au sort en cas de forte tension dans la filière.

Les capacités d'accueil comme enjeu de négociations entre acteurs des régulations du supérieur

Les capacités d'accueil des universités à l'entrée en L1 sont un point d'articulation entre différents acteurs des institutions universitaires franciliennes. Leur définition relève de négociations entre les services académiques, les universités et leurs composantes. Elle dépend de la démographie étudiante mais aussi d'effets de « mode » pour certaines filières (Entretien avec la DEVU du 31 mars 2014). Par exemple, dans les archives du Vice-Chancelier Vitry, une enquête de la DEVU (février 1996) montre que les capacités d'accueil à la rentrée 1995 étaient globalement trop élevées (plus de 5 000 places non occupées dans la région), mais que certaines filières étaient tout de même saturées (par exemple les LLCE Anglais). Les capacités d'accueil des universités font donc l'objet d'un suivi et d'une adaptation annuelle : les universités renseignent des tableaux par discipline et des lettres de l'équipe présidentielle précisent les principales évolutions et marges de manœuvre. Au mois d'octobre de chaque année s'ouvre un « dialogue de gestion » entre chacun des trois rectorats franciliens et les universités. Chaque université est reçue à part (SAIO Créteil, Entretien du 11 juin 2014), et les négociations sont coordonnées par la Vice-Chancellerie des Universités de Paris. En novembre, les paramétrages de l'application APB sont ouverts et les capacités d'accueil définies sont entrées dans ce système devant affecter les étudiants à la rentrée suivante. Lors des dernières années, les demandes des rectorats franciliens consistaient à maintenir, voire augmenter, les capacités d'accueil pour les néo-bacheliers entrant dans le supérieur. Or, cette augmentation des capacités d'accueil pose problème aux universités dans les filières en tension car elle est contrainte par les locaux et les personnels disponibles (coût financier de l'ouverture de TD (Travaux Dirigés) supplémentaires par exemple). C'est cette tension que souligne par exemple un récent article du *Monde* (10 janvier 2013) : « chaque année, les recteurs tentent de réguler les flux en demandant aux universités de relever leur quota. 'En réalité, ce sont des injonctions rectorales. C'est non négociable', affirme Philippe Boutry, qui accueille chaque année 500 étudiants supplémentaires »²⁴. Cette négociation autour des capacités d'accueil est d'autant plus complexe que le système APB évolue, comme le montre la très récente prise en compte de capacités d'accueil destinées aux réorientations en L1. Les UFR peuvent émettre des revendications auprès de leur présidence quant au seuil (à la baisse pour le Droit, et au contraire à la hausse pour la Géographie, Entretiens des 28 mars 2014 et 3 février 2015 avec les directions d'UFR de Paris 1) mais l'arbitrage se fait entre rectorats et équipes présidentielles des universités. Cet arbitrage dépend des variations d'effectifs selon les disciplines et doit permettre à la fois d'accueillir un maximum de bacheliers dans les filières en tension comme le Droit, et de maintenir des effectifs minimums dans certaines filières moins demandées notamment dans les universités extra-parisiennes, comme en Géographie.

3. Conclusion : la contribution des systèmes d'affectation à la fabrication d'offres scolaires inégales

²⁴ Brafman, N., Rey-Lefebvre, I., 10 janvier 2013. « Universités d'Ile-de-France : déjouer les pièges de la sélection », *Le Monde.fr*.

On retient des deux premiers points :

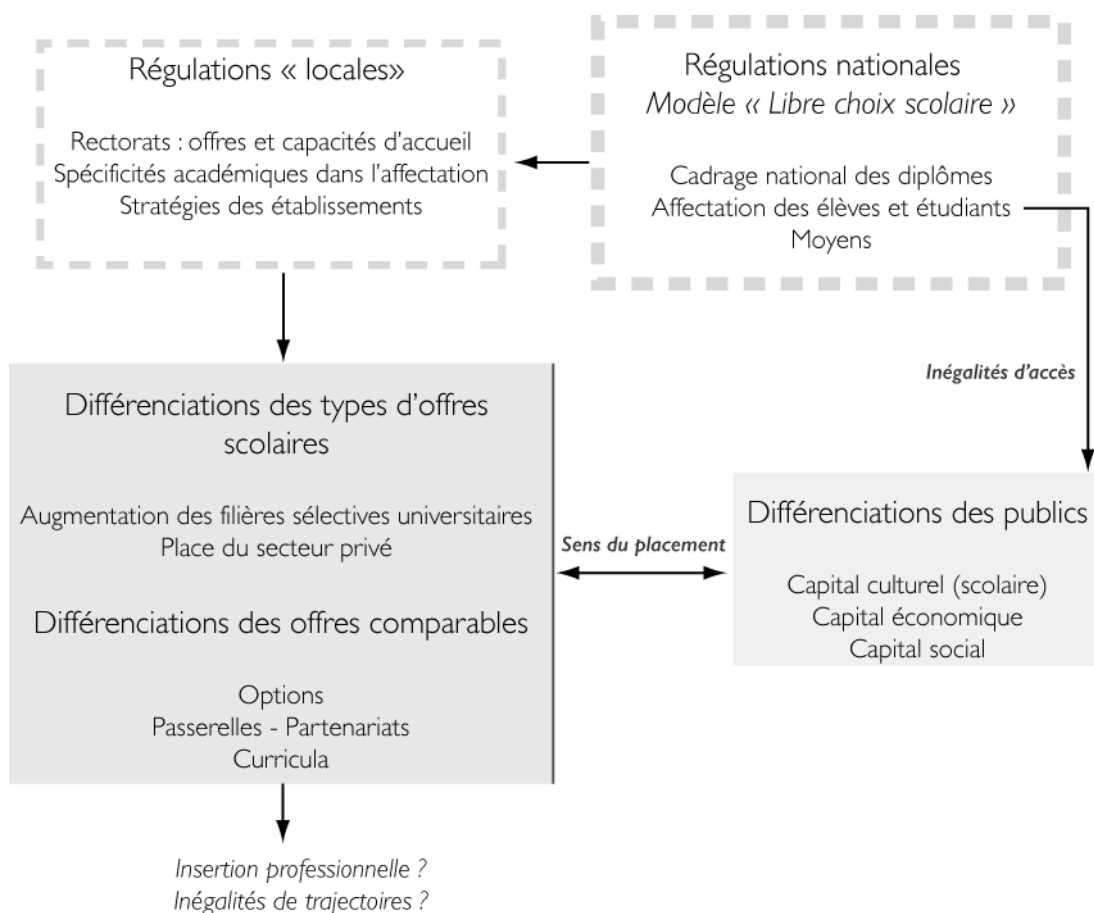
- que les systèmes d'affectation constituent une manière de saisir les régulations institutionnelles du quasi-marché de l'enseignement supérieur, notamment parce qu'ils opèrent l'appariement entre offre et demande (objectivable par des logiciels, applications, règles de priorités, etc.)
- que ces systèmes interrogent plus généralement la définition des capacités d'accueil donc la gestion de l'offre scolaire et de sa répartition sur le territoire (« carte universitaire » au sens plein et non limitée aux systèmes d'affectation)
- cette définition souligne la complexité du système d'acteurs et les négociations entre plusieurs échelles de décision, du ministère à la composante (département ou UFR)
- APB constitue ainsi une évolution des régulations dans une perspective de « libre choix scolaire » qui va de pair avec une centralisation des règles d'affectation à l'échelle nationale

Ce schéma conclusif reprend ces divers éléments :

- la complexité du système d'acteur qui régule l'appariement entre offre et demande (ministère, rectorats et vice chancellerie, établissements, composantes)
- son organisation à différentes échelles (ligne directrice nationale *versus* spécificités « locales », c'est-à-dire régionales ou académiques – caractéristiques des configurations locales des marchés scolaires²⁵)
- la production par ce système d'inégalités d'accès à base territoriale (communale sous RAVEL puis académique sous APB).
- Notons d'emblée que ces inégalités d'accès liées aux systèmes d'affectation ont une dimension spatiale mais font principalement jouer les capitaux scolaires des étudiants : une compréhension fine des règles d'affectation, l'anticipation de ses chances d'être accepté dans différentes filières, la capacité à se projeter, etc., sont des éléments valorisés par ces systèmes mais socialement situés (Orange, 2012). Cela est particulièrement visible lorsqu'on observe les stratégies d'évitement universitaires des étudiants.

Enfin, ce schéma permet de replacer ces régulations institutionnelles dans la fabrication d'offres scolaires inégales, qui est la question centrale de cette journée d'études. D'une part, cette offre du supérieur se trouve très finement hiérarchisée entre les secteurs du supérieur (on note par exemple la croissance des effectifs des écoles et du privé en Île-de-France). Ensuite, ce schéma pose la question des résistances éventuelles des acteurs « locaux » face aux dynamiques et régulations nationales, qui peuvent se cristalliser dans les négociations autour des capacités d'accueil mais aussi dans la gestion stratégique d'une offre de formation distinctive. Ainsi, les stratégies des établissements portent notamment sur la création de filières sélectives (double Licence par exemple). D'autre part, l'inégalité tient à des distinctions fines entre cursus menant à un même diplôme national (différenciations des curricula). Les différenciations de publics étudiants participent de ce système de différenciation de l'offre de formation, en alimentant des réputations (appréhension de la qualité de l'enseignement à partir des caractéristiques des publics). Ces différenciations peuvent se traduire par des inégalités de trajectoire (en termes de réussite ou d'insertion professionnelle).

²⁵ Les « interdépendances compétitives » soulignent l'importance des processus locaux dans le fonctionnement des marchés scolaires et dans la définition des stratégies d'établissement (van Zanten, 2006).



→ Ce schéma permet donc de suggérer quelques pistes de discussion :

- autour de la concurrence entre filières sélectives (y compris universitaires) et « non sélectives » (voir à ce sujet la récente émission de Rue des écoles du 5 mars 2017)
- sur l'enjeu central que constitue la définition des capacités d'accueil dans une période de croissance démographique et de capacités d'accueil non seulement limitées mais aussi fléchées (bacheliers français à l'étranger, réorientations, etc.)
- enfin sur l'échelle des régulations et les espaces de concurrence qu'elles contribuent à dessiner : l'émergence de régions académiques pose la question de la pertinence des académies comme maille de gestion des flux étudiants.

Références citées

Barrault, L., 2011. « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, p. 31-58.

Dupriez, V., Dumay, X., 2012. « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 176, n. 3, p. 83-100.

Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A., 2013. *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, impr. 2013, ix+217 p.

IGEN, 2012. .

Karpik, L., 2013. « Réalité marchande et réputation », *Communications*, vol. 93, n. 2, p. 121-129.

Mignot-Gérard, S., 2003. « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. no 15, n. 2, p. 147-177.

Musselin, C., 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, vol. 33, n. 1, p. 69-91.

Orange, S., 2012. « Interroger le choix des études supérieures », *Genèses*, vol. n° 89, n. 4, p. 112-127.

van Zanten, A., 2006. « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements) d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie*, n. 156, p. 9-17.

Engineering access to higher education through higher education fairs¹

PAR AGNES VAN ZANTEN² ET AMELIA LEGAVRE³

In 2013, 577.220 secondary school students obtained their baccalaureate in France and most of them continued their studies in higher education. If we add together all those students who apply to institutions of higher education each year after some work experience and those already in higher education (2.387.000 in 2012), it seems relevant to consider transition to higher education as a major social process. This transition has been mostly studied by French sociologists of education and higher education from perspectives focusing predominantly on the role of the socio-economic status, academic profiles and different tracks followed by secondary school students (Merle 1996, Duru-Bellat and Kieffer 2008, Convert 2010), and, to a lesser extent, on the types of secondary schools attended (Duru-Bellat and Mingat 1998, Nakhili 2005) and the local higher education provision (Berthet *et al.* 2010, Orange 2013). Although these structural determinants play a major role in explaining significant regularities, they provide more powerful explanations for individuals representing the extremes of the different variables considered (upper-class *versus* lower-class students, students with high grades *versus* those with low grades, students in prestigious academic tracks *versus* those in less prestigious professional tracks, urban students *versus* rural students), leaving room for the influence of other major factors for those students in intermediate situations. In addition, even in the case of students occupying extreme positions, structural perspectives better explain the distribution of students between different higher education tracks than they do between institutions and disciplines.

In this chapter, we adopt a perspective that we see as complementary to and interacting with the perspective centred on structural determinants by focusing on the role of the devices that mediate the exchanges between students and higher education institutions (hereafter referred to as HEIs), and more specifically on one device: higher education fairs. The notion of ‘device’ (Callon *et al.* 2007) refers to all the assemblages that play a role in the construction of concrete market exchanges, although we adapt it to fit an exchange not only structured by the market but by the state as well. Indeed, higher education fairs constitute a hybrid object with features specific to ‘market devices’ as well as others that are more typical of ‘policy instruments’ (McFall 2014). We focus on two types of mediations that take place at fairs and that contribute, at another level, to their hybrid character. The first is the mediation of the exchange between providers and consumers of higher education through a classic market device, the ‘packaging’ of products and services (Cochoy 2002). Contrary to all appearances, higher education fairs are not events that favour a direct exchange between providers and consumers. Rather, HEIs, with at least some indirect state support, attempt to attract and hook consumers at fairs through the use of devices and instruments similar to those seen in other markets. The second is the mediation of these exchanges via devices that play a major role only in the case of non-standard goods, where prices are not the only nor the major means of articulating provision and demand, and where considerations of the quality (Callon *et al.* 2001) and status (Podolny 1993) of goods and services play a major role. In these

¹ Une version antérieure de ce texte a déjà été publié dans : Goastellec G., Picard F. (eds.) *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*, Rotterdam and Boston, Sense Publishers, 2014, 183-203.

² Agnès van Zanten est sociologue, directrice de recherche à l’OSC (CNRS) - LIEPP/Sciences Po.

³ Amelia Legrave est doctorante en sociologie, CRI-OSC, Université Paris Descartes/Sciences Po.

types of cases, providers and consumers tend to rely on ‘judgement devices’ (Karpik 2010), that is assemblages that provide them with additional information and advice both on variations in the characteristics of goods and services and on the extent to which these characteristics match their own so that they can increase the benefits and satisfactions linked to their use and to associating with them.

Our purpose in doing so is not only to document how these various devices frame, in ways that remain largely unexplored by researchers, exchanges between providers and consumers of higher education but also to point out – and further explore in future publications – how these devices, and the specific features of fairs, contribute to the reproduction and transformation of educational inequalities in access to higher education (Benninghoff *et al.* 2012). To do so, we will focus not only on how packaging and advising might affect student choices but also borrow some elements from the perspectives adopted by researchers who have studied fairs as ‘tournaments of value’ (Anand and Jones 2008) and ‘field configuring events’ (Lampel and Meyer 2008). Although these notions have been applied mostly to fairs in the creative industries (Moeran and Pedersen 2011) and to fashion trade fairs (Skov 2006), which serve purposes other than the exchange between providers and consumers, they help us to account for the fact that fairs are socially, spatially and temporarily bounded events. They bring together a large and diverse number of participants involved in the production and distribution of the goods and services being exhibited. By doing so, they contribute to the structuring of specific fields, in this case the field of higher education. Following Bourdieu’s definition of field (Bourdieu and Wacquant 1992), fairs can be seen as recreating a socially structured space in which agents (in this case, HEIs) struggle to maintain or improve their position through the different devices previously evoked but also through competition and cooperation within the network of HEIs and related agents created by the event itself (Moeran and Pedersen 2011). Our complementary hypothesis is that these processes in turn affect the way in which visitors perceive the landscape of higher education and the different positions occupied by different institutions within it, in ways that might significantly affect their choices.

The results and interpretations that follow are based on an on-going research project on the transition to higher education that takes into account the role of different types of determinants and mediations, including the role of policy instruments and devices⁴. This study of fairs currently includes the analysis of nine fairs that took place in Paris between 2011 and 2014 and incorporates the collection and analysis of Internet advertising and paper brochures as well as the conducting and analysis of interviews and observations. For this paper, we chose to focus only on the six most recently studied fairs (between November 2013 and January 2014) because of the more systematic character of the fieldwork⁵. Four of the fairs were organised by the two agencies presented in the next section and the other two by public-private or private agency networks. In addition to analysing the fairs’ websites and a sampling of the brochures distributed by the different HEIs at the events, we observed 37 booths (between five and seven at each fair) and eight lectures. We also conducted short interviews with 67 booth hosts and five long interviews with students working at booths. In addition, we use data from three interviews with lecture organisers as well as from a small visitor survey conducted at a fair in 2011.

This qualitative study allowed us to conduct direct observations of material arrangements, events and discourses in real time and reduced classic problems such as the interviewers’ limited recall of facts and their tendency to provide idealized visions of their role and activity. Nevertheless, it also involved some

⁴ This project is supported by a public grant overseen by the French National Research Agency (ANR) as part of the “Investissements d’Avenir” program (reference: ANR-11-LABX-0091, ANR-11-IDEX-0005-02).

⁵ The six fairs observed are: the *Studyrama* fair for *grandes écoles* (Nov. 9-10, 2013), the *SAGE-Le Monde* fair for *grandes écoles* (Nov. 16-17, 2013), the European fair on education & *L’Etudiant* fair (Nov. 21-24, 2013), the *Studyrama* fair for secondary school students (Dec. 7, 2013), *L’Etudiant* fair for *grandes écoles* (Dec. 13-15, 2013), and the *Admission Post-Bac* fair (Jan. 10-11, 2014).

of the weaknesses of observational studies, notably a selectivity bias (Yin 2009). Even in those cases where we could rely on a team of observers (three fairs were observed by groups of 10 to 18 students), it was impossible to study a large number of booths and, while for each fair we took an initial sampling in order to represent their variety, we had to take into account important limitations to and opportunities for observations and interviews that were dependent on the contexts and situations as well as on individuals' perceptions of the study. Observing interactions in the booths was the most difficult task. Although it would have been useful to stay 'hidden' for long periods in order to observe the similarities and differences between booth hosts and the interactions between a single booth host and different visitors, it was difficult to do so without being noticed. It was only at the most popular booths that we could observe and go unnoticed but then the noise levels at such booths prevented us from listening to conversations. We therefore decided to tell booth hosts about the research⁶ and ask them for short interviews while accepting to be interrupted at any time if a new visitor came to the booth. This proved to be a productive technique in most cases and allowed both for interviews and observations of conversations with visitors. Also, in those booths where there were not many visitors and the booth hosts were interested in the topic, we were able to conduct interesting group interviews and observe group discussions between booth hosts. In addition, we negotiated longer interviews with student hosts while they were not working. As a general rule, we took a few notes at booths during observations and interviews and completed them shortly after the event once out of the participants' view. Observing at lectures was easier although it was important to arrive early to get a seat (and this was not always possible when visitors remained in the room for several lectures in a row). Also, it was sometimes difficult to identify the speakers and hear the questions. While the material collected is abundant and varied, we still lack significant information on the visitors. Therefore, in addition to further analysing the short questionnaire given to a sample of parents and students, we are planning on conducting interviews with some of them at other fairs and analysing the visitor information collected by fair organisers.

1. Fairs as organised micro-fields and micro-markets

Organisers and forms of organisation

Higher education fairs are organised in France mainly by two main private agencies, *L'Etudiant* and *Studyrama*. *L'Etudiant* belongs to the Express-Roularta media group whose majority shareholder is Roularta Media France, an international multimedia group. Created in 1972, *L'Etudiant* was initially a journal. In 1983, a series of guides on higher education was added to the brand. In 1986, it organised the first ever higher education fair in Paris and after the group was bought by Express-Roularta in 1988, it further developed the sector by targeting other French cities. *L'Etudiant* currently offers publications, fairs and Internet services, some for free and some for profit, and around 50 people work in its newsroom. *Studyrama* is an independent media group founded by two management and finance students. They started off by writing a free magazine and a guide on 'good student plans'. In 1994, the company launched a series of education guide books and then organized its first higher education fair in Paris in 1998. It is now part of a larger media group, Studyrama-Vocatis, that employs around 150 workers and offers publications, fairs and Internet services that focus on educational guidance, student life and professional success.

The State is also an actor in higher education fairs, in several ways. *L'Office national d'information sur les enseignements et les professions* (ONISEP), a public agency created in 1970, is also a central

⁶ Amelia Legrave told booth hosts she was a research assistant and used her student status to create a good rapport with student booth hosts. The booth hosts were asked about visitor profiles and typical visitor questions and about what kind of information and advice was typically given to them.

provider of information and guidance for higher education studies. It organises two fairs: the ONISEP education fair, which takes place within a larger fair, the European fair on education, in which *L'Etudiant* and other public and private agencies also participate; and a fair created in 2010 in collaboration with a private media group to help students make good use of the new central Internet application system for higher education, *Admission Post-Bac* (APB) known as the APB fair. ONISEP, the Ministries of Education and Higher Education and regional educational and political authorities also take part in the organizing committees and sponsor the fairs organised by *L'Etudiant* and *Studyrama* so that visitors do not have to pay. It is important to note, however, that regional political and educational authorities are much more involved in organising and sponsoring those fairs taking place outside the Paris region, partly because public HEIs are much more present at these fairs.

Almost 150 higher education fairs have taken or will take place during the 2013–2014 university year. As is true for all events of this type, these fairs are temporarily and spatially bounded. Their temporality depends on the calendars of schools and HEIs, and especially on the time line imposed by the new APB application system. Most fairs take place before the APB system is opened, i.e. between November and January, and then again when it is open and students are still reflecting on their choices, i.e. between January and March (the APB system opens around mid-January and applications must be completed around mid-March). While the two private firms organize almost exactly the same number of fairs (71 by *L'Etudiant*, 70 by *Studyrama*, and six by other agencies or groups of HEIs), they try to not hold them simultaneously in the same place. The cities that can only hold two to three fairs each year, for their part logically want to spread them out over the five most intense months. Depending on their degree of specialization, HEI fairs last one to three days, with longer fairs usually taking place towards the end of the week and the rest taking place over the weekend. Fairs are also spatially bounded and their spatial distribution is very unequal: 41 fairs take place in the Paris region (38 in Paris proper) and 106 in other regions. Almost two-thirds of the 47 cities outside the Paris region that host fairs have only one fair per year; Lyon is second to the Paris region with 14 fairs. The spatial differences are also qualitative. While half of the fairs (51%) are non-specialized and the other half are devoted to specific types of higher education tracks and occupational and professional sectors, students living in or near cities hosting one or two fairs do not have access to specialized fairs. Those living in cities hosting between three to seven fairs have access to both non-specialized fairs and fairs on different higher education tracks, but not to fairs on different occupational and professional sectors; the latter are only organised in Paris and Lyon.

Activities, agents and visitors

Fairs typically propose two main forms of interaction between higher education providers and consumers. The first is one-to-one interactions at exhibitor booths. While it is crucial to have an objective representation of the profiles of the HEIs present at these events so as to understand the processes at work, this is a very difficult task requiring the collection of data on size, academic provision and degrees, staff and student composition, job openings, etc., for the hundred or so HEIs present at each fair. Not only are the HEIs not the same from one fair to another, but this information is also not always readily available. However, a more superficial analysis of the HEIs present at the nine fairs observed between 2011 and 2014 (four organised by *L'Etudiant*, three by *Studyrama* and two by other bodies) shows that at fairs organized in the region of Paris, two main dimensions contribute to a biased representation of the French field of HEIs. The first has to do with HEIs' institutional status and funding: while only around 30.000 students (18% of the total number) in France are educated at private HEIs, these institutions, which strongly depend on student tuition for survival, are greatly over-represented at fairs. On the contrary, public universities are under-represented, given the nature of their funding, which makes them both less dependant on external funding and less able to spend money on booths at fairs. Also, given the fact that although they are now losing students, they are not used to the market

themselves. The second dimension is prestige. The most prestigious HEIs, especially top *grandes écoles*, are either totally absent from the fairs or only present at the fairs specializing in *grandes écoles*. More generally, HEIs that invest money and time at fairs are those that cannot count on their reputation alone to attract enough students or enough students of the ‘right’ calibre⁷.

The people working at HEI booths are usually institutional staff members in charge of communications and guidance and, less frequently, admissions, as well as students from the institutions. In a small number of cases, directors and professors also participate. The number of individuals per booth varies greatly based on its size as well as the institutional status of the HEI: booths for public universities and small professional *écoles* usually have fewer hosts, sometimes as few as one or two, while private low-prestige *écoles post-bac*, notably in management, frequently have many representatives, especially students. The type of individuals involved also varies based on institutional profile and prestige. Most *grandes écoles* and *écoles post-bac* of medium prestige send administrative and managerial staff members. Directors are usually only present in the case of low-prestige *écoles post-bac*, while professors are mostly found at the booths of professional schools and, less frequently, universities.

Students, hereafter referred to as ‘student ambassadors’, to use a folk term (Slack *et al.*, 2012), are present in most if not all booths. According to the director of *L’Etudiant*, student participation in fairs was a movement started 20 years ago by private HEIs in search of students; it advocates a consumer-oriented approach and has now become a general trend (October 2011 interview). Student ambassadors are not usually paid but their participation is usually taken into account in their studies, as an exercise in communication with strangers, and is sometimes subject to evaluation, especially in the case of students preparing for management careers. Some students receive a short training from the institution before their participation at fairs, usually a short PowerPoint presentation of major institutional characteristics and selling arguments, as well as some advice regarding how to behave towards visitors. However, the main difference between booths has to do with the degree to which the students’ activities are supervised by senior staff members, this being much more frequently the case in the booths of *écoles post-bac* in management⁸.

The second most central form of interaction is the one that takes place during lectures. Depending on the expected number of visitors and the fair’s main themes, between four and 12 one-hour lectures are organized at each fair. A lecture typically involves three to four speakers who are commonly representatives of different HEIs (directors, managers, professors, etc.) and a moderator who is usually a journalist specialized in a specific area of higher education or, more exceptionally, a psychologist or counsellor. Student ambassadors also frequently attend lectures as part of their training exercise.

⁷ The French higher education landscape is extremely complex. In this chapter, we will make the following distinctions: universities (i.e. public non-selective universities offering bachelor’s, master’s and PhD degrees); *grandes écoles* (i.e. prestigious and selective three to four years HEIs, public or private, offering master’s or equivalent degrees); classes préparatoires (i.e. two-year preparatory classes after the baccalaureate needed to present the competitive examinations for accessing *grandes écoles*); *écoles post-bac* (i.e. public and private HEIs of medium to low prestige offering bachelor’s and master’s or equivalent degrees, notably in engineering, management and education); professional *écoles*, technology institutes and technical post-bac tracks (i.e. two to three years of professional training in a wide variety of areas including social work and the paramedical professions). For a more detailed presentation of this landscape and the different types of institutions involved, see the various Notes d’information on higher education at <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24800/notes-d-information.html>

⁸ Fairs also include other types of booths offering different services (banking, student insurance services, youth services, book exhibits and ‘counselling spaces’ where students can get information, advice and coaching on preparing CVs, writing cover letters or conducting admissions interviews), as well as booths with recreational activities, food and beverages. Although some of these mediations are also significant to understanding student choices, we will not focus on them in this chapter.

Analysis of the 652 lectures organised or to be organised by *L'Etudiant* in 2013-2014 (*Studyrama* does not systematically publish the titles of lectures beforehand on its website) shows that 255 (40%) of the lectures focus on specific occupations, professions and higher education tracks, while 17% are devoted to *grandes écoles*⁹ and another 17% to higher education choice based on secondary school track. Lectures on two-year track studies are well represented when discussed along with work-study opportunities and apprenticeship (13%), whereas universities are strongly under-represented (only 17 lectures, i.e. 2%) and most lectures devoted to them focus on the most prestigious and selective disciplines, medicine and law. Moreover, as lectures on universities are almost always organised by the Ministry of Higher Education and Research, it is likely that they are at least to some extent imposed on organisers by the state in return for state sponsoring of fairs.

A final and central question about fairs concerns the number and characteristics of the visitors. Numbers are difficult to estimate because the only figures available are those provided by the agencies themselves. Not only do they not provide the numbers systematically, they also tend to publish only those of the most popular fairs. However, from the figures that we were able to collect, it appears that numbers in the Paris region range from 10.000 for one-day fairs targeting specific segments, such as the SAGE fair on *grandes écoles* in 2012, to up to more than half a million (550.000, considered a record) for the four-day European fair on education in 2013. One of the most non-specialized and well-known fairs, le *Salon de l'Etudiant de Paris*, seems to attract between 200.000 and 300.000 visitors each year and its equivalent in Bordeaux 50.000 visitors. In any case, fairs are clearly popular events for a large number of students using the APB application system¹⁰, as well as for all those students already in higher education who are planning on changing tracks or institutions. It is nevertheless important to note that there is no direct relationship between the number of visitors and a fair's 'efficiency' or 'effectiveness' in terms of the percentage of students applying to the HEIs present at the event. While *Studyrama*'s fairs get less visitors on average than *L'Etudiant's* fairs due to their duration and location, some of the HEI representatives interviewed remarked that the *Studyrama* fairs produced greater returns.

It is more difficult still to get information on visitor characteristics. From the small survey we conducted at the *Salon de l'Etudiant* in 2011, whose results are not representative given the small sample size and the fact that the questionnaire was filled out only by voluntary visitors, it appears that of the 66 students (out of 75) who answered the question regarding their father's occupation, 18% came from upper-class families, 44% from middle-class families, and 38% from lower-class families. Our qualitative observations corroborate the idea that fairs are probably 'a middle-class affair', although the proportion of students from different social classes clearly varies based on the fair's theme, with more upper-class visitors at fairs on *grandes écoles* and a wider representation of lower-class students at fairs on two-years studies and apprenticeships. Our observations also allowed us to get some idea of the age of visitors and their visiting patterns. A very salient element is the significant presence of parents, this being particularly the case at fairs on *grandes écoles*. For the director of *L'Etudiant*, parental presence, which is clearly the consequence of the parents' increasing anxiety about their children's futures and their growing investment in educational choices (van Zanten 2009a), is the most significant and striking change in visitor profiles over the last 10 years (November 2012 interview). Some parents, most often mothers, come with their son and, more frequently, daughter, but some also come by themselves.

⁹ Most *grandes écoles* are present only at fairs on *grandes écoles*. The most prestigious public *grandes écoles*, which are mostly engineering schools, are totally absent from fairs while the most prestigious private *grandes écoles*, which specialize in management, are present at some.

¹⁰ In 2013, of the 754.000 candidates created an electronic form on the APB system, 710.000 indicated at least one choice and 667.000 validated it. (Source: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/médiathèque/49/5/Dossier_APB_10_juin_2013255495.pdf)

Students who do not come with their parents most frequently visit fairs with their boyfriend or girlfriend or with one to five friends. A few of them come alone. During weekdays, there are also groups of students who visit non-specialized fairs, such as *L'Etudiant* fair for secondary school students and the APB fair, with their secondary school teachers.

2. Higher education fairs as ‘packaging’ devices

The material packaging of HEIs

As stated in the introduction, fairs ‘engineer’ the relationship between providers and consumers of higher education through the packaging of products and services. The first type of packaging concerns the fair setting. In the region of Paris on which we will concentrate our analyses from now on, both *L'Etudiant* and *Studyrama* rent space in three of the ten centres for conventions, exhibitions, fairs and related events that belong to the Paris Chamber of Commerce and Industry. In that sense, educational products and services are proposed to consumers in the same way that commercial products and services are proposed to consumers attending commercial exhibitions and events. However, it is important to note that *Studyrama* frequently rents another space at the *Cité Internationale Universitaire de Paris* (CIUP), a private foundation recognized to be of public utility that was created in 1920 and funded by private philanthropists, business and foreign governments. As the most important place of residence for foreign students studying in Paris and a provider of different services for the academic community such as libraries, concerts, films and plays, it is a prestigious academic setting clearly chosen to encourage visitors to envision themselves in ambitious careers of study, especially at the international level.

A second form of packaging concerns the ways in which fairs are publicised. The higher education fairs are advertised through different channels: the websites of each agency, ONISEP and the state and private agencies that sponsor them; adverts in non-specialized, specialized and professional magazines; strategically placed posters, including in the Paris Metro; and especially written information sent to secondary school professionals and, more exceptionally, oral presentations given at schools (interview with an agent in charge of *L'Etudiant* fairs, March 2011). In order to make fairs attractive, all agencies provide free entrance tickets on the Internet, a service which allows them to attract visitors to their websites, gather information on visitor characteristics such as gender, age, level of study and occupational areas of interest, and send the interested parties additional information by e-mail and SMS. Posters, adverts and presentations on websites emphasize both the wide variety of HEIs present at each fair and the need to think seriously about one’s transition to higher education.

The packaging continues within fairs through the location and general design of the exhibitors’ booths. Booths are generally physically placed in a way that both facilitates the free flow of visitors and presents a ‘rational’ grouping of HEIs based on their institutional status (universities on one side and *écoles* on the other) or the occupational and professional sectors they prepare students for. In some cases, however, we observed that the grouping was also based on institutional prestige, this being especially the case for top *grandes écoles* at fairs dedicated only to *grandes écoles*. However, as at other fairs (Moeran 2011), exhibitors can reinforce their attractiveness by buying more square meters for their booths or the most strategic locations, e.g. near the entrance. Each HEI present also micro-engineers exchanges with visitors by strategically designing its booth. In that respect, we observed a significant difference between university- and *école*-run booths. The former are generally closed, creating impersonal settings for the interaction between booth representatives and visitors, whereas the latter are generally open, allowing visitors to enter the booth and, symbolically, the institution as well. Moreover, while university booths are almost bare, many of the booths of the *écoles post-bac* and the professional *écoles* (especially of those of low prestige) have colourful and sometimes striking visual devices.

In most booths, however, there are posters on walls and vertical supports with the institution's logos and colours and attractive slogans, all emphasizing elements presented as distinctive to each institution. Although some institutions, following a more Anglo-Saxon model, underscore distinctive institutional values in their messages, the majority present more instrumental competitive advantages such as possibilities for internships and apprenticeship, connections with firms and job openings, study abroad opportunities, integration into prestigious networks of HEIs and position in rankings. Another packaging device for attracting visitors to booths and the institution itself are glossy brochures. These brochures present the HEI's different tracks, areas of study and degrees, its selection criteria, funding schemes and job openings, and often frequently contain short narratives of student experiences and colourful photos of buildings, activities and students. Finally, in one more step of packaging, designed to create more expressive ties between visitors and the institution, some HEIs also propose 'goodies' such as pens, pins and even condoms with the HEI's name, logo and colours, as well as more expensive gifts such as umbrellas 'reserved for visitors who are really interested' (seen and heard at a *grande école* booth at a *Studyrama* fair on *grandes écoles* in 2013).

Packaging through actions and words

The most important packaging of HEIs at fairs nevertheless occurs in the actions and words of booth hosts, who are themselves repackaged as institutional 'icons' via their clothing. Student ambassadors in particular frequently wear t-shirts with their HEI's name, logo and colours. Although their main objective is to talk to visitors, they also perform two types of activities designed to engage visitors. The first, more frequent in the booths of low-prestige management schools, involves pleasantly greeting with a smile those visitors passing by their booth and immediately addressing those who briefly stop in front of the booth so as to engage them in an immediate exchange. The second is to attract visitors for the future, that is to engage them in a circuit (Trompette 2005) that will eventually lead them to choose their institution. After they have hooked the visitor, the next step is to invite him or her to attend an open day at the institution where, as we have observed in studying more than 20 such events, a more targeted kind of packaging and pre-selection takes place. To achieve this, which is sometimes the booth hosts' main goal at a fair ('no matter what they say or do, they must close by inviting visitors to open days', said the person in charge of the booth for a low-ranked management school at a *Studyrama* fair in 2013), they ask visitors to write their names and addresses down on electronic or paper forms.

The booth hosts' discursive strategy includes three ideal-typical forms that are frequently mixed during actual interactions. The first is the delivery of a well-rehearsed discourse, sometimes involving brochures or posters as props, that underscores distinctive institutional assets and qualities. The second is to engage in direct discussion with visitors, letting them ask questions and, through adapted answers to their queries, channel some of the same institutional messages that others present in the 'delivery' mode. The third strategy is to provide short narratives of personal experiences at the institution. The first strategy, which allows for a more in-depth covering of all the dimensions that the institution wants to convey but is less appealing to visitors who may feel that there is no true interaction, seems to be adopted by institutional representatives who stick to a very official definition of their role or by students ambassadors who feel insecure about their knowledge of the institutions or fear a negative evaluation from their supervisors. However, it may be used skilfully by booth hosts who are used to anticipating all possible visitor questions. The second strategy is much more appealing to consumers but forces booth hosts to run the risk of delivering incomplete institutional messages. Some hosts, however, and especially those from management schools, do use it in a very accomplished manner, establishing parallels and links between the tastes and desires of the visitors, especially students, and the characteristics of their HEI. Only student ambassadors use narratives of personal experiences, but this less frequently than other strategies. This discursive form is highly appreciated by student visitors as it

provides them with ‘warm’ information about the future of higher education that they in particular are seeking (Slack *et al.* 2012).

The main arguments used in these different strategies focus, as do the messages on the posters and brochures, on institutional ‘distinctiveness’, a typical market strategy directed towards both consumers and ‘competitors’ (François 2008). However, many of the messages do not contain direct comparisons but rather self-centred expressions such as: ‘We are the only ones to...’ or ‘we offer this or that’. Moreover, while in many market situations, packaging strategies are oriented towards the creation of subtle and many times artificial differences between very similar products (Cochoy 2002), in the field of higher education, the variety of institutional profiles and services strongly facilitates the task of pointing out how each institution has special qualities that correspond both to visitors’ immediate and long-term concerns.

To underscore distinctiveness, some general elements of the curriculum are frequently mentioned. Engineering schools and universities, for instance, will praise their non-specialized or multidisciplinary curricula. Big Parisian universities and prestigious *grandes écoles* emphasize the qualification of their academic staff while smaller universities near Paris or private institutions of intermediate prestige focus more on their capacity to supervise their students’ work thanks to their small size and also closer staff involvement. On the other hand, public and private HEIs proposing two-year professional tracks as well as low-prestige *écoles post-bac* emphasize their specialized character. The latter also underscore their pedagogical methods (project work, a focus on practice rather than theory) and the fact that their professors are ‘true professionals’, so as to differentiate themselves from universities whose curricula and professors are depicted as ‘too theoretical’ and also sometimes to hide the fact that their academic staff is less qualified.

In addition to underlining their distinctive provision, the HEIs’ messages also emphasize their utility, that is how their distinctive characteristics are convergent with the visitors’ instrumental goals and how that will provide them with greater satisfaction than other institutions. Given the negative situation of the French economy, the major instrumental argument of many HEIs is the extent to which their education will help students remain unaffected by the economic crisis: ‘a non-specialized *école* is safer in times of crises’ (said a communication manager of a five-year engineering *grande école* at the *Studyrama* fair on *grandes écoles*); ‘Our sector has not been affected by the crisis’ (student ambassador of an *école* specializing in the marketing of luxury goods at the *L’Etudiant* fair on *grandes écoles*). Each type of institution also focuses on how its distinctive factors are conducive to future positive experiences in the job market. *Grandes écoles* and universities providing non-specialized training focus on their capacity to help students ‘keep doors open’ for different types of postgraduate education or future jobs (Renkens 2014). And while representatives of the most prestigious and selective *grandes écoles* also stress the importance of alumni networks in helping recent graduates get good jobs, two-year track institutions insist on the fact that they facilitate short-term access to the job market through apprenticeships, internships and degrees well adapted to employer expectations.

Although to a lesser degree, the discourse of institutional representatives and student ambassadors also focuses on the quality of the expressive experience that their institution provides for students and on how this experience will match their desires. The campus and its surroundings along with the institutional ‘atmosphere’ are frequently mentioned as contributing to the quality of the overall student experience. The *grandes écoles* and some universities located outside Paris or in semi-rural areas focus on the former, whereas small *écoles* that stress their ‘human size’ and ‘family’ character, in implicit or explicit opposition to the anomie attributed to large universities, focus on the latter. Some student ambassadors, especially those from *grandes écoles* and *écoles post-bac*, also praise the variety of social

activities and the quality of student life at their HEI, frequently by sharing personal narratives. The international nature of these schools is also often mentioned. While this dimension is also presented as an instrumental asset in a ‘global job market’, the expressive dimensions of studying and living abroad and of being part of a multicultural student body are also regularly shared, sometimes through personal narratives. This focus on personal experiences is partly due to some student ambassadors’ incomplete knowledge of the institution, as well as to the fact that they tend to see it as a more truthful presentation of what the institution they are representing is really like and one that is more likely to inspire the student visitors’ choices.

Interaction at booths is also conditioned by the demand of visitors who come to fairs with their own personal agendas. Although many visit with only vague ideas in mind or with a feeling of being lost because they lack information or have too much information, they bring with them expectations and desires that in turn influence how booth hosts choose to promote their products and services. Visitor perspectives can nevertheless vary greatly. Although our observations at booths did not allow us to determine the influence of variables such as gender and social background, we did notice important differences related to the position of either parent or student. Parents tend to adopt a strong instrumental perspective, the majority of their questions focusing on funding and job openings. Student visitors, on the other hand, focus more on the content of the curriculum and its relation to desired occupations and professions as well as on factors such as location, from a mix of instrumental and expressive perspectives.

The attitudes of student visitors vary in turn based on their age, institutional status, ways of visiting and types of fairs. Young secondary school students who come with their parents over the weekend, which is most frequently the case at *Studyrama* fairs and *grandes écoles* fairs, and who probably come from higher socio-economic backgrounds ask few questions despite the fact that, in line with instructions from senior institutional staff, booth hosts systematically approach students during the interaction. Students who come alone over the weekend and who are frequently older and already engaged in higher education studies tend to ask precise instrumental questions related to clearly defined study projects. Young students who come over the weekend in groups adopt more expressive perspectives. They focus on the discovery of new occupations and professions and a few use the most outstanding displays to play games. Finally, young secondary school students who come with their teachers to non-specialized fairs are clearly less engaged in interactions and tend to ask questions prepared in advance in class or just say, ‘Tell me more about your school’.

3. The fairs as judgement devices

‘Customised’ prescriptions

Visitors not only go to higher education fairs to look for relevant information on ‘what is out there’, but are also lost in the sense that they do not know how to evaluate the quality and status of the wide array of HEIs presented to them. And even if they did, because they are influenced by their family and school socialisation and are at least partly aware of the possibilities and limitations associated with their past educational paths and present academic profiles, they orient their choices towards specific types of institutions and tracks and often feel quite uncertain about how to make relevant comparisons between similar HEIs and areas of study. Conscious of this, higher education fair staff members and HEI representatives frequently assume a prescriptive role (Hatchuel 1995) that is particularly ambiguous. This is especially the case for HEI representatives who, being both party and judge, tend to combine advising and sophisticated packaging into their interactions and presentations.

Visitors are especially interested in getting personal advice that takes into account their individual profiles, expectations and desires and suggests adequate ‘customized’ institutional offers that fit them, thus leading to a satisfying matching between student and institution (van Zanten 2013). This demand leads institutional representatives and especially students ambassadors to provide advice first on selection procedures, through which the actual matching will materialize. This should be easy but is not always. Many visitors have questions, for instance, regarding the possibility or probability of being selected by the institution based on their path and profile. These questions are difficult to answer because selective HEIs may have different requirements for different admission procedures. It is also a delicate exercise because booth hosts must take into account particular cases while adopting the generic encouraging discourse concerning selection that most institutions advocate, although with different goals in mind depending on their status.

Low or medium-prestige and not very selective institutions tend to reassure students and parents of the fit between their profile and the institutional expectations or give tips and advice regarding how to improve it, thus increasing the chances that they apply. Representatives from prestigious and selective institutions, on the contrary, tend to underscore their selection criteria and re-route students that, in their view, do not fit their institution. However, they too develop, more in lectures than at booths, a rhetoric concerning their ‘social openness’ by insisting on the diversity of their admission procedures and their funding schemes (scholarships, apprenticeship in firms and bank loans) as well as on their ‘widening participation policies’ and involvement in ‘equal opportunity actions’ dedicated to reduce self-censorship and encourage ambition among lower-class students. However, these dimensions, especially the latter, are used less to attract new types of students – which remains extremely difficult as funding schemes do not eliminate economic barriers nor do alternative admissions procedures that affect a very small number of students eliminate cultural barriers to success at competitive examinations – than they are used as competitive assets in comparing similar institutions that are less successful in this respect and as a response to accusations of elitism by public opinion leaders (van Zanten 2010).

Booth hosts and lecturers are also asked by visitors to provide more general advice on the soundness and relevance of different types of institutional choices. Their discourse, and especially that of the student ambassadors, oscillates between the two extremes of adopting exclusively the institutional point of view or taking up the visitors’ points of view. Some booth hosts do not hesitate to adopt a clear-cut commercial stance. For example, at the European education fair, one student ambassador from an engineering school told us, ‘Some visitors ask if it is better to choose a professional school or to choose us. Well, naturally, we always answer ‘choose us’’. In other cases, it is more difficult to decide whether the student ambassadors’ advice is dictated by their efforts to package their institutions and tracks or by their ‘institutional habituses’ (Reay 1998). For instance, one of the students ambassadors interviewed told us that he considers himself better positioned than the rest of the booth staff to attract student visitors to the institution and, more generally, to selective *grandes écoles* recruiting after two years of preparatory classes, because he himself has gone through these classes and is proud of his path. As he sees it, his ‘mission’ is to destigmatize the *preparatory classes* and counter their elitist image as well as that of the *grandes écoles* they lead to (male engineering student at a prestigious *grande école*, *Studyrama* fair on *grandes écoles*).

Other student ambassadors adopt a more ‘impartial’ stance, either because they play their role with some distance – that is, they do not live up to all the institution’s behavioural prescriptions (Goffman 1961) in order to assert their independence and capacity to adapt their judgement to concrete situations – or because they identify with student visitors or both. They might give different types of generic advice or use their own path to show that many different choices are possible. For example, another student ambassador we interviewed told us that he opted for university studies without having really thought

about it. He had a chaotic university experience and did not earn a bachelor's degree even after five years of study. He then found the *post-bac* engineering school where is currently studying and finds it 'a redeeming experience'. His stated 'mission' is to show other students that 'it is not a huge problem to make mistakes but that they should not retreat into solitude and waste their time like he did' and to 'help them find their way' (male, engineering student at a post-bac *école*, interviewed at the European educational fair).

Generic advice

Institutional representatives and student ambassadors nevertheless complain about the fact that they spend a lot of time at the booths explaining to visitors how the higher education system is organized and especially how the new APB application system works. This was also apparent in visitors' questions during lectures. Not only do many hosts feel that this kind of advice goes well beyond their interests and expertise, but they also think it dispels the 'magic' dimension of the one-on-one encounters between individual projects or desires and packaged institutional products and services, and is at odds with their focus on factors that facilitate rather than constrain access to higher education. Although fair organisers and staff members in particular feel that their role is more than giving specific advice in response to individual questions, they also want to mark the difference between their analyses and goals and those of secondary school teachers and counsellors. While the latter are thought to limit students' choices through their focus on using past paths and grades to determine students' chances of future success and their use of outdated information on HEIs and the job market, fair organisers and staff see their own role as future-oriented, encouraging and informed.

Ideally, they should help students accomplish their dreams and desires and facilitate more ambitious and diverse higher education and job careers by giving valuable advice on 'the tricks and ropes' of higher education, such as alternative admission procedures or possibilities for catching up and getting a 'second chance' despite initial mistakes or bad choices. Lectures are perceived as the best context for displaying this general perspective and providing generic advice of this type. However, actual lectures combine the pursuit of this 'noble' goal with the promotion by institutional representatives (i.e. the main speakers) of their own interests through discursive and practical compromises and arrangements. Many institutional representatives, for instance, manage to reconcile the organisers' recommendation to avoid talking about their own institution and focus only on general information and advice – a prescription put into practice by not placing institutional name plates in front of the speakers – and their institutional interests by underscoring assets and advantages that only their *class* of institution possess. In that sense, lectures give institutional representatives from similar types of HEIs an opportunity to adopt a common front either to dispel what they see as negative perceptions of their activity and role or to promote common assets.

For example, representatives from private institutions, which as we mentioned previously are over-represented in fairs in Paris, use lectures to dispel their image as a commercial business by insisting that they are not firms but rather associations or foundations, and that they work closely with representatives of the Ministry of Higher Education and Research and train professionals to work for the state. *Grandes écoles* also underline that they are not inaccessible to low-income students because of the free character of preparatory classes and of their funding schemes. The most prestigious private *grandes écoles* also promote their many international advantages (language of instruction, nationalities of teaching staff, study abroad opportunities) and the provision of better opportunities for jobs due to their excellent image, privileged relations with employers and active role of alumni networks. The less prestigious private *post-bac* schools instead focus on their institutional climate or reactivity: 'in private *écoles*, the relationship between teachers and students is of higher quality because professors are around all the

time, not just during their classes'; 'private schools are more responsive and are closer to firms' (both heard at a lecture at the *Studyrama* fair on *grandes écoles*). Although this discourse is presented by institutional representatives as 'non-promotional' because it lacks direct references to their institution and combines both information and advice, it clearly packages some specific types of institutions, specifically private *grandes écoles* and *écoles post-bac*, in a much nicer 'wrapping paper' than public universities, which, as previously stated, are frequently absent from fairs.

The 'disinterested' character of lectures is also emphasized through the choice of speakers and the discourse of the chairpersons. The former are usually chosen to express diverse and sometimes divergent views but their heterogeneity is seen as conducive to the general positive message that 'every institution (or track or field of study) has something to offer to some groups of students', sometimes explicitly stated by the chairperson during or at the end of the lecture. In lectures that group together *écoles* that differ in institutional and curricular design and prestige, each representative will defend the model used in the class of institutions to which his or her HEI belongs and speak in favour either of *grandes écoles* requiring preparatory classes and of non-specialized studies or of *écoles post-bac* and specialized curricula. And although these different types of institutions are not equally accessible to all students, the main focus is to match students' tastes and projects rather than capabilities and resources with the different institutions, which are not placed, at least explicitly, on a vertical hierarchical order but rather on a horizontal plane. To facilitate this last process, chairpersons working at *L'Etudiant* propose in the most non-specialized lectures a psychological test designed to help students discover their interests and tastes and how they might fit with specific professions, occupations and higher education tracks. These tools are also frequently employed at the 'counselling spaces' present at some fairs and by the coaches who promote their services on the *L'Etudiant* and *Studyrama* websites.

External instruments and criteria

Although booth hosts and lecture participants encourage students to visit open days to get personally acquainted with their institution and therefore become better equipped to make a 'patterned' choice of what is suitable for them rather than a generic choice (Lareau 1989) based only on external evaluations or established reputations, they simultaneously make frequent reference to external instruments and criteria such as rankings, labels and networks. Nevertheless, HEI representatives tend to refer to these external instruments or criteria selectively at their booths as well as in lectures, varying references to them according to what best fits their interests. The most prestigious HEIs refer to well-known rankings but only to those rankings in which they occupy a top position. On the other hand, less prestigious HEIs, especially low-prestige management *post-bac* schools, frequently mention their rank but then rarely mention the ranking agencies and the criteria and the procedures they use: 'We are #9 in international openness' (management school student ambassador, SAGE fair); 'Our bachelor's degree is among the 15 best' (management school student ambassador, *L'Etudiant* fair on *grandes écoles*); and even 'We are the first concerning the activity of students associations' (management school student representative, *L'Etudiant* fair on *grandes écoles*). Some of them also warn visitors about not taking rankings 'as the final word concerning institutional choice' (representative of an agency organizing competitive examination for middle-status *écoles*, *Studyrama* lecture on *grandes écoles*).

During one-on-one exchanges at booths or lectures, institutional representatives also refer to degrees and labels as criteria for evaluating the quality and status of HEIs but, again, in varying degrees and in different ways based on their institutional profile. *Grandes écoles* and universities promote the fact that they award official master's degrees; prestigious private management *grandes écoles* promote their offer of *mastères spécialisés* and sometimes MBAs that are recognized by international accrediting bodies. On the other hand, low-prestige private *écoles* tend to remain vague about their certifications and

degrees, which do not have State recognition, and talk about ‘a master’s level’ or ‘bac +5’, i.e. five years of post- baccalaureate training.

To boost their status (Podolny 1993), some institutions also promote their participation in prestigious networks. This used to be the case mostly for *grandes écoles*, as the label ‘member of the Conference of *grandes écoles*’ (an association that defends the interests of 212 public and private HEIs which are recognized by the State and propose 5-year programmes sanctioned by national official degrees) was originally created to single out the most prestigious *écoles* from those less esteemed. However, due to the push by the Ministry of Higher Education and Research to create higher education clusters in order to improve the synergy and visibility of French HEIs at the national and international level, many HEIs, and notably the most prestigious ones, are now members of wider networks. In addition to mentioning these new networks, we observed that the less prestigious institutions tend to implicitly borrow some of the features of more prestigious institutions with which they are associated. For example, at a *Studyrama* fair on *grandes écoles*, we heard the student ambassador of a management school say, ‘We are one of the Shanghai 100’s top HEIs’, while in fact it is the university with which his management school is associated in a wider network that has been ranked.

It is important to note that visitors seem to show little interest in these criteria in evaluating quality and status and that for at least three reasons. First, as was clear from some of the questions we heard, many visitors have difficulties grasping the different dimensions taken into account in rankings as well as the meaning of some of the labels and the identity of the accrediting agencies. They tend to feel confused and overwhelmed by and suspicious of figures and names they view as ‘esoteric’ professional knowledge. Second, for most visitors, this type of ‘cold’ data is not what they are looking for at fairs (Ball and Vincent 1998, Slack *et al.* 2012). Even in specialized lectures, many parents – more than students, who participate less in these public settings – ask questions that are either pragmatic, especially on how to use the APB system, or of personal importance. And finally, those parents and students who are more likely to understand and use external indicators of quality or status (i.e. upper-class parents and students) either do not attend fairs because they choose HEIs whose reputation makes getting additional information unnecessary, or prefer to analyse that kind of data at home.

Conclusion

Higher education fairs are presented by both the French national and local authorities who support and sponsor them as well as by their organisers as ‘private events of public utility’. Despite their commercial character, the fact that they provide free guidance services for visitors allows them to be viewed as ‘complementary instruments’ alongside those implemented by public agencies and by secondary schools to help students find their way in a complex higher education system and reduce disparities between social groups tied to a lack of or imperfect information. Yet there has been no evaluation of their impact on reducing inequalities in access to higher education. In the absence of data – a shortfall that we are trying to rectify through research based on questionnaires and interviews with secondary school students and their parents – those researchers using a structural perspective might be tempted to dismiss the fairs’ influence. However, we believe that this position would be a mistake, not only because it would disregard the role that fairs play in fine-tuning students’ choices between similar types of institutions and different areas of study but also because it would ignore the growing importance of external agents and agencies and of public-private partnerships in the area of educational guidance. On the contrary, we believe that a comprehensive perspective focusing on the role played by different agents, events and devices intervening in the transition from secondary to higher education is needed in order to enrich the analysis of how their interaction at present contributes to the reproduction, exacerbation or reduction of educational inequalities.

The results and interpretations presented in this chapter do not lead to clear-cut conclusions in that respect. On the one hand, it is possible to argue that fairs allow visitors to improve their knowledge of HEIs both in breadth, as many students and parents discover institutions and tracks they have never heard of, and depth. Interactions at booths, in particular, possibly followed by the reading of brochures, give them a much more comprehensive overview of the organisation, curricular content and assets of a particular institution. The large number of visitors who feel 'lost' about how to distinguish between institutions, evaluate their quality and status, and find the one that best 'matches' their profile, ambitions and desires, can also expect to find some help in these areas. In addition, those students whose teachers have channelled them into low-prestige higher education tracks which lead to low-prestige and poorly-paid jobs (Willis 1977) might also benefit from the general focus at fairs on their dreams and tastes, as well as from the up-to-date information.

On the other hand, other factors show a more nuanced picture. To start, it would be wrong to consider fairs as a representative sample of existing higher education institutions. Some institutions are over-represented while others are under-represented. Not only does this lead students and parents to adopt an incorrect cognitive representation of the landscape of higher education but has practical negative consequences as well. An important one is that students from lower class or lower-middle class backgrounds may end up applying to private HEIs, thus taking out loans and earning degrees of little value in the job market when they could have studied the same subjects for free at public universities and obtained official degrees well recognized by employers. This risk is significant because it would be naïve to think that fairs promote a direct exchange between providers and consumers. As we have shown, this exchange is mediated both by packaging devices through which institutions embellish and promote their image and by 'interested' judging devices through which they lead visitors to focus on certain types of criteria that are advantageous to them. In other words, if fairs, like the market in general, can free individuals from institutional constraints such as diverse forms of institutional channelling by educational institutions (van Zanten, 2009b), these 'dis-embedded' individuals are then immediately 're-embedded' in another web of influences whose effects remain to be precisely assessed.

References

- Anand, N., Jones, B. (2008). Tournament rituals, category dynamics, and field configuration: the case of the Booker Prize. *Journal of Management Studies*, 45(6), 1036-60.
- Ball, S., Vincent, C. (1998). 'I heard it in the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Benninghoff, M., Farinaz, F., Goastellec, G., & Leresche, J.-Ph. (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Berthet, T., Dechezelles, S., Gain, R., & Simon, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire », *Formation-Emploi* 109, 37-52.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Callon, M., Meade, C., & Rabeharisoa, V. (2001). The economy of qualities. *Economy and Society*, 31(2), 194-217.
- Callon, M., Millo, Y., & Muniesa, F. (eds.) (2007). *Market Devices*. Oxford: Blackwell.
- Cochoy, F. (2002). *Une sociologie du packaging ou l'âne de Buridan face au marché*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63, 123-157.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte ' fait des différences', *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- François, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris: Armand Colin.
- Goffman, E. (1961). *Encounters*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Co.
- Hatchuel A. (1995). Les marchés à prescripteur. In A. Jacob, H. Warin (Eds.) *L'Inscription Sociale du Marché*. Paris: L'Harmattan.
- Karpik, L. (2010). *Valuing the Unique. The Economics of Singularities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lampel, J. Meyer, A.D. (2008). Field-configuring events as structuring mechanisms: how conferences, ceremonies and trade shows constitute new technologies, industries and markets. *Journal of Management Studies*, 45(6), 1025-35.
- Lareau, A. (1989); *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London: Falmer Press.
- McFall, L. (2014). What have market devices got to do with public policy? In Ch. Halpern, P. Lascoumes, & P. Le Galès (Eds.) *L'instrumentation de l'action publique*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Merle, P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51(6), 1181-1210.
- Moeran, B. (2011). The book fair as a tournament of values. In B. Moeran, J.S. Pedersen (Eds.) *Negotiating Values in the Creative industries. Fairs, Festivals and Competitive Events*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeran, B., Pedersen J.S. (2011). Introduction. In B. Moeran, J.S. Pedersen (Eds.) *Negotiating Values in the Creative industries. Fairs, Festivals and Competitive Events*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Education et formations*, 72, 155-167.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Podolny, J. (1993). A Status-Based Model of Market Competition, *American Journal of Sociology*, 98(4), 829-872.
- Reay, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of educational policy*, 13, 519-529.

- Renkens, F. (2014). *The Discourse of Self-actualization Under the Influence of Academic Institutional Framework and Social Background. Comparing Students' Narratives in French and American Elite and Non-Elite Universities*. Doctoral Thesis, European University Institute.
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2012). 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 1–20.
- Skov, L. (2006). The role of trade fairs in the global fashion business. *Current Sociology*, 54(5), 764-83.
- Trompette, P. (2005). Une économie de la captation. Les dynamiques concurrentielles au sein du secteur funéraire. *Revue française de sociologie*, 46(2), 233-264.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. Los Angeles: SAGE.
- van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2009b). The sociology of elite education. In M. Apple, S ; Ball, & L.A. Gandin (Eds.). *International Handbook of the Sociology of Education*. London/New York: Routledge.
- van Zanten, A. (2010) « L'ouverture sociale des grandes écoles »: Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés Contemporaines*, 78, 69-96.
- van Zanten, A. (2013). A good match: Appraising worth and estimating quality in school choice. In J. Beckert, C. Musselin (Eds.). *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*, Oxford: Oxford University Press.

Étudiant·e·s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ?

PAR CARINE ÉRARD³⁶ ET CHRISTINE GUÉGNARD³⁷

Au fil des rentrées universitaires et de leurs bilans annuels, le taux de réussite en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) de l'antenne du Creusot toujours supérieur à celui de Dijon ne pouvait laisser indifférent, le petit poucet du site délocalisé sortant vainqueur d'un derby symbolique³⁸.

Le cas de la filière STAPS en Bourgogne présente plusieurs intérêts. Tout d'abord, cette formation offre l'opportunité d'analyser les conditions de vie des étudiant·e·s et leurs effets sur la réussite universitaire sous le prisme du territoire. Ensuite, la filière STAPS permet d'analyser ces modes de vie sous des angles pluriels pas toujours abordés (leurs double ou triple vies : scolaires, sportives et parfois professionnelles) et rarement analysés sous forme de « configurations ». De plus, c'est une filière attractive plébiscitée par les jeunes bacheliers³⁹ puisqu'elle arrive dans le trio des premiers vœux formulés pour accéder aux études supérieures *via* la procédure admission post-baccalauréat (APB). Cette formation à dominante masculine⁴⁰ est intéressante également car elle rassemble un public composite du point de vue des origines scolaires et sociales (Érard, Guégnard, Murdoch, 2016) et elle connaît une « explosion » des effectifs⁴¹. Enfin, l'absence de sélection à l'entrée (pas de capacité d'accueil lors de notre enquête) constituait un cadre propice d'analyse de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

La filière STAPS permet aussi de considérer plusieurs aspects au regard de la littérature portant sur la réussite à l'université et notamment les effets de site. Si les recherches montrent qu'ils ne sont pas négligeables, sans pour autant être mécaniques⁴², les impacts varient selon les domaines de formation et les (dé)localisations. Par ailleurs, les conditions de vie étudiante sont habituellement identifiées parmi les cinq grands piliers déterminants de la réussite universitaire, aux côtés des caractéristiques socio-démographiques des étudiant·e·s, de leur scolarité antérieure, des manières d'étudier et du contexte universitaire. Dès lors, il s'agissait d'appréhender des dimensions souvent peu prises en compte dans les conditions de vie, et notamment les modalités d'orientation des jeunes (*via* APB), mais aussi leurs « carrières plurielles » (cumulant des engagements associatifs de pratiquants et d'encadrement assez bien

³⁶ Carine Érard est maître de conférences en Staps à l'Université de Bourgogne Franche-Comté/IREDU.

³⁷ Christine Guégnard est chargée d'études à l'IREDU pour le Centre associé au Céreq de Dijon, à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

³⁸ Ce « derby » n'existe pas en réalité entre l'Unité de formation et de recherche (UFR) de Dijon siège de l'Université de Bourgogne et son antenne délocalisée au Creusot.

³⁹ Les termes employés pour désigner les personnes sont parfois pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

⁴⁰ 72 % d'hommes alors que les femmes sont majoritaires parmi les étudiants universitaires en Bourgogne et en France (Depp, 2016).

⁴¹ En témoigne la nette augmentation des entrants en première année de STAPS passant de 7 229 étudiants en 2008 à 17 300 en 2016 au plan national (Depp, 2016). En 2013, cette filière accueillait 43 000 étudiants au plan national.

⁴² Bourdon *et al.*, 1994 ; Felouzis, 2001, 2006, 2008 ; Michaut, 2005 ; Bernet, 2009.

connus en STAPS⁴³ et peu étudiés dans d'autres disciplines) et enfin, les articulations et configurations entre ces différents facteurs⁴⁴.

Dans un premier temps, une recherche exploratoire concernant l'impact du territoire sur la réussite en 1^{re} année, à travers le cas de la filière STAPS en Bourgogne, a été réalisée dans le cadre du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur piloté par le Céreq, dont un des axes portait sur les conditions de vie des étudiant·e·s⁴⁵. Ce premier travail d'enquête s'est appuyé sur plusieurs types de données (cf. encadré). La tendance à une plus grande réussite au Creusot a pu être montrée, venant contrecarrer les probabilités statistiques, avec une hypothèse forte, celle de l'impact d'une logique de proximité sur cette réussite entendue au sens de validation de la première année.

Dans un deuxième temps, les présentations (et discussions) des résultats lors de la journée organisée par l'Ined et le Cist⁴⁶, puis au congrès de la Société de Sociologie du Sport de Langue Française⁴⁷ ont enrichi la poursuite de cette recherche, notamment pour « tester » la résistance de cet effet territoire⁴⁸ particulièrement saillant. Cet impact est-il imputable à un bon « cru » de l'année 2013 ? Est-il circonscrit à la première année, c'est-à-dire lors de la transition entre le lycée et l'université et au moment où s'effectue l'apprentissage du « métier étudiant » ou bien se poursuit-il en deuxième année ? Dans quelle mesure cet effet de site résiste-t-il lorsqu'on analyse les configurations de réussite en 1^{re} et 2^e années ?

Autant de questions à laquelle cette contribution tentera de répondre. Après un retour sur notre recherche initiale (ses principaux résultats et son hypothèse forte), nous pointerons ensuite la persistance de cet effet de site sur plusieurs années, en l'illustrant par les témoignages de jeunes « transfuges », partis du Creusot vers Dijon pour continuer leur 3^e année de STAPS.

Analyser les conditions d'études locales est d'importance, car en 2013, la France compte 145 sites universitaires qui se répartissent en 45 sièges d'universités et une centaine d'antennes délocalisées. Or, les statistiques nationales ou régionales masquent souvent la réalité des disparités territoriales. Ainsi, les résultats de fin de première année de licence en 2013 à l'université de Bourgogne révèle une réussite⁴⁹ globale aux examens de 46 %, chiffre proche de celui des jeunes en STAPS, mais avec une réussite significativement plus importante au Creusot (52 % *versus* 40 % à Dijon). En Bourgogne, la formation STAPS est offerte sur deux campus, à Dijon et au Creusot, dans le cadre d'une politique régionale de délocalisation afin de faciliter la poursuite d'études supérieures des jeunes, notamment d'origine populaire. Le Creusot, ancienne ville minière industrielle de Saône-et-Loire, est située à 150 kms de Dijon, capitale de la Bourgogne et siège de l'université. Le centre universitaire de Condorcet créé en 1991 au Creusot ouvre le Deug STAPS en 1997 et accueille les jeunes en première et deuxième années de licence, avec une seule possibilité de poursuivre leurs études en troisième année dans le cadre d'une licence professionnelle « Développement et gestion des activités physiques artistiques dans les arts vivants », tous les autres diplômes se trouvant sur le campus de Dijon. En 2013, l'antenne du Creusot

⁴³ Suite aux travaux de Chevalier *et al.* (2008), Chevalier et Coinaud (2008), Chalumeau *et al.* (2008), Gasparini et Pierre (2008), Gojard et Terral (2014).

⁴⁴ À l'exception des travaux de Marc Romainville et Christophe Michaut (2012).

⁴⁵ Le travail de ce groupe a été publié dans un ouvrage de l'Injep en décembre 2016, sous le titre : *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université* (Landrier, Cordazzo et Guégnard, 2016).

⁴⁶ Énard, Guégnard, Murdoch : « Étudiant·e·s en STAPS, quels territoires de la réussite ? », Cycle de journées d'études Ined, Saisir les inégalités scolaires au prisme des territoires, Université Paris 7, le 27 mars 2017.

⁴⁷ Énard, Guégnard : « Un derby en faveur du petit poucet. Cas des étudiant·e·s en STAPS du Creusot », 9^e congrès international de la Société de Sociologie du Sport de Langue Française, Arras, le 9 juin 2017.

⁴⁸ Territoire étant défini comme un « espace pensé, dominé, désigné » (Paquot, 2011).

⁴⁹ Le terme réussite désigne ici la validation de la première année (ou passage en L2 validée) calculée sur le nombre des inscrits en L1, hors première année commune aux études de santé (Paces).

compte environ 1 000 étudiant·e·s (inscrit·e·s en AES, STAPS et dans quatre disciplines en IUT⁵⁰) alors que Dijon accueille près de 22 000 étudiant·e·s dans la capitale régionale. La promotion de première année STAPS y est nettement plus réduite, avec une centaine d'étudiant·e·s (soit un tiers environ de l'effectif dijonnais).

Les données

Cette enquête menée dès l'année 2013 a été réalisée à partir de plusieurs sources de données.

La première est constituée des fichiers administratifs (Apogée, vœux des élèves et avis des institutions sur le portail APB) concernant les 468 étudiant·e·s inscrit·e·s en première année de STAPS en 2012-2013 (312 à Dijon et 156 au Creusot).

Ces données sont enrichies par des questionnaires recueillis au début du second semestre, en janvier 2013 au cours du premier Travail Dirigé de l'Unité de Valeur « accompagnement du projet professionnel », matière obligatoire. Ainsi, 223 étudiant·e·s à Dijon et 113 au Creusot (représentant 72 % des inscrit·e·s en septembre 2012) ont répondu à ce questionnaire qui avait pour objectif de connaître leurs trajectoires scolaires, les modalités de leur orientation, leur engagement sportif, leurs conditions d'étude et de vie, leurs projets professionnels éventuels.

Des entretiens menés en 2015 auprès de trois responsables pédagogiques et administratifs des deux campus permettent de mieux cerner les conditions d'études et d'encadrement pédagogique des étudiants, par des informations plus qualitatives.

Enfin, une série d'entretiens semi directifs réalisés en 2016 concernent trois étudiant·e·s transfuges du Creusot vers Dijon pour leur 3e année de licence STAPS. Retraçant leur parcours individuel, ils apportent un éclairage sur leurs expériences et perceptions des deux campus.

Nous remercions ces personnes d'avoir accepté de répondre à nos questions et ainsi contribué à cette recherche. Leurs propos sont reproduits « en italique » sans correction orthographique pour les écrits des jeunes via APB, avec des prénoms modifiés pour préserver leur anonymat.

1. Retour sur le paradoxe pointé dans l'enquête de 2013

Le travail mené dès 2013⁵¹ a permis de souligner qu'au-delà du fait de bousculer les représentations, la meilleure réussite au Creusot cette année-là s'inscrit contre toute probabilité statistique au regard des caractéristiques des étudiant·e·s.

Une similitude des caractéristiques des étudiant·e·s

Le meilleur taux de passage en deuxième année des jeunes du site du Creusot (tableau 1) ne pouvait pas s'expliquer, ni par une structure sociale singulière⁵², ni par la composition scolaire : un même taux d'inscription à 18 ans l'année du baccalauréat, autant de bacheliers généraux, pas plus de bacheliers technologiques⁵³. Avec près de 27 % de jeunes femmes sur les deux campus, la réussite supérieure au Creusot ne pouvait pas non plus être imputée à une présence plus nombreuse de la population féminine qui a de meilleures performances. Il en était de même pour la mention au baccalauréat (dans des proportions semblables à Dijon et au Creusot).

⁵⁰ Cet Institut universitaire de technologie offre des formations de techniques de commercialisation, génie mécanique et productique, mesures physiques, génie électrique et informatique industrielle.

⁵¹ Il a été publié par Carine Énard, Christine Guégnard et Jake Murdoch en 2016 sous le titre *Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite... in Landrier et al., Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'Université*, Injep, la Documentation Française, p. 17-42.

⁵² Même si les jeunes du Creusot sont de milieu familial plus modeste avec 42 % de parents ouvriers/employés *versus* 35 % des jeunes de Dijon. Cette tendance à un recrutement socialement moins favorisé des sites dans des villes moyennes est aussi relevée par Georges Felouzis (2006).

⁵³ Les bacheliers professionnels sont peu nombreux : 17 à Dijon et 15 au Creusot.

Tableau 1. Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants et passage en L2

	Caractéristiques des jeunes		Passage en L2
	Dijon	Le Creusot	
Passage L2	40%	52%	44%
Femmes	28%	26%	58%
Bac Scientifique	44%	31%	67%
Bac Économique et social	25%	35%	40%
Bac Professionnel	5%	10%	6%
Bac Technologique	22%	21%	21%
Mention au Bac	25%	26%	71%
Parent cadre supérieur	25%	21%	57%
Parent ouvrier/employé	35%	42%	35%
Inscription à 18 ans	50%	52%	51%
Boursier	49%	67%	44%
Total effectif	312	156	468

Source : base Apogée 2012-2013.

Lecture : parmi les étudiants inscrits en L1, 44 % sont bacheliers scientifiques à Dijon, 31 % au Creusot ; le taux de passage en L2 (ou validation de la 1^{re} année) des bacheliers scientifiques est de 67 % tous sites confondus.

Cette réussite n'était pas non plus liée à des investissements extra-académiques notoirement différents (tableau 2). En termes d'engagements sportifs extra-universitaires, la plupart des jeunes sont inscrits dans un club ou une association sportive (84 %), et les deux tiers déclarent s'entraîner au moins deux fois par semaine. Ils pratiquent une ou plusieurs activités sportives depuis longtemps dont la moitié en compétition régionale, nationale et internationale. Une exception : Dijon se distingue par des entraînements hebdomadaires plus fréquents en lien avec le nombre de sportifs de haut niveau (17 à Dijon et 3 au Creusot). De plus, environ 40 % des jeunes des deux sites ont un emploi salarié régulier de cinq heures en moyenne par semaine, le quart occupant des postes en milieu sportif ou associatif en lien avec leurs études (éducateur, animateur, arbitre, pompier...). Ainsi, ces étudiants cumulent des activités de pratiquant/joueur, de bénévole voire de salarié, qui viennent s'imbriquer à leur emploi du temps universitaire. L'entrée dans cette formation trouve le plus souvent sa place dans une projection professionnelle prolongeant un engagement amateur, souvent évoqué lors de leur préinscription universitaire.

Par ailleurs, cette différence d'admission en deuxième année ne pouvait pas être imputée à un projet d'orientation ancré différemment dans le temps, ni par une satisfaction plus ou moins forte du choix de la filière STAPS (69 % sont pleinement satisfaits). Sur les deux sites, le quart des jeunes font remonter la formulation de leur projet professionnel au collège, le tiers en terminale (tableau 2).

En outre, l'engouement pour cette filière apparaissait tout autant lié à un héritage familial à valoriser tel un capital sportif. Mais là encore, une différenciation selon le lieu d'étude n'est pas repérable. En effet, près de 71 % des étudiants attestent que la pratique d'un sport a toujours tenu une grande place dans leur famille. Leur père a pratiqué une activité physique ou sportive pour 84 % des répondants (avec compétition (inter)nationale pour le quart), mais aussi leur mère (63 % avec compétition pour le tiers), un frère et/ou une sœur. L'effet de la socialisation familiale se manifeste par ailleurs au travers du soutien familial vis-à-vis de leur projet : deux tiers affirment que leur mère les a encouragés lors de leur décision de faire STAPS et 58 % ont été incités par leur père.

Tableau 2. Caractéristiques extra-universitaires des étudiants et passage en L2

	Caractéristiques des jeunes		Passage en L2
	Dijon	Le Creusot	
Forte pratique du sport en famille	70%	72%	57%
Parmi les meilleurs en EPS au collège, lycée	92%	95%	55%
Résidence parentale	34%	20%	52%
Résidence universitaire	13%	35%	55%
Décohabitation	63%	77%	57%
Pas de temps de travail personnel	12%	20%	35%
Moins de 2 heures	22%	40%	42%
Travail régulier	40%	24%	66%
Job/travail salarié	37%	42%	59%
- en lien avec les études	24%	22%	60%
Inscrit dans un club/association sportive	86%	81%	56%
Activité sportive en club (inter) national	34%	32%	50%
Deux entraînements par semaine	27%	28%	59%
Encadrement d'une équipe sportive	23%	16%	61%
Projet professionnel actuel	76%	79%	58%
Projet depuis le collège	20%	22%	61%
Pleinement satisfait du choix de STAPS	69%	69%	66%
BTS ou DUT envisagé	36%	37%	43%
Orientation choisie	94%	85%	56%
Total effectif	223	113	336

Source : enquête 2013 IREDU.

Lecture : parmi les étudiants répondant à l'enquête, 12 % affirment ne pas consacrer de temps au travail personnel à Dijon, 20 % au Creusot ; leur taux de passage en L2 (ou validation de la 1^{re} année) est de 35 % tous sites confondus.

Toutes ces similitudes de caractéristiques sexuées, scolaires et d'investissements extra-universitaires en matière de pratiques sportives et d'activités salariées n'apparaissent donc pas à première vue à l'origine des écarts de réussite.

Une situation presque paradoxale

La situation se présentait même presque sous un angle paradoxal du point de vue des profils scolaires, mais aussi des conditions d'hébergement, des choix d'orientation et du temps personnel consacré aux études.

Ainsi, les bacheliers scientifiques sont en plus grand nombre à Dijon (tableau 1) et les boursiers sont plus nombreux au Creusot (67 % *versus* 49 % à Dijon). De plus, l'orientation en STAPS n'est pas particulièrement subie pour les étudiants du Creusot (tableau 2). Au contraire, elle semble avoir été choisie par 85 % de ces jeunes (94 % pour Dijon), même si plus du tiers sur les deux sites affirment avoir envisagé un jour de s'orienter vers une formation de Brevet de technicien supérieur (BTS) ou Diplôme universitaire de technologie (DUT). Autre constat, les jeunes du Creusot décohabitent davantage. Au Creusot, le logement en résidence universitaire est plus fréquent (35 % *versus* 13 % à Dijon). En écho, le tiers des étudiants de Dijon vivent chez leurs parents (20 % au Creusot). Par leur mode d'hébergement, les étudiants creusotins ne sont pas dans les conditions statistiquement les plus favorables à la réussite (Landrier, 2016). Enfin, en matière de temps consacré au travail personnel, les étudiants du Creusot se démarquent aussi en déclarant un moindre temps studieux : 20 % affirment ne pas effectuer de travail personnel (12 % à Dijon) et près de 40 % déclarent moins de deux heures de travail universitaire par semaine (22 % à Dijon). Seulement le quart des jeunes assurent y consacrer régulièrement du temps (40 % à Dijon).

En somme, contre toute attente et toute probabilité sociologique, les étudiants réussissent mieux à l'antenne du Creusot alors que les enseignements, identiques, sont assurés par les mêmes enseignants qu'à Dijon, exception faite de quelques matières pratiques (et pas toutes), de l'anglais et de l'informatique. Les sujets d'examen sont les mêmes, avec un niveau d'exigence académique qui n'était pas *a priori* moindre au Creusot, sauf à supputer des biais d'évaluation. En analysant cette différence de réussite (au sens de validation de la première année) sous un angle plus qualitatif et centré sur les conditions de vie des étudiants, une hypothèse forte s'est alors dégagée : celle du poids d'une logique de proximité dans l'encadrement.

2. Retour sur l'hypothèse forte de l'enquête de 2013

Le travail sur les données d'APB ainsi que les entretiens menés avec des étudiants et des responsables de promotion - le directeur de l'antenne et le responsable pédagogique STAPS du Creusot, le directeur de l'UFR STAPS à Dijon - ont conduit à poser l'hypothèse du poids d'une logique de proximité qui s'exprime depuis les avis formulés à l'égard des vœux d'orientation des étudiants jusqu'aux formes d'encadrement pédagogiques spécifiquement à l'œuvre au Creusot.

Un jeune a 4 fois plus de chances d'obtenir un avis favorable au Creusot

Lorsqu'ils formulent leurs vœux d'orientation au moment des préinscriptions à l'université, les futurs bacheliers bénéficient d'un avis renvoyé par les établissements. Sur l'ensemble de la population inscrite en L1 STAPS en septembre 2013, 53 % ont reçu des avis favorables, 16 % des avis avec recommandation, 10 % des avis réservés et 21 % n'ont pas eu d'avis (données manquantes suite à des affectations tardives ou des réorientations). Or, des écarts notables apparaissent : 64 % des jeunes du Creusot reçoivent un avis favorable pour 48 % à Dijon, et le passage en L2 paraît fortement lié à cet avis favorable (58 % cf. tableau 4).

Ce différentiel des avis formulés peut être lié à l'absence de critères établis en commun⁵⁴, comme à l'autonomie du responsable de l'antenne du Creusot qui rédige lui-même les réponses quand il s'agit du responsable pédagogique de la première année à Dijon. On peut aussi imaginer que pèsent des contraintes locales de captation d'une population étudiante au sein d'une antenne jouant sa pérennité sur le maintien d'effectifs suffisants (à l'inverse du site principal) et justifiant son existence sur la base d'une logique d'accès socialement élargi aux études universitaires. Ainsi, le responsable de l'antenne du Creusot, qui répond aux vœux des élèves *via* APB, indique :

« Je crois que j'étais un peu plus gentil. Plus gentil au sens où je prenais le temps de regarder. Quand on a, non pas 500 avis à formuler mais 1 000, on est obligé de... faire de l'économie cognitive ! ».

Interrogé sur l'éventuel poids d'une logique de survie de l'antenne, il répond par l'affirmative en apportant une précision importante, à savoir le poids de la politique de démocratisation de l'antenne :

« Oui, et il n'y a pas que cela. Il y a une idée beaucoup défendue au niveau du territoire et des [hommes] politiques locaux : c'est la démocratisation de l'enseignement supérieur. Et c'est notre rôle. La démocratisation de l'enseignement supérieur... ».

⁵⁴ Même si quelques-uns sont partagés, notamment celui qui conduit à un avis systématiquement défavorable aux bacheliers professionnels (avis réservé ou avec recommandations), cet avis n'empêchant toutefois pas leur inscription à l'université.

Pour mieux connaître les facteurs déterminants d'un avis favorable, un modèle de régression logistique⁵⁵ permet de montrer, quel que soit le site, l'importance du baccalauréat scientifique dans la détermination de cet avis (tableau 3). Les argumentations écrites par les jeunes *via* APB favorisent aussi l'obtention d'un avis favorable. Les indicateurs scolaires (à travers la mention au baccalauréat), de bourse, d'origine sociale et de genre n'influencent pas l'avis des responsables, tout comme les professions des parents (non accessibles dans la procédure APB). Mais surtout, à caractéristiques équivalentes (baccalauréat, sexe, âge...), un jeune souhaitant étudier au Creusot a 4 fois plus de chances d'obtenir un avis favorable par rapport à un jeune demandant Dijon.

Tableau 3. Probabilité d'obtention d'un avis favorable

Variable de référence	Variable active	Odds ratio
Homme	Femme	1,5
Baccalauréat autre	Scientifique	10,7***
Argumentation du jeune		
Non vocationnelle	Vocationnelle	1,6*
Non stratégique	Stratégique	5,3***
Plus de 18 ans	17 et 18 ans	2,8***
Dijon	Le Creusot	4,4***
Constante		0,045***
R-deux de Nagelkerke		0,508

Source : base Apogée 2012-2013.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un jeune demandant STAPS au Creusot a 4 fois plus de chances de connaître un avis favorable par rapport à un jeune demandant Dijon.

Seuils de significativité : ***significatif à 0,01 ; **significatif à 0,05 ; *significatif à 0,10.

Un accueil plus favorable au Creusot préfigurant un encadrement de proximité

Cet accueil plus favorable aux étudiants du Creusot *via* APB préfigure une prise en charge différente des jeunes avec une logique de proximité qui se décline sous divers angles et peut être source d'une plus grande réussite.

Tout d'abord, en lien avec la sectorisation des inscriptions, les recrutements géographiques sont circonscrits à deux départements de la région Bourgogne. De ce fait, le Creusot est un site de proximité avec 87 % de bacheliers originaires de Saône-et-Loire (6 % de la Nièvre, 3 % de Côte-d'Or...) alors que Dijon accueille des bacheliers venant pour moitié de la Côte-d'Or, 20 % de l'Yonne (5 % de Saône-et-Loire...).

Ensuite, les effectifs des deux campus sont incomparables : pour rappel, l'antenne du Creusot compte une centaine d'étudiants en 2013, soit le tiers environ de l'effectif dijonnais. Si les effectifs dans les Travaux Dirigés et Travaux Pratiques sont semblables sur les deux lieux, le reste du temps, la promotion est plus restreinte à l'antenne. L'un des membres du personnel de direction explicite ainsi :

« Au Creusot, j'ai le sentiment que les groupes sont un peu plus légers, qu'il y a une équipe un peu plus resserrée et donc un fonctionnement peut-être un peu plus proche du lycée, avec des référents qui sont de toute façon, des référents du site donc les cinq enseignants qui sont constamment ou plus régulièrement en contact avec les étudiants ; des cohortes qui sont montées jusqu'à l'explosion des deux dernières années

⁵⁵ Modèle de régression logistique estimée sur la probabilité d'un avis favorable et présentée en rapport de chances (*odds ratio*).

à 160-170 étudiants maximum, généralement 130-150. Ce n'est que depuis deux ans qu'on a augmenté. Donc, les étudiants sont plus faciles à identifier ».

En écho, Thibaut (bachelier professionnel) étudiant au Creusot durant ses deux premières années et inscrit en troisième année de licence à Dijon, témoigne :

« Vraiment peu nombreux, bah peu nombreux 160 c'était quand même conséquent. Mais après c'est vrai, très bonne ambiance. J'ai même retrouvé des gens que je connaissais étant donné que j'étais du secteur, donc je me suis plutôt intégré à l'ensemble. Et après j'ai fait d'autres connaissances, des gens qui m'ont aussi un peu aidé pour récupérer les cours, pour retravailler ce que j'avais pu rater. Et voilà quoi, non vraiment une très bonne ambiance ».

Non sans lien avec cette différence d'effectif et d'aire géographique de recrutement, le suivi des étudiants apparaît plus personnalisé (sous forme d'entretien individualisé, de proximité relationnelle, etc.) conduisant à un fonctionnement proche de la structure lycée (Felouzis, 2001). Ce constat est ressenti par les étudiants eux-mêmes, à l'image de Fabien (bachelier S) qui assure :

« La structure dont on sort, le lycée, est la même, presque la même qu'on retrouve au Creusot, on a bien moins de liberté là-bas, ce qui n'est pas le cas à Dijon où on est beaucoup plus livré à nous-mêmes en fait, tout simplement ».

La mise en place des dispositifs pédagogiques destinés à l'amélioration de la réussite au Creusot favorise aussi la proximité interpersonnelle entre étudiants et avec l'équipe enseignante elle-même resserrée (par son effectif, son fonctionnement, ainsi que son recrutement parmi les enseignants certifiés ou agrégés de l'enseignement secondaire exclusivement). Ainsi, le Plan Réussite en Licence est mené par l'équipe enseignante de l'antenne quand à Dijon, il est assumé par les enseignants aux statuts variables (allant de certifiés à enseignants-chercheurs) et dans leur propre matière. Au Creusot, le tutorat est assuré par un « *bon étudiant* » de deuxième année de l'antenne et non pas un étudiant de master. Comme le précise le responsable pédagogique des premières années de l'antenne :

« Normalement, le tutorat d'accompagnement est assuré par un Master 1 ou un Master 2 qui prend en charge un groupe d'étudiants. Moi, je ne les ai pas sous la main. Pour moi, c'est un-e deuxième année qui a brillamment réussi la première année. Je l'ai sélectionné et finalement, il est probablement plus proche des difficultés des premières années même si c'est un étudiant qui a réussi. Il connaît les difficultés à surmonter ».

Ces deux dispositifs présentent le point commun de s'appuyer/produire des effets de proximité interrelationnelle⁵⁶, auxquels s'ajoutent les relations que nouent les étudiants entre eux et qui se trouvent renforcés par l'équipe pédagogique par trois vecteurs au moins. Le premier réside dans la constitution de groupes de travaux dirigés sur une base affinitaire d'ordre pratique (de déplacement vers les installations sportives). À Dijon, les groupes sont organisés par le jeu des options et des choix d'activités physiques (cette autre forme d'affinité par la pratique sportive conduit à regrouper des étudiants en dehors *a priori* d'affinité géographique ou personnelle).

Cette proximité est également accentuée par un personnel dédié à la qualité de vie des étudiants au Creusot. Par sa présence, sa proximité et son souci en faveur des conditions de vie des jeunes du point de vue de leurs activités associatives et culturelles, il apparaît au cœur de la vie estudiantine. À Dijon,

⁵⁶ À l'inverse des universités massifiées qui fonctionnent davantage sur l'anonymat relevées par Georges Felouzis (2001).

si cette préoccupation en faveur de la qualité de vie est également bien présente, elle est symboliquement plus lointaine, attachée à une vice-présidence.

Enfin, la présence d'une bibliothèque qui jouxte les bâtiments où se déroule une grande partie des enseignements (en dehors de quelques pratiques sportives qui ont lieu dans des installations plus éloignées) contribue à offrir un espace de sociabilité entre étudiants, plus ou moins proche, comme l'évoque le responsable de la première année :

« Ici, on a de la chance et je pense que c'est un de nos éléments de réussite. On est en face de la BU et nos étudiants en fait... alors ils se font parfois un peu gronder parce qu'ils sont bruyants mais ils y vont beaucoup. Je pense que pour beaucoup, c'est un lieu de travail, de rencontre, de convivialité. Ils brisent la solitude. Les infrastructures, c'est un des éléments de réussite ».

Fabien confirme ces facilités d'accès :

« Il y avait les trois installations les plus grosses sportives juste à côté. Donc, euh, il suffisait de faire le tour en début d'année, on faisait le tour, on montait en haut de la colline : regardez, vous voyez le grand toit, c'est le gymnase, là-bas, l'autre grand toit, c'est la bibliothèque [...] au Creusot c'était juste à côté, il me suffisait de descendre trois marches pour y être ».

Autant d'éléments qui soutiennent la constitution d'un réseau d'interrelations entre étudiants, favorisent l'intégration universitaire et façonnent progressivement leur culture étudiante de par une « alchimie de relations sociales » (Felouzis, 2001). Comme le résume le responsable de la première année du Creusot :

« Ce qui fait notre différence, c'est la proximité avec les étudiants. Parfois, la réussite se joue, en dehors des cours ! Elle se joue dans le couloir... Quand tu croises l'étudiant qui arrive dix minutes en retard en lui demandant ce qu'il/elle fait là ; que tu l'appelles par son prénom ou que... Il voit bien que tu l'as reconnu. [...] Cela, c'est un atout sur lequel on a joué jusqu'à présent. Le problème est qu'on est en train de basculer et d'aller vers de l'anonymat parce qu'on a 215 étudiants ».

Dans le même sens, Nadia (bachelière S) explicite ainsi ses représentations de l'antenne :

« C'est une petite université, on avait plus de chances de réussir qu'à Dijon, c'est plus facile à suivre [...] si on ne va pas en cours, ils vont voir qu'on ne va pas en cours [...] petite fac parce que forcément on est bien suivi, il n'y avait pas de problème d'emploi du temps, il n'y avait aucun souci tout le monde se connaissait ».

Une proximité qui n'a pas induit des logiques d'orientation notoirement différentes

Si la prégnance de l'effet territoire est assez nette en matière d'encadrement et de dispositifs pédagogiques, elle est à nuancer du point de vue des conditions d'orientation dont on sait qu'elles constituent des facteurs déterminants de la réussite (Landrier, 2016). L'offre de formation étant plus réduite en Saône-et-Loire, les étudiants du Creusot seraient-ils plus souvent animés par une logique d'orientation « par défaut » en lien avec un attachement local souvent marqué chez les étudiants inscrits dans une antenne (Faure, 2009) ?

Pour s'inscrire à l'université de Bourgogne *via* Internet selon la procédure APB, il est explicitement demandé au futur bachelier qui a émis un vœu d'étude en L1 STAPS : « Pouvez-vous préciser brièvement vos motivations pour intégrer cette formation et indiquer les métiers que vous aimeriez exercer à l'issue de vos études (1 000 caractères maximum) ». Nous avons donc cherché à saisir les motifs évoqués par les étudiants lorsqu'ils ont eu à « justifier » leurs vœux d'orientation dans APB⁵⁷. À cette fin, nous avons

⁵⁷ Dans la continuité de nos travaux précédents (*cf.* Danner, Guégnard, 2015 ; Danner, Énard, Guégnard, 2016).

repris l'approche sociologique de Dubet (1996) et Dubet et Martucelli (1996) qui constatent que les lycéens vivent leur expérience scolaire à travers une recherche de cohérence entre trois dimensions liées au projet, à la vocation et l'intégration. Ainsi, la logique stratégique concerne les jeunes qui précisent un projet d'étude et/ou professionnel par exemple : « *Je veux entrer en STAPS pour devenir entraîneur* ». La logique vocationnelle renvoie à des jeunes qui mettent en avant une valorisation de leurs compétences ou talents, proche de la vocation et de l'accomplissement personnel comme : « *Je suis passionnée de sport et je pratique le football depuis l'âge de 10 ans...* ». Et la logique d'intégration ou de socialisation s'applique aux jeunes qui ont besoin de se rapprocher d'un milieu socio-professionnel en adéquation avec leurs préférences sportives - du style : « *Issu d'une famille de sportifs, j'ai été baigné dans cet univers...* ».

Pour quelles raisons ces jeunes se sont-ils inscrits en STAPS ? Les logiques d'action formulées en matière d'orientation *via* APB sont comparables sur les deux sites (tableau 4). Près de 60 % des jeunes justifient leur choix de manière stratégique en évoquant un projet professionnel précis par ces phrases : « *J'aimerais entrer en STAPS pour valider une licence afin de continuer en Master événementiel et marketing sportif* » (Armand, bachelier ES) ; « *Je souhaite intégrer cette formation car je veux faire un métier qui soit en rapport avec le sport : entraîneur, préparateur physique/mental, directeur sportif* » (Adrien, bachelier S)...

Si les étudiants sont autant stratèges sur les deux campus, les jeunes du Creusot indiquent néanmoins un rapport vocationnel aux études significativement moins fort. Le tiers d'entre eux pour la moitié à Dijon affirment aimer le sport ou le pratiquer depuis longtemps : « *J'aime le sport et tout ce qui s'en rapproche...* » ; « *Depuis l'âge de 5 ans je pratique du sport...* » ; « *Je suis actuellement au niveau N2 (finales de meetings nationaux) en natation et je souhaite atteindre les listes d'athlètes de haut niveau l'an prochain...* ». Parmi ces jeunes, 20 % témoignent de leur « *passion* » distinguant cette filière dans le paysage des études supérieures, où faire de sa passion un métier prend sens à leurs yeux (Lima, Mossé, 2010).

Quant aux projets d'orientation qui relèvent d'une logique sociale, ils concernent des effectifs relativement faibles et proches sur les deux lieux (11 %).

En fait, la question posée lors d'APB induit fortement un double positionnement vocationnel et stratège des lycéens. On le retrouve parmi les écrits de 186 jeunes et de manière plus marquée sur Dijon, à l'image de Mickaël : « *J'aime le sport, c'est ma passion. Moi-même je suis joueur de football. Je voudrais être un enseignant d'éducation physique* ».

Tableau 4. Type de logique des étudiants *via* APB et passage en L2

	Dijon	Le Creusot	Passage en L2
Logique vocationnelle	52%	34%	41%
Logique stratégique	60%	57%	44%
Logique de socialisation	11%	11%	36%
Avis favorable	48%	64%	58%
Avis avec recommandation	18%	10%	19%
Avis réservé	13%	4%	6%
Pas d'avis	21%	22%	44%
Total effectif	312	156	468

Source : base Apogée 2012-2013.

Lecture : 52 % des étudiants de Dijon et 34 % du Creusot ont argumenté leur choix de manière vocationnelle ; leur taux de passage en L2 (ou validation de la 1^{re} année) est de 41 % tous sites confondus.

Les étudiants du Creusot, s'ils semblent s'être un peu moins souvent orientés selon une logique de vocation, n'apparaissent cependant pas animés par une stratégie de repli en s'orientant vers cette filière. L'offre de formation plus réduite au Creusot aurait pu conduire à davantage de choix par défaut, ce qui ne semble pas le cas. Par leurs logiques d'orientation, ces étudiants ne semblent donc pas en meilleure condition pour réussir, même si les avis institutionnels de l'antenne du Creusot formulés lors de leur préinscription sont plus souvent positifs. Ces avis peuvent produire un effet pygmalion, notamment parce qu'ils dévoilent, avant même l'inscription définitive à l'université, une logique d'accompagnement de proximité plus marquée au sein de l'antenne.

L'effet de site identifié pour 2013 ainsi que l'hypothèse posée appelaient des compléments, notamment concernant la prégnance de l'effet territoire repéré.

3. Qu'en est-il de la résistance de cet effet de site ?

L'analyse des résultats en fin de première année de licence STAPS depuis 2009 montre la permanence d'une admission en deuxième année toujours supérieure au Creusot au fil des ans.

Des taux de passage qui restent supérieurs au Creusot

Cette tendance se confirme, qu'il s'agisse du taux de passage (ou validation de la première année) calculé sur les inscrits en début d'année universitaire ou sur les présents aux examens pour les 1^{res} années de STAPS (tableau 5). Les « campagnards » viennent ainsi toujours « damer le pion » aux citadins de la capitale bourguignonne depuis quelques années. Dès la première session en 2013, la moyenne générale les distingue légèrement (9,22 au Creusot *versus* 8,96 à Dijon), confortée lors de la seconde session (moyenne de 9,08 au Creusot *versus* 8,85).

Tableau 5. Taux de passage en L2 au fil des ans

	Effectifs		Taux de passage parmi les inscrits		Taux de passage parmi les présents	
	Dijon	Le Creusot	Dijon	Le Creusot	Dijon	Le Creusot
2009/2010	235	79	44%	56%	45%	59%
2010/2011	262	99	47%	68%	48%	70%
2011/2012	306	124	46%	59%	48%	62%
2012/2013	312	156	40%	52%	48%	56%
2013/2014	348	160	39%	52%	41%	53%
2014/2015	318	193	46%	52%	48%	53%
2015/2016	378	212	48%	55%	51%	56%

Source : données de l'observatoire de l'étudiant de Dijon.

Lecture : en 2015-2016, parmi les 212 inscrits au Creusot en 1^{re} année de STAPS, 55 % sont admis en L2 ; leur taux de passage en L2 (ou validation de la 1^{re} année) est de 56 % s'il est calculé sur les présents aux examens (admis + AJAC⁵⁸ / présents aux examens).

⁵⁸ AJAC : les jeunes ajournés autorisés à continuer. En effet, la quasi-totalité de ces jeunes autorisés à passer en L2 valident les unités d'enseignement qui leur manquent, au cours de l'année universitaire suivante.

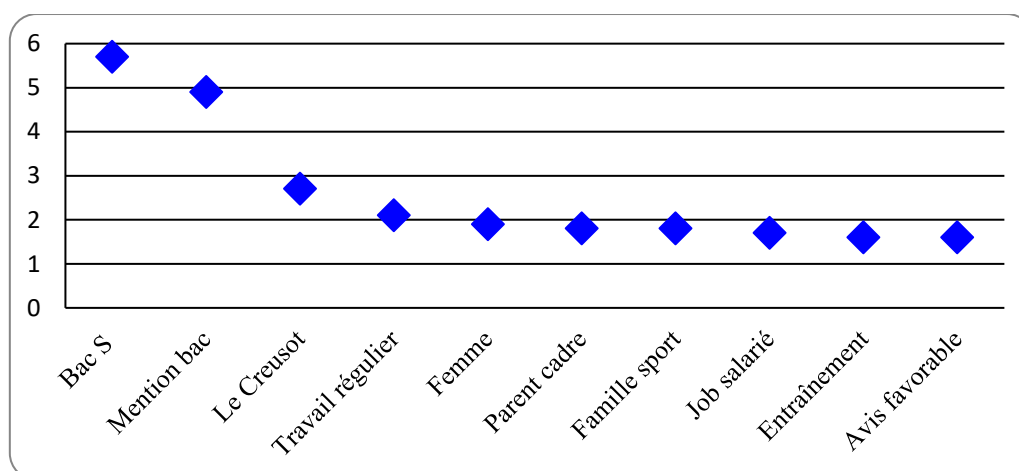
Ce rapide retour historique met donc en relief la persistance dans le temps d'une réussite supérieure au Creusot, pour la première année universitaire tout du moins.

Un effet de site qui résiste dans les configurations de réussite...

L'analyse des configurations qui influencent la réussite en 1^{re} année STAPS montre que la triple vie d'étudiant, pratiquant et investi dans l'encadrement sportif ou éducatif, constitue une articulation propice au passage en deuxième année en STAPS. Ni l'âge, ni le fait d'être boursier, ni la résidence n'ont d'effets. Les premiers déterminants de la réussite relèvent du passé scolaire (baccalauréat et mention). Par ailleurs, une vie d'étudiant scandée par un travail personnel régulier, qui se double par un investissement sportif (entraînement, encadrement d'une équipe), et se triple par un travail salarié constitue un ensemble favorable à la réussite. Dès lors qu'on ajoute le capital sportif du jeune (pratique sportive de la famille, inscription dans un club avec compétition régionale au minimum), cette configuration a un impact plus fort qu'un avis institutionnel favorable au moment des préinscriptions.

L'effet territoire apparaît comme particulièrement saillant : le lieu d'étude influe positivement et de manière très significative sur la réussite (graphique 1)⁵⁹ ; l'impact du lieu d'étude résiste, toutes choses égales par ailleurs et les facteurs déterminants sont similaires pour les deux sites⁶⁰. Par ailleurs, l'avis institutionnel favorable est prédictif, tout aussi important que l'investissement scolaire ou l'engagement extra-universitaire ou le capital sportif des jeunes. À caractéristiques individuelles équivalentes, un jeune du Creusot a ainsi près de 3 fois plus de chances d'être admis en L2 STAPS par rapport à un étudiant de Dijon.

Graphique 1. Probabilité de réussite en 1^{re} année STAPS (passage en L2)



Note : les résultats du modèle de régression logistique sont présentés en *odds ratio* ou rapport de chances ($R^2 = 0,455$).

Source : base Apogée 2012-2013, enquête 2013 IREDU.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un étudiant inscrit au Creusot a 3 fois plus de chances de réussir en 1^{re} année par rapport à un étudiant de Dijon.

La résistance de cet effet de site montre à quel point cette dimension mérite toute notre attention lorsqu'on analyse les conditions de vie et d'études des étudiants et leur éventuel poids sur la réussite, ici en première année. La seule particularité à cet effet tenace interpelle aussi : le passage en 2^e année au

⁵⁹ Pour des raisons de lisibilité, ne sont indiqués que les *odds ratio* (rapport de chances) significatifs associés à chaque variable.

⁶⁰ Des régressions logistiques ont été effectuées séparément pour chacun des sites, en contrôlant les caractéristiques individuelles des jeunes.

Creusot est plus important chez les enfants de cadres, alors que l'origine sociale ne joue pas à Dijon. Ainsi, un étudiant de parent cadre a 8 fois plus de chances de réussir au Creusot. Les enfants de cadres sont donc les premiers à bénéficier des modalités d'encadrement spécifiques à l'antenne, même si cette logique de proximité facilitant la transition entre le lycée et l'université profite aussi aux étudiants d'origine moins favorisée. À Dijon, c'est le fait d'être bachelier scientifique qui prime, avec un rapport de chances de même intensité (*odds ratio* de 8).

Un effet de site qui perdure l'année suivante

Cet effet de site interpelle d'autant plus qu'il résiste l'année suivante, en deuxième année. En effet, les taux de réussite en fin de 2^e année sont supérieurs au Creusot, non seulement de manière linéaire, c'est-à-dire pour des jeunes qui obtiennent le Deug en deux ans dès la première session, mais aussi lors de la session de rattrapage. Au regard des inscriptions de l'année 2014, près de 30 % des jeunes ne sont pas réinscrits à l'université de Bourgogne sur les deux campus (ces départs ne sont pas toujours synonymes d'échec puisque 6 étudiants avaient validé leur 1^{re} année). L'admission linéaire en 3^e année de STAPS (et obtention du Deug⁶¹) concerne 38 % des étudiants au Creusot et 30 % sur Dijon. En incluant la session de rattrapage, les chiffres sont respectivement de 43 % et 36 %⁶². Les moyennes générales en L2 STAPS sont très proches avec un léger avantage sur Dijon : 11,37 *versus* 11,21 au Creusot. Il en est de même pour la moyenne générale des redoublants en 1^{re} année : 9,81 *versus* 9,12 au Creusot.

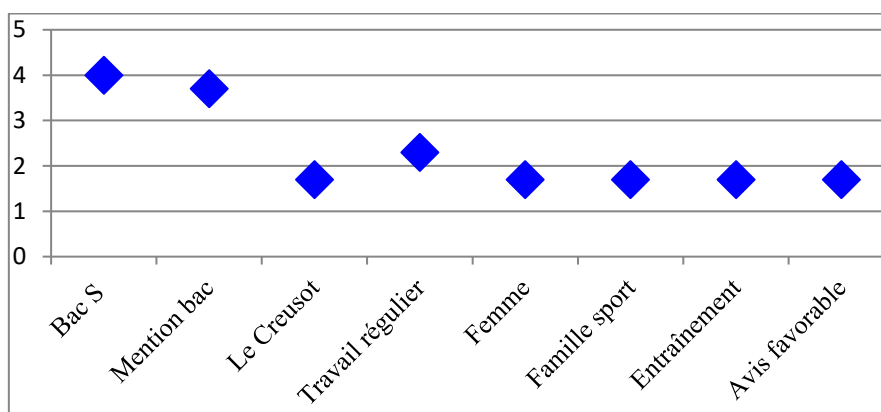
Reproduisant le modèle de régression logistique réalisé autour des mêmes variables déterminantes de la réussite en 1^{re} année, à nouveau, le site du Creusot se singularise pour la réussite en 2^e année (graphique 2). À caractéristiques équivalentes, un jeune du Creusot a deux fois plus de chances d'obtenir son Deug en deux ans par rapport à un étudiant de Dijon. Ce sont les mêmes facteurs qui jouent en faveur de la réussite des étudiant·e·s à l'exception de la profession des parents et du travail salarié, et avec un rapport de chances qui s'affaiblit un peu. Les configurations sportives (entraînement, compétition, famille) continuent de constituer un ensemble favorisant la réussite, consolidée pour les deux campus. Des écarts apparaissent néanmoins en fonction du lieu : un étudiant de parent cadre a plus de chances d'obtenir son Deug au Creusot (*odds ratio* de 6), être une fille favorise la réussite au Creusot (mais non à Dijon) et un travail salarié permanent influe favorablement à Dijon (mais pas au Creusot)⁶³.

⁶¹ Diplôme d'études universitaires générales. Ce diplôme permet aux étudiants de STAPS d'avoir l'équivalence du BAFa et d'obtenir une carte professionnelle dans le domaine du sport.

⁶² Ces chiffres sont calculés par rapport aux inscrits en 1^{re} année de STAPS en 2012-2013 hors réussite en dehors de la filière suite à des réorientations.

⁶³ Des régressions logistiques ont été effectuées séparément pour chacun des sites, en contrôlant les caractéristiques individuelles des jeunes.

Graphique 2. Probabilité de réussite en 2^e année STAPS (obtention du Deug)



Note : les résultats du modèle de régression logistique sont présentés en *odds ratio* ou rapport de chances ($R^2 = 0,402$).

Source : base Apogée 2012-2013, enquête 2013 IREDU.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un étudiant inscrit au Creusot a 2 fois plus de chances de réussir son Deug en deux ans par rapport à un étudiant de Dijon.

L'ensemble de ces résultats indique ainsi un effet territoire qui perdure, avec un effet décisif en première année, à l'arrivée à l'université, dans un contexte de proximité très clairement identifié et mis en avant par les étudiant·e·s : un encadrement « serré », au plus près des jeunes qui passe par des relations interpersonnelles, un accès facile aux informations, à l'administration, un campus plus limité... Les qualificatifs associés à l'antenne par les trois étudiants interrogés sont « *petite université* », « *petite maison* », « *familiarité* », « *plus convivial* », « *le relationnel que les profs peuvent avoir avec nous au Creusot* ».

Fabien raconte ainsi son expérience :

« On est très bien suivi, très bien encadré dès le départ. Dès qu'on arrive, il y a tout de suite des gens qui nous prennent en charge alors que ce soit étudiant ou professeur [...] On a aussi rapidement tout ce qui est brassage des promos, des petites confrontations sportives entre les L1, entre les L2 etc. Donc il y a vite un gros brassage, donc on se retrouve vite avec des nouvelles têtes, on ne les connaît pas, comme il y a vite des activités, les amitiés se font assez vite. [...]. Le fait de ne pas être nombreux, je dois reconnaître que ça c'est génial. On n'a pas l'impression d'être dans une usine, ça brasse tout le temps et tout. On a un problème, ben on peut en parler très facilement avec les profs, parce qu'ils sont, enfin ce n'est pas que vous n'êtes pas disponibles ici [à Dijon], mais comme il y a moins de monde ben c'est beaucoup pour avoir un rendez-vous ou quelque chose comme ça, voilà. On se retrouve un peu dans une petite maison, pas dans une usine. Donc c'est plus facile ».

Allant dans le même sens, Thibaut affirme :

« Souvent au Creusot, nous, on avait des questions à la fin des cours. Ici [à Dijon] souvent quand un prof demande s'il y a des questions à la fin tout le monde s'en va. Nous, au Creusot on avait souvent des questions et comme on était, entre guillemets, en comité restreint, qu'on se connaissait tous un peu tous, on n'avait pas peur de poser des questions. Ici, j'ai l'impression que c'est ça il y a une crainte du jugement des autres, il y a tellement de personnes. Mais je pense c'est dû à la filière aussi. L'an dernier, comme c'était encore tronc commun et que cette année on est dans la filière éducation, ouais, je pense qu'il y a plus, entre guillemets, une ambiance de concours, une ambiance de, comment dire, une euh, une adversité entre les gens, il y a cette crainte. [...] Après dans les conditions de vie donc vraiment côté plus, comment dire, le côté grande ville ça influe énormément. Au Creusot, pareil, il y a moins la tentation de faire autre chose, de sortir tous les jeudis soirs ».

Les différences se trouvent aussi du côté de l'administration, relevées par Fabien :

« C'est plus sur l'administration, on a moins d'informations à Dijon. On est plus laissé à nous-mêmes, à essayer de trouver quelles dates pour tels événements, quelle salle on va être... Les modifications d'emploi du temps passent par Facebook alors qu'au Creusot, on avait un mail de la secrétaire pour nous dire attention, il y a un cours qui ne va pas être fait parce qu'il y a un prof qui n'est pas là ou voilà. Oui, le plus gros décalage, je trouve, c'est l'administration ».

Thibaut parle davantage « *du décalage de suivi entre les deux structures* » et de la communication « *plus compliquée* » à Dijon.

Les responsables pédagogiques des premières années confirment toutes ces expériences relatées : « *Dans le suivi, jusqu'à l'an passé, on avait un suivi assez proche de nos étudiants parce qu'ils sont peu nombreux et on les connaît très bien* ». Et les propos du directeur de l'antenne abondent dans le même sens :

« Oui, on est une petite structure : on peut suivre plus facilement nos étudiants, même si c'est un peu simpliste comme idée, parce dans une structure plus grande, on peut aussi suivre les étudiants, mais dès lors qu'on a des enseignants plus nombreux... Je sais qu'ici, on fait un travail... On essaie effectivement de travailler sur le suivi des étudiants mais on n'est sans doute pas les seuls. Sans vouloir entrer dans une logique comparative et je ne jette la pierre à personne, dans une antenne, avec de plus petits effectifs, c'est plus facile d'être souple, uniquement par rapport à la donnée quantitative ».

Ce constat est renforcé par les témoignages des étudiant·e·s qui connaissent les deux campus :

« On est plus couvé là-bas, on est bien, ouais on était protégé, surprotégé » (Nadia).

« Tous les profs nous demandaient personnellement ce qui allait, ce qui n'allait pas, où on en était, est-ce qu'on y arrivait, est-ce qu'il y avait des problèmes, etc. Quasiment tous les profs nous demandaient et ce qu'on retrouve moins ici, parce que forcément il y a plus d'étudiants, c'est infaisable » (Fabien).

Tous ces éléments concernant les conditions d'étude sont d'ailleurs relayés sur le site Internet⁶⁴ par ces lignes :

« L'antenne STAPS du Creusot est reconnue pour ses effectifs plus réduits que dans les grandes universités et la facilité d'accès aux équipements sportifs mis à disposition par la ville du Creusot. Ce campus à taille humaine permet un meilleur suivi des étudiants, les taux de réussite en L1 et L2 sont régulièrement sensiblement supérieurs à ceux des UFR STAPS plus importants. »

Karelle, étudiante de la promotion 2010-2012, témoigne :

« Le Creusot, c'est une petite fac familiale où tout le monde se connaît et où l'ambiance est toujours au rendez-vous. C'est le cas notamment pendant les nuits du sport ou les activités sportives proposées par l'ASUB71. On peut choisir parmi 20 disciplines et pratiquer avec tous les étudiants du campus. »

Peut-on conclure ?

Ce document de travail, qui vient compléter les analyses d'une enquête menée en 2013, conforte l'intérêt de la prise en compte de la dimension territoriale pour l'étude de l'accueil, de l'accompagnement et de la réussite des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'université, tout comme pour l'année suivante, dans un espace des possibles universitaires variables en fonction des politiques de

⁶⁴ <http://ufr-staps.u-bourgogne.fr/le-creusot.html>

délocalisation. Rappelons que les maquettes sont identiques, tout comme les sujets d'examens et les enseignants pour une grande partie des matières qu'ils enseignent et corrigent, limitant les distorsions potentielles en matière d'évaluation. Autant d'éléments qui, associés à la persistance de l'effet de site au sein des configurations des conditions déterminantes de la réussite en deuxième année, permettent de très largement pondérer cette hypothèse de biais docimologiques (sans pour autant l'invalider totalement).

Le cas des STAPS de l'université de Bourgogne (Dijon/Le Creusot) interroge parce qu'il révèle une meilleure réussite (entendue au sens de passage en deuxième et troisième années) à l'antenne du Creusot et ce, contre toute *attente* sociologique et à l'inverse des discours faisant de la sélectivité de l'université un déterminant favorable de la réussite des étudiants. Un contre-exemple assez probant se présente ici puisque, pour rappel, cette filière STAPS était accessible de droit après obtention d'un baccalauréat, ne faisant l'objet ni d'une sélection à l'entrée, ni d'une capacité d'accueil au moment de l'enquête. Ainsi, sans aucune sélection et à caractéristiques individuelles identiques (voire moins favorables), les jeunes réussissent davantage au Creusot non seulement la première année, mais aussi l'année suivante.

Cet effet de site qui semble lié à une logique de proximité et d'échanges avec les enseignants et les pairs, et produit par une série de facteurs d'ordre organisationnels et pédagogiques, questionne doublement. D'une part, il contribue à prolonger une logique de lycée (Felouzis, 2001) et à « secondariser » la formation universitaire facilitant ainsi la transition du lycée à l'université. D'autre part, à l'heure où fleurissent les capacités d'accueil en STAPS comme dans d'autres filières (parfois accompagnées des tirages au sort qui font couler tant d'encre), la sélectivité d'une filière n'apparaît pas comme le gage d'une probabilité plus grande de valider ses premières années universitaires. Cette recherche interpelle à plusieurs titres les conditions d'une université démocratique et « démocratisée ».

Références citées

Bernet E., 2009, « Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot », *Carrefours de l'éducation*, vol 1, n°27, p. 131-152.

Bourdon F., Duru-Bellat M., Jarousse J-P., Peyron C., Rapiau M-T., 1994, « Délocalisations universitaires : le cas de Nevers », *Annales de la recherche urbaine*, n°62-63, p. 100-111.

Chalumeau L., Gury N., Landrier S., 2008, « Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS », *Relief*, n°24, Céreq, p. 167-177.

Chevalier V., Coinaud C., 2008, « Carrière d'amateurs et cursus universitaires : le sens multiple des parcours des étudiants en STAPS », *Relief*, n°24, Céreq, p. 179-189.

Chevalier V., Landrier S., Coinaud C., Chalumeau L., Gury N., Grelet Y., 2008, *Carrières d'étudiants en STAPS : entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle)*, Rapport final, ONMAS.

Danner M., Énard C., Guégnard C., 2016, « Probabilités d'orientation déjouées... Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 49, 3, p. 19-48.

Danner M., Guégnard C., 2015, « Des bacheliers professionnels sur le pont des Arts, du rêve à la réalité ? », *Formation Emploi*, n°131, p. 141-162.

Depp, 2016, *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale.

- Dubet F., 1996, « Des raisons d'étudier », *Agora débats/jeunesses*, 6, Pourquoi étudier ? p. 57-68.
- Dubet F., Martucelli D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Édition du Seuil.
- Érard C., Guégnard C. Murdoch J., 2016, « Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite » in S. Landrier, P. Cordazzo, C. Guégnard (dir.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'Université*, Injep, la Documentation Française, p. 43-62.
- Érard C., Louveau C., 2016, « Compétiteurs mais pas toujours ... », in J-F. Giret, S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Éditions Universitaires de Dijon, p. 75-90.
- Faure L., 2009, « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'Université de Perpignan », *Education et sociétés*, 2, n°24, p. 93-108.
- Felouzis G., 2008, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation Emploi*, n°101, p. 135-147.
- Felouzis G., 2006, « Attractivité et différenciation des sites universitaires. Une analyse de cas en Aquitaine », *Revue Française de pédagogie*, n°156, p. 101-116.
- Felouzis, G., 2001, *La condition étudiante*, Paris, PUF.
- Gasparini X., Pierre J., 2008, « Vendre et se vendre. Dispositions et compétences des vendeurs d'articles de sport », *Staps*, 4, n°82, p. 43-56.
- Gojard L., Terral P., 2014, « La professionnalisation des étudiants STAPS du département Éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive », *Science et Motricité*, 83, p. 25-59.
- Landrier S., 2016, « Les conditions d'études et les conditions matérielles de vie des étudiants. Quels liens avec leur parcours universitaire ? » in S. Landrier, P. Cordazzo, C. Guégnard (dir.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'Université*, Injep, la Documentation Française, p. 17-42.
- Landrier S. Cordazzo P., Guégnard C. (dir.), 2016, *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'Université*, Injep, la Documentation Française.
- Lima L., Mossé P. (dir.), 2010, *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*, ONMAS.
- Michaut C., 2005 « Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours étudiants », in Y. Dutercq, *Les régulations des politiques d'éducation*, PUR, p. 141-150.
- Paquot T., 2011, « Qu'est-ce qu'un territoire ? », *Vie Sociale*, n°2, ERES, p. 23-32.
- Romainville M., Michaut C. (dir.), 2012, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Paris, De Boeck.

Discussion

La sociologie des disparités spatiales de scolarisation : perspective historique et études de cas.

PAR TRISTAN POULLAOUEC⁶⁵

L'ampleur des disparités spatiales de scolarisation n'est plus à démontrer : les géographes ont encore récemment analysé à quel point elles se sont renforcées en France (Caro, Rouault, 2010), mais aussi complexifiées, quelle que soit l'échelle d'observation retenue, d'une académie ou d'un département à l'autre, et entre établissements d'une même commune⁶⁶. La ligne Saint-Malo – Genève, issue de la première carte choroplèthe du baron Dupin (« Carte figurative de l'instruction populaire de la France », 1826), opposait une France instruite, au Nord-Est, tournée vers l'industrie et urbaine, à une France moins scolarisée, au Sud-Ouest, ancrée dans l'agriculture et rurale. Aujourd'hui disparu, ce clivage a fait place à un long « désert scolaire », allant « des Ardennes aux Pyrénées via le Limousin et l'Auvergne », dans la France la moins peuplée. Il y a ainsi autant de lycées dans le Haut-Rhin que dans toute l'académie de Limoges. Les politiques scolaires contribuent activement à ces disparités, à différents niveaux⁶⁷. Pendant trop longtemps, les sociologues se sont rarement emparés de ces questions.

Les écarts de scolarisation dans le secondaire entre départements ont ainsi fait l'objet de travaux relativement isolés dans les années 1960, d'une part par Lucie Tanguy et Monique Segré (1967), qui remettent en cause le département comme unité pertinente d'analyse de ces écarts, et par Alain Darbel (1967), de l'autre, pour qui « les inégalités géographiques sont fondamentalement de même nature que les inégalités sociales ». À la même époque, le géographe Paul Châtelain (1967) pose des questions similaires : « les comportements devant l'instruction semblent dépendre surtout du niveau des équipements scolaires et de la structure du marché local de l'emploi. Mais ils sont également affectés par les traditions culturelles des groupes. » Il y répond différemment en faisant varier les échelles de ses cartes et en croisant plusieurs sources de données. En conclusion, il invite à la fois à une approche historique (par exemple pour étudier le rôle des bourgeoisies locales ou l'action scolaire de certains groupes de pression) et à une meilleure « connaissance des conditions d'élaboration de la carte scolaire »⁶⁸.

Depuis les années 1990, l'étude de la hiérarchisation des espaces scolaires est cependant devenue un objet propre de la sociologie de l'éducation, dans le prolongement des travaux sur les « effets de contexte » (effets-établissements, effets-maîtres...) et à la faveur du développement de l'ethnographie de l'éducation. En particulier, de nombreuses recherches ont été consacrées aux conditions et aux effets du choix de l'établissement scolaire par les parents d'élèves, qui intriquent objectivement des facteurs

⁶⁵ Tristan Poullaouec est maître de conférences en sociologie à l'Université de Nantes/CENS.

⁶⁶ Même à l'intérieur des bâtiments scolaires, la ségrégation sociale entre les élèves est souvent redoublée par une division des lieux où les filières nobles sont en vitrine et les classes de relégation au second rang.

⁶⁷ En Mayenne, la dépense du département est de 515 euros par an et par collégien en 2008, alors qu'elle vaut 6 fois plus en Tarn-et-Garonne. Toujours en 2008, dans le Morbihan, la commune de Saint-Pierre-Quiberon dépense 80 euros par élève et par an pour les fournitures scolaires, contre 35 euros pour la commune de Plœmeur.

⁶⁸ La sociologie retrouvera ces pistes plus tardivement. La première voie est suivie par Jean-Pierre Briand (1995) dans une étude sur le développement de l'enseignement primaire supérieur entre 1880 et 1960 et la seconde par Lorenzo Barrault (2013) dans une étude de la production publique de la carte scolaire au sein des conseils généraux.

sociaux et des facteurs spatiaux. Pour beaucoup, il n'y a pas là un changement d'optique par rapport à la sociologie de la reproduction sociale, mais une complémentarité aujourd'hui évidente⁶⁹. Plusieurs enquêtes ont ainsi bien mis en évidence la grande inégalité des familles face aux inégalités territoriales de scolarisation, non seulement selon leurs revenus et leur lieu de résidence, mais aussi selon leurs ressources culturelles, et notamment leur degré de connaissance des sectorisations scolaires et des stratégies possibles pour les contourner.

Ainsi, grâce à l'enquête *Efforts d'éducation des familles* menée conjointement par l'Insee et l'Ined en 1992, François Héran (1996) a pu montrer d'une part que le sentiment d'appartenance religieuse reste décisif dans le recours à l'enseignement privé, tout en soulignant la spécificité de l'Ouest de la France où il est aussi largement un choix de proximité, et d'autre part que les classes populaires restent à distance des « minorités choisissantes » en capacité de mener « leur petite enquête » pour choisir activement leur école. Bien des choses ont changé depuis. D'utiles monographies ont ainsi montré comment le choix de l'établissement par les parents de classes moyennes peut se comprendre comme une stratégie de clôture sociale, visant autant à réduire la distance avec les élites qu'à se tenir à l'écart des classes populaires (van Zanten, 2009). Il est cependant regrettable que ce questionnaire en population générale conçu au début des années 1990 n'ait pas été réédité par la statistique publique depuis 2003 (*Éducation et famille*, partie variable de l'Enquête Permanente sur les Conditions de vie des Ménages réalisée par l'Insee).

Comme c'est souvent le cas en sociologie de l'éducation, les effets des inégalités entre les milieux sociaux sur les inégalités territoriales de scolarisation ont été mieux documentés que leur réciproque. On sait pourtant que face à la diversité de ses publics, l'institution scolaire tend régulièrement à offrir moins à ceux qui ont moins, qu'il s'agisse des dotations financières, de l'affectation des enseignants ou des contenus enseignés. C'est pourquoi il est particulièrement bienvenu de s'intéresser aujourd'hui, non plus seulement aux variations de la « demande de scolarisation » mais tout autant aux modalités de construction de « l'offre scolaire ». À condition bien sûr, et c'est déjà un pas de côté par rapport au mode d'analyse dominant la science économique, d'ajouter le pluriel et d'envisager l'interaction entre demandes de scolarisation et offres scolaires. C'est ce que proposait la journée d'étude à l'origine de ce document de travail, et c'est ce qu'ont illustré de façon convaincante les contributions qui y ont été présentées. Les remarques qui suivent ne concernent que les trois premières d'entre elles.

Raisonné en ces termes n'oblige pas à suivre jusqu'au bout la métaphore marchande. Agnès van Zanten et Amelia Legrave s'intéressent ici aux salons de l'enseignement supérieur de la région parisienne où se rencontrent les étudiants, leurs parents, les représentants des établissements privés ou publics, et plus rarement, leurs enseignants. De plus en plus fréquentés, et souvent répliqués dans d'autres grandes villes, ces salons sont organisés par des opérateurs privés (*L'étudiant*, *Studyrama*), mais aussi publics (l'ONISEP). Ils contribuent à transformer l'enseignement supérieur en « quasi-marché scolaire ». Les établissements privés y sont surreprésentés et les grandes écoles publiques y brillent souvent par leur absence. La richesse des matériaux recueillis (9 salons enquêtés entre 2011 et 2014, à partir de leur documentation, d'entretiens, d'observations, de questionnaires) permet de relativiser la rentabilité économique de ces événements coûteux et d'impact difficilement mesurable sur les flux d'étudiants. Ces salons servent surtout à canaliser les consommateurs vers d'autres produits proposés par les organisateurs.

⁶⁹ Voir notamment le dossier des *Actes de la recherche en sciences sociales* intitulé « École ségrégative, école reproductive » (coordonné par Choukri Ben Ayed et Franck Poupeau, n°180, 2009).

Les pouvoirs publics prêtent une utilité publique à ces salons, censés réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en diffusant l'information sur les offres de formation. En réalité, l'enquête montre qu'ils renforcent les inégalités sociales. Pour beaucoup de lycéens d'origine populaire, la visite du salon est collective, à l'initiative de conseillers d'orientation ou de professeurs principaux. Elle peut aussi être conçue comme un divertissement en groupe de copains le dimanche. Ce sont les parents de classes moyennes qui y accompagnent le plus souvent leurs enfants en les canalisant vers certaines formations au lieu de décider à leur place de façon autoritaire. Les observations pointent enfin le risque que les étudiants d'origine populaire soient détournés de l'université publique et captés, à l'occasion de ces salons, par des écoles privées payantes. Au total, c'est une description fine et éclairante qui est proposée ici. Elle permet de mieux comprendre cet objet inédit et souvent peu familier des chercheurs. Le rôle d'intermédiation que jouent ces salons en ressort nettement, analogues en cela aux journées portes ouvertes organisées par les établissements.

D'autres résultats viendront probablement de cette enquête en cours, en particulier de l'analyse inachevée des questionnaires auprès des visiteurs. Cette contribution montre déjà tout l'intérêt qu'il peut y avoir à emprunter certaines notions ou raisonnements à la sociologie économique, en particulier quand celle-ci distingue les dispositifs marchands (les instruments permettant l'échange) et les dispositifs de jugement (ici le « packaging » des services d'enseignement supérieur permettant aux consommateurs d'évaluer leur conformité à leurs attentes). Toutefois, on peut se demander ce que ces dispositifs peuvent avoir comme implication sur les inégalités d'apprentissage, lors de la « consommation des services d'enseignement », pour filer la métaphore économique. L'enquête permet-elle de mettre en évidence des malentendus sur les contenus d'enseignement ? On peut faire l'hypothèse de décalages, non seulement entre la définition des programmes de formation proposée par les stands et la réception que peuvent en faire les visiteurs, mais aussi entre le curriculum réel mis en œuvre par les enseignants et le curriculum formel tel qu'il est présenté par les institutions d'enseignement supérieur en vue des salons...

C'est également dans la perspective d'Agnès van Zanten sur l'intermédiation institutionnelle entre offre et demande d'éducation supérieure que s'inscrit la seconde contribution, issue d'une thèse de géographie sociale fortement nourrie de sociologie de l'éducation. Leïla Frouillou s'intéresse elle aussi à l'Île de France et aux effets des stratégies des établissements sur les comportements des étudiants et de leurs familles. Mais plus précisément, c'est surtout au système d'affectation des étudiants dans les universités publiques qu'elle consacre ici son intervention en étudiant sa fonction de régulation du quasi-marché de l'enseignement supérieur francilien. Elle montre ainsi l'erreur qu'il y a à opposer une logique de marché et une logique étatique, car ce sont ici précisément les pouvoirs publics qui organisent la concurrence entre universités, tout à la fois en l'instituant et en la régulant. Au départ, c'est bien un problème institutionnel de traitement des flux d'étudiants qui est à l'origine de l'invention de RAVEL en Île de France.

Pour limiter les longues files d'attentes suscitées par l'afflux massif de bacheliers issus de la massification des lycées à partir du milieu des années 1980, le rectorat impose une préinscription par Minitel, à travers laquelle les bacheliers formulent des vœux de filières et d'universités, dans une offre plus ou moins contrainte par la commune où ils ont passé leur bac. Comme le montre la riche cartographie produite à partir des archives du système RAVEL, les lycéens n'ont déjà pas la même amplitude de choix selon les communes : dans la couronne parisienne, jusqu'à 3 universités sont proposées aux bacheliers ! En 2009, le système APB multiplie les possibilités de vœux mais introduit de nouveaux critères de tri des candidatures dans un contexte où les capacités d'accueil dans les universités sont de plus en plus contraintes par l'austérité budgétaire : outre la priorité aux bacheliers de l'académie, une priorité est donnée aux futurs étudiants ayant formulé au moins 6 vœux en première année de licence, puis en fonction du rang du vœu de formation non sélective dans l'ensemble des vœux.

En dernière instance, si la capacité d'accueil excède encore le nombre de vœux prioritaires dans une formation, un tirage au sort est possible.

L'enquête montre les négociations entre universités et rectorat sur les capacités d'accueil. Dans certaines disciplines très demandées, le rectorat pousse à les relever alors que les universités manquent de locaux et de personnels pour faire face, comme en Droit. À l'inverse, les UFR représentant des disciplines moins demandées font pression pour maintenir un effectif minimum d'étudiants. La combinaison d'une approche géographique et d'une approche sociologique met ainsi à jour les mécanismes de différenciation des offres de formation dans l'enseignement supérieur : stratégies de créations de licence sélectives⁷⁰, différenciations de curricula menant à un même diplôme, construction de réputations en fonction des caractéristiques des publics étudiants, sens du placement inégal parmi les bacheliers et leurs familles selon leurs ressources, etc. Ce dévoilement est salutaire, tant la complexité même d'APB apparaît comme une source d'inégalités entre étudiants. Mais face à l'arrivée des cohortes nombreuses nées au début des années 2000 et au manque de moyens dans les universités, l'enquête montre aussi les grandes limites de cette régulation.

Un prolongement aujourd'hui possible de cette recherche consistera à apparier les données issues d'APB aux données issues d'APOGEE (Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants) grâce à l'INE (identifiant national étudiant). Cette opération statistique permettra ainsi d'étudier les trajectoires des étudiants, à l'intérieur des universités mais aussi d'un établissement à l'autre, à toute échelle voulue. Cette innovation administrative et technique est précieuse pour mieux décrire les conditions de la réussite parmi des étudiants présentant des caractéristiques similaires à l'entrée dans le supérieur (pour une comparaison des parcours en AES dans deux universités franciliennes : Nicourd, Samuel, Vilter, 2011). Les travaux disponibles ont en effet pointé des variations de la réussite des étudiants d'une même filière en fonction du lieu d'étude (Michaut, 2005). C'est ce que montre la contribution de Carine Erard et Christine Guégnard au sujet des étudiants en STAPS à l'université de Bourgogne, selon qu'ils sont inscrits à Dijon, métropole de Côte d'Or, ou au Creusot, ville moyenne de Saône-et-Loire à une centaine de kilomètres plus au Sud.

Alors que les bacheliers titulaires d'un bac S sont proportionnellement plus nombreux en première année de STAPS à Dijon qu'au Creusot, le taux de passage en seconde année est sensiblement plus élevé dans l'antenne universitaire. L'enquête montre que les étudiants ont pourtant des caractéristiques similaires en bien des points : les bacheliers professionnels et technologiques ne sont que légèrement plus nombreux au Creusot, mais les filles y représentent la même part, tout comme les étudiants investis dans des engagements sportifs extra-universitaires, ceux qui ont des sportifs dans leur entourage familial, etc. Pour rendre compte de ce paradoxe, il faut alors se tourner vers l'offre de formation. Celle-ci est cependant la même dans les deux sites : à une exception près, ce sont les mêmes enseignants qui effectuent les mêmes enseignements, répétés à l'identique d'un lieu à l'autre. Les chercheurs identifient toutefois une différence importante entre les étudiants, qui les met sur la voie de leurs conditions d'affectation aux deux sites : au Creusot, pôle universitaire de proximité, près de 9 étudiants sur 10 ont obtenu leur bac en Saône-et-Loire, tandis qu'à Dijon, le recrutement est logiquement plus diversifié (seuls 5 sur 10 sont issus de Côte d'Or).

Les investigations mettent ainsi à jour que le responsable de l'antenne creusotine est plus favorable à l'admission des bacheliers en STAPS lors des préinscriptions, soucieux à la fois du maintien des effectifs

⁷⁰ Leïla Frouillou rapporte ainsi le début d'une conférence organisée le doyen de Droit lors des Journées Portes Ouvertes de l'Université de Paris 1 : « Si vous êtes de l'Académie de Créteil ou de Versailles, vous ne serez pas pris ». Brouhaha dans la salle. « Mais si vous avez de bons dossiers, vous pouvez quand même candidater pour le double diplôme (sélectif) ».

de sa composante et du rôle qu'il lui fixe dans la démocratisation de l'enseignement supérieur. D'autres facteurs vont dans le même sens et suggèrent une meilleure qualité d'accueil au Creusot : proximité de la bibliothèque, interconnaissance au sein du groupe étudiant, entre étudiants et enseignants, dispositifs d'accompagnement plus personnalisés, etc. Soumises à des modélisations logistiques raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », les données statistiques semblent attester d'un effet de site qui résiste à la prise en compte du passé scolaire des étudiants et de leur capital sportif. Aussi suggestifs qu'ils apparaissent, ces premiers résultats appellent toutefois des compléments d'enquête, dans la mesure où les écarts constatés reposent sur des effectifs peu nombreux : si la poursuite des investigations a souligné l'ancienneté de l'avantage des étudiants creusotins, on peut aussi se demander ce qu'il en est dans d'autres disciplines délocalisées dans l'antenne universitaire, au-delà du cas convergent de l'AES.

Références citées

Barrault L., 2013, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz.

Briand J.-P., 1995, « Le renversement des inégalités géographiques de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France (fin XIX^e – début XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, vol. 66, n°1, pp. 159-200.

Caro P., Rouault R., 2010, *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement.

Châtelain P., « Scolarisation et activité professionnelle des adolescents en France », *Annales de géographie*, tome LXXXVI, n°416, pp. 385-410.

Darbel A., 1967, « Inégalités régionales ou inégalités sociales ? Essai d'explication des taux de scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n°1, pp. 140-166.

Héran F., 1996, « Public, privé : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, vol. 293, n°1, pp. 17-39.

Michaut C., 2005, « Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours étudiants », in Dutercq Y. (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR.

Nicourd S., Samuel O., Vilter S., « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, n°176, pp. 27-40.

Segré-Brun M., Tanguy L., 1967, « Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ? », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n°1, pp. 117-139.

Van Zanten A., 2009, *Choisir son école : stratégies parentales et médiations locales*, Paris, PUF.

Deuxième partie : Concurrence et décentralisation à trois niveaux

La crise du modèle japonais d'enseignement supérieur : de l'entrée sur concours à l'université ouverte à tous les étudiants-clients

PAR CHRISTIAN GALAN¹

Dans ma contribution au livre de l'Areser² *La Dérégulation universitaire – La construction étatisée des marchés universitaires dans le monde* (2015), j'ai essayé de montrer en quoi les réformes universitaires menées au Japon à partir du début des années 2000 pouvaient permettre de mieux comprendre la (véritable) finalité des réformes entreprises en France en matière d'enseignement supérieur ces deux dernières décennies. Le principal enseignement que j'en tirais était que les tenants du néolibéralisme dans notre pays ne pouvaient, pour parvenir à faire évoluer la situation dans le sens qu'ils souhaitaient, que s'attaquer aux deux plus grands verrous qui faisaient obstacle à l'avènement d'un véritable marché de l'enseignement supérieur en France, à savoir : le caractère national des diplômes et la gratuité ou quasi gratuité des frais de scolarité. Je conclusais cette contribution par les mots suivants, qui serviront de point de départ au présent article³.

« Car, plus encore que l'augmentation ou pas des frais de scolarité en elle-même, la question centrale est ici celle de la mission et de la finalité de l'Université. Celle-ci est-elle un service public, dans le sens français et républicain du terme, ou est-elle un marché ? Est-elle fondée sur la création et la transmission de savoirs savants ou a-t-elle également pour mission l'éducation de masse ? Et jusqu'à quel point ? Ou bien, encore, est-elle un prestataire de 'services éducatifs' adaptés aux besoins et aux desiderata d'usagers ? Or ce sont bien sûr là des questions qui, au Japon comme en France, n'ont jamais été ouvertement abordées. L'université est ainsi définie comme devant être plus 'ceci' (autonome, professionnalisante, efficace, évaluée, pragmatique, etc.) ou moins 'cela' (génératrice d'échec, dépensière notamment, etc.), mais jamais par rapport à ce que sont ou devraient être sa nature et son essence. La question de la connaissance – sa recherche, sa diffusion – qui devrait pourtant être au centre de toutes les préoccupations au sujet de l'enseignement supérieur n'est ainsi quasiment jamais abordée en tant que telle, comme si elle n'était finalement que secondaire. » (Galan, 2015)

¹ Christian Galan est professeur des universités en langue et civilisation japonaises à l'Université Toulouse-Jean Jaurès et membre du Centre d'études japonaises de l'Inalco.

² Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche.

³ Le présent article reprend une partie des conclusions d'un travail que j'ai mené dans le cadre d'un projet sur les jeunes Japonais d'aujourd'hui et qui sera publié en anglais dans un ouvrage collectif à venir : *Being Young in Super-ageing Japan – Formative Events and Cultural Reactions*, sous la direction de Patrick Heinrich et Christian Galan, Routledge, 2018 [sous presse]. Une version très succincte de ces conclusions a également été présentée dans : Christian Galan, « Les jeunes et l'université au Japon : la nouvelle donne », in Julien Bouvard et Cléa Patin (sous la dir. de), *Japon pluriel 12*, Arles, Philippe Picquier, 2018 [sous presse].

Je voudrais à présent essayer de montrer ici que la réponse japonaise à cette question – réponse implicite et jamais officiellement formulée – est que l’université est à la fois un marché dans sa dimension d’éducation de masse et un pré carré sous le contrôle du gouvernement dans sa dimension recherche.

Cela apparaît très clairement dans la nouvelle *Loi fondamentale sur l’éducation (Kyôiku kihonhō)* (Galan, 2013) de 2006, dont un article – qui n’existait pas dans la loi précédente de 1947 – définit dorénavant la place et le rôle des universités au Japon, et le fait d’une manière fort surprenante. Voici l’article en question :

« (Universités)

« Article 7

« Les universités, en tant que centre de l’activité scientifique, devront, tout en développant des savoirs et des savoir-faire spécialisés élevés, créer des connaissances nouvelles en recherchant constamment la vérité et, par la large diffusion à la société de leurs résultats, contribuer au développement de celle-ci.

« (2) L’autonomie, l’indépendance et les autres caractéristiques propres à l’éducation et la recherche dans les universités seront respectées. »

Ce qui est surprenant dans cet article, c’est que la définition – humboldtienne – qui y est donnée des « universités », *daigaku*, ne correspond au mieux qu’à une centaine⁴ des 779 « universités » que compte le Japon en 2015.

Le système universitaire japonais repose en effet sur trois types d’universités : les universités nationales (*kokuritsu daigaku*) financées par l’État, les universités « publiques » (*kôritsu daigaku*) financées par les collectivités locales (départements ou municipalités) et les universités privées (*shiritsu daigaku*) qui fonctionnent essentiellement sur des fonds privés et sur les recettes issues du paiement des frais d’inscription et de scolarité par les étudiants. Il y avait, en 2015, 86 universités nationales, 89 universités publiques et 604 universités privées. Il existe également une distinction au sein de ces universités entre les établissements proposant des cycles longs (ou « normaux ») de quatre ans et ceux proposant des cycles courts (*tanki daigaku*) de deux ans, essentiellement destinés à des publics féminins. Ces dernières universités, aujourd’hui quasiment toutes privées, sont cependant, du fait de la baisse démographique que connaît le Japon et des différentes évolutions qui seront évoquées plus loin, en perte de vitesse et leur nombre diminue d’année en année.

Toutes les universités japonaises étaient jusqu’ici extrêmement hiérarchisées en fonction de la difficulté de leur concours d’entrée et du devenir des étudiants qui en sortaient diplômés – une hiérarchisation qui existe toujours aujourd’hui mais qui a évolué comme on le verra dans cet article. Les plus prestigieuses ont toujours été les universités nationales (en tête desquelles se trouvent l’université de Tôkyô (Tôdai) et celle de Kyôto) et seule une poignée d’universités privées sont parvenues à rivaliser avec elles. Si ces dernières représentent en effet plus des trois quarts de l’ensemble des universités et accueillent près des trois quarts de l’ensemble des étudiants, elles ne forment en revanche qu’un peu plus d’un cinquième des docteurs. Dit autrement, une université sur quatre seulement est, au Japon, nationale ou « publique », mais ce sont ces universités qui forment

⁴ En réalité beaucoup moins, mais je n’ai pas la place de développer ce point ici.

plus des trois quarts des chercheurs japonais et concentrent donc l'essentiel de la recherche publique de ce pays.

Or, la définition des universités que propose l'article 7 de la nouvelle Loi fondamentale sur l'éducation exclut de fait la quasi totalité des universités privées, qui ne jouent quasiment aucun rôle sur le plan de la création des savoirs et de la recherche⁵, et prépare le désengagement progressif de l'État et de certaines collectivités locales du financement des universités nationales et publiques ne satisfaisant pas non plus à ces critères. Cet article participe de fait pleinement – sur le plan législatif – de la recomposition de l'ensemble de l'enseignement supérieur tel qu'il existait jusqu'ici au Japon. En 2015, le ministère de l'Éducation a ainsi demandé aux 86 universités nationales – qui jusque-là étaient toutes mises sur le même plan – de se répartir, en fonction de leurs objectifs et de leurs performances, en trois catégories distinctes : les universités de « niveau mondial » (*sekai suijun*), les universités performantes dans un ou des domaines donnés (*tokutei bun.ya*) et les universités contribuant au développement local (*chiiki kôken*) – cette différenciation des établissements induisant bien évidemment des financements différenciés en fonction de la catégorie considérée.

Ces réformes s'ajoutant à celles entreprises depuis 2004 au travers du changement de statut des universités devenues des « institutions administratives autonomes » et de la redéfinition du financement de la recherche publique, le paysage universitaire japonais se recompose de fait actuellement autour de trois types d'institutions : les universités de niveau mondial (une quinzaine d'universités nationales et deux ou trois privées), les universités performantes dans des domaines donnés (une quinzaine encore d'universités nationales et une dizaine de privées) et les universités d'intérêt régional ou local (le reste des universités nationales, les universités « publiques » et la quasi totalité des universités privées). L'intérêt bien compris de l'État est de ne s'occuper que des premières et d'abandonner toutes les autres en (petite) partie aux différents échelons des collectivités locales et en (grande) partie au marché privé – ce qui était déjà le cas pour la plupart des établissements privés mais pas pour les universités publiques ni encore moins pour les « petites » universités nationales. Les financements ainsi récupérés par l'État ont pour vocation d'être réinvestis dans les seules universités (nationales et privées) de « niveau mondial », lesquelles, outre qu'elles continueront de former l'intégralité des élites scientifiques, économiques, managériales et bien sûr politiques du pays, concentreront dorénavant la quasi totalité de la recherche « utile » au pays, et cela sous le contrôle étroit de l'État. Tel est, non pas le projet de réforme des universités japonaises, mais la situation actuelle de celles-ci. S'intéresser à la situation universitaire japonaise oblige donc à accepter de les considérer à partir de ce qu'elles sont aujourd'hui devenues et non pas à travers le prisme de la connaissance que l'on pouvait en avoir au siècle dernier et encore moins à travers celui de la situation des universités françaises.

De fait, les différentes évolutions que le système d'enseignement supérieur japonais connaît depuis une quinzaine d'années sont si importantes que tout ce qui a été écrit sur le sujet avant les années 2000 ne dit plus la réalité japonaise actuelle. Aussi voudrais-je, dans cet article, compléter la description de ces évolutions en m'intéressant, non plus aux institutions comme je l'ai fait dans mes travaux précédents, mais aux conséquences que ces évolutions – couplées à la crise

⁵ Sur ces questions, voir Galan, 2015, 2005 et 2008.

économique et à la chute de la démographie que connaît le Japon – ont eues sur la relation existant entre les jeunes Japonais et l'Université – ou, devrais-je écrire plutôt, les différents types d'universités existant dans ce pays. Pour cela, je présenterai successivement les quatre changements majeurs qui ont affecté cette relation : l'avènement de l'ère du libre accès à l'université, la mise en place par les établissements de nouveaux modes de recrutement, la fin de l'accès automatique à l'emploi pour les nouveaux diplômés et le rôle prépondérant que jouent aujourd'hui les revenus des familles dans l'accès à l'enseignement supérieur. Des changements qui, à la fois, marquent une rupture – un avant et un après – dans l'histoire de l'éducation au Japon et éclairent d'une façon saisissante la nature du nouveau système d'enseignement supérieur japonais et les mécanismes de marchandisation qui y sont aujourd'hui à l'œuvre.

1. L'ère du libre accès à l'enseignement supérieur

Le premier changement qu'il faut évoquer est le fait que l'on est entré aujourd'hui, au Japon, dans l'ère du libre accès à l'université (*daigaku zennyû jidai*). Pour la première fois dans l'histoire de ce pays, en effet, les jeunes nés à partir des années 1990 n'ont plus à « se battre » ou à produire des efforts particuliers pour « accéder à l'université ». Bien sûr, « accéder à l'université » ne signifie plus dès lors la même chose qu'auparavant, mais j'aborderai ce point plus loin. La raison de cette évolution est simple : le nombre de places dans les universités japonaises est aujourd'hui supérieur au nombre de candidats potentiels. La population des jeunes âgés de 18 ans, qui est au Japon celle de l'année de la fin du lycée et de l'entrée dans l'enseignement supérieur, diminue, de manière constante, depuis le début des années 1990. Le nombre des jeunes âgés de 18 ans est ainsi passé de 2,05 millions en 1992 à 1,18 million en 2014⁶, soit une quasi diminution de moitié en moins de vingt ans. Pourtant, jusqu'à aujourd'hui, cette baisse a paradoxalement été concomitante, non pas avec une diminution du nombre d'étudiants entrant à l'université, mais avec une... augmentation de celui-ci ! Entre 1992 et 2014, le nombre d'étudiants japonais à l'université (*daigaku*) est en effet passé de ± 540 000 à ± 610 000.

La raison de cette augmentation est double. Tout d'abord, le nombre de places dans les universités a augmenté. Résultat de la libéralisation et de la simplification du processus de création des universités privées, de nouvelles universités ont vu le jour ces dernières années : il y avait 523 universités au Japon en 1992, il y en a en 2015 779, soit 86 nationales, 89 publiques et 604 privées (Monkashô, 2015a). La plupart des universités privées ayant par ailleurs besoin de toujours plus d'étudiants pour fonctionner – les frais d'inscription sont leur seule ressource financière pour la quasi totalité d'entre elles –, elles ont augmenté le nombre de places offertes au recrutement : ce nombre est ainsi passé, pour les universités à cycle long, de ±473 000 en 1992 à 584 000 en 2013. Ainsi, alors qu'en 1966, par exemple, il y avait 2,63 candidats pour une place ou, en 1976, 2,15 candidats pour une place, ce ratio a chuté en 1992 à moins de deux (1,94 exactement) candidats pour une place, et à peine un peu plus de 1 (1,16) en 2013 (Monkashô, 2013a).

La deuxième raison, que je développerai plus loin, est que l'accès à l'université est aujourd'hui devenu plus facile, du fait de la concurrence que se font les universités entre elles, pour attirer le nombre d'étudiants dont elles ont besoin pour trouver un équilibre financier sinon faire des profits.

⁶ Elle était de ±2 491 000 en 1966.

Ce double phénomène (diminution du nombre des jeunes de 18 ans et augmentation du nombre d'étudiants) a eu pour conséquence l'augmentation du pourcentage d'une classe d'âge accédant à l'université, et plus encore dans l'enseignement supérieur en général. Ce pourcentage, en constante augmentation depuis la fin des années 1980, atteint aujourd'hui 57 %⁷ pour l'université de cycle long (52 %) et de cycle court (5 %), et 80 % si l'on tient compte de l'ensemble des établissements du supérieur (universités de cycle long et de cycle court, écoles spécialisées supérieures).

Un autre chiffre intéressant est le pourcentage d'admis dans les universités de cycle long ou court par rapport au nombre de postulants. Celui-ci est en effet passé de ± 65 % en 1992 à 93% en 2014. Ou, si on le dit autrement encore, il n'y avait cette année-là que 7 % de jeunes souhaitant entrer à l'université qui n'y sont pas parvenus (Maita, 2014). Ce simple pourcentage montre combien le système d'enseignement supérieur japonais arrive aujourd'hui à saturation, en tout cas en termes de marché. Or les spécialistes considèrent qu'après une courte période de répit, dû à la stabilisation du nombre des jeunes de 18 ans depuis 2010 (autour de 1,18 million), ce pourcentage va diminuer encore à partir de 2018. Cette année-là, en effet, le nombre de jeunes de 18 ans va recommencer à baisser de manière importante (Naikakufu, 2014) pour atteindre 1,06 million en 2024 et passer sous la barre des 1 million en 2031. Cette baisse agira alors mécaniquement – pour la première fois – sur le nombre d'étudiants, celui-ci ne pouvant dès lors, que diminuer dans les mêmes proportions. Les différents acteurs du système d'enseignement supérieur – notamment privés – et de l'industrie des concours, désignent ce phénomène – dramatique pour leur chiffre d'affaire sinon pour leur survie – au travers de l'expression « problème de l'année 2018 » (*nisenjû hachinen mondai*). La reprise de la diminution de la population de jeunes âgés de 18 ans candidats pour entrer à l'université (*daigaku shingakusha*), alors que le taux de satisfaction des candidats à l'entrée à l'université avoisinera les 100 %, provoquera immanquablement la faillite (ou la fusion, ou l'absorption) de nombreux établissements. Mais tel n'est pas l'objet de cet article.

L'accès universel à l'université a en effet d'autres conséquences, qui modifient elles aussi le rapport que les jeunes Japonais et leurs familles entretenaient jusqu'ici avec l'université.

2. Un système universitaire à deux niveaux

Le deuxième changement qu'il faut évoquer est ainsi la conséquence directe du précédent ; on peut le résumer ainsi : pour la première fois dans l'histoire du Japon, les jeunes Japonais accèdent aujourd'hui majoritairement à l'université sans passer le moindre concours.

C'est une des principales conséquences de la baisse démographique qui touche tout à la fois le devenir des jeunes, la gestion des établissements et la qualité des études. Depuis le début des années 1990, on l'a vu, les universités japonaises – et en premier lieu les universités privées – sont entrées dans une compétition farouche visant à attirer vers elles un maximum de « clients », ou encore « d'étudiants-clients ». La faiblesse numérique des candidats potentiels a alors entraîné une baisse des exigences des universités au moment du recrutement de ceux-ci : il s'agit certes toujours pour ces dernières de sélectionner les meilleurs candidats, mais, dans le même temps, le nombre d'étudiants recrutés ne peut être inférieur à celui qui est nécessaire à leur viabilité sur le plan économique. Les modalités d'entrée à l'université se sont donc, depuis vingt ans, considérablement

⁷ Tous les pourcentages de cet article ont, quand cela n'altérerait pas la précision de l'énoncé, été arrondis.

diversifiées et, ce faisant, ont changé de nature et de fonction en perdant notamment (en partie du moins, comme on le verra) leur fonction de filtre social.

La voie du concours « général d'admission » (*ippan nyūshi*) était jusqu'à récemment la principale voie d'entrée à l'université. Elle reposait sur un « premier concours commun » (*kyōtsū ichiji*) mis en place en 1979, et renommé en 1990 « concours national d'entrée à l'université » (*daigaku nyūshi sentā shiken*), et sur un second concours, propre à l'université concernée. C'était ce concours « général d'admission » que l'on qualifiait alors de hautement compétitif, rigide, centré sur les connaissances et la mémorisation pure, et qui était responsable de ce que l'on appelait l'« enfer des examens » (*shiken jigoku*).

D'autres modes d'entrée à l'université sont ensuite apparus et ont pris au fil des ans de plus en plus d'importance. Si mon propos ici n'est pas d'entrer dans le détail de leurs modalités, il me faut cependant rapidement présenter leur fonctionnement pour que l'on comprenne bien en quoi ils modifient radicalement les conditions d'accès à l'université pour les jeunes Japonais. Parmi ces autres modes d'entrée, les deux principaux, auxquels je me limiterai ici, sont ceux que l'on appelle « entrée sur recommandation » (*suisen nyūshi*) et « entrée via le service d'admission » (*AO nyūshi*, AO pour *adomisshonzu-ofisu*).

L'« entrée sur recommandation » repose, comme son nom l'indique, sur la recommandation par les lycées de leurs meilleurs élèves aux universités avec lesquelles ils ont des accords de partenariat. Cette recommandation est examinée par l'université sur la base d'un dossier rempli par le candidat, et peut être complétée par un examen sur table, un entretien, une dissertation, un oral, etc. Elle est en revanche complètement déconnectée du concours général d'admission, auquel elle constitue une véritable alternative. Ce mode de recrutement a toujours existé au Japon, mais il était jusqu'ici peu utilisé : il ne constituait pas la « voix royale » pour entrer à l'université et était donc perçu de manière négative. L'immense majorité des excellents étudiants qui pouvaient en bénéficier y renonçaient en général afin, pour des questions de prestige, d'accéder à l'université *via* le concours. Ce n'est plus le cas aujourd'hui et l'« entrée sur recommandation » est devenue l'un des principaux moyens utilisés par les jeunes Japonais pour accéder à l'université, comme on le verra plus loin.

L'« entrée *via* le service d'admission » consiste quant à elle en un simple examen du dossier du candidat, éventuellement complété par divers tests personnalisés, et est elle aussi complètement déconnectée du concours général d'admission. Le candidat doit présenter dans son dossier différents documents qui varient d'une université à l'autre, tels qu'une description de son projet personnel, l'originalité de celui-ci, l'envie qui est la sienne d'entrer dans l'université choisie ainsi que les raisons concrètes ou matérielles qui l'y poussent, etc. À la place des épreuves sur table habituelles, ce mode de recrutement privilégie les dossiers scolaires et les entretiens (ce sont les deux formes les plus utilisées), les rapports d'activités, les tests de compétences, les présentations orales, les essais, et visent à s'assurer de la personnalité et de la motivation des futurs étudiants. Il nécessite en général aussi une lettre du lycée d'origine et une ou plusieurs lettres d'« adultes » – 8,5 % des admis *via* ce mode de recrutement ont cependant été recrutés en 2012 sur la seule base de leur dossier d'examen (Monkashō, 2013a).

Ce mode de « sélection », qui dépend du bureau des admissions de chaque université, a été utilisé pour la première fois par l'université privée Keiō (Tōkyō) en 1990. En 2000, seules trois universités

nationales l'avaient adopté (Tôhoku, Tsukuba, Kyûshû), mais en 2012 il était utilisé dans 47 universités nationales, 23 publiques et 460 privées. Initialement mis en place afin d'ouvrir l'université à des jeunes ayant eu un parcours atypique et considéré comme l'archétype des nouvelles procédures de recrutement visant à sortir du « tout-concours » qui prévalait jusque-là, il a cependant vu sa finalité complètement dévoyée. À l'exception des universités les plus prestigieuses, pour lesquelles il continue de jouer véritablement son rôle dans le recrutement de bons étudiants au profil non-académiques, il n'est en effet plus guère utilisé dans ce but mais, par défaut, afin de permettre aux établissements d'atteindre les quotas d'étudiants nécessaires à leur fonctionnement. Il s'agit de fait aux yeux de beaucoup d'un mode de « sélection au rabais » qui traduit (et renforce) avant tout la baisse (réelle ou supposée) du niveau académique des étudiants. Mais c'est surtout, en réalité, que le besoin vital pour les établissements de recruter suffisamment d'étudiants a fait venir à l'université des jeunes qui auparavant n'y seraient jamais allés car, n'en ayant pas les capacités officiellement requises, ils n'y auraient jamais été admis *via* le concours.

Si en 2000, 66 % des étudiants entraient encore à l'université *via* le concours d'entrée général – 32 % le faisant sur recommandation et 1,5 % au travers du système d'entrée *via* le service d'admission (et 1,7 % autres) –, 15 ans plus tard en revanche, en 2015, ils n'étaient plus que 56 % des étudiants à le faire, alors que 34,5 % y entraient sur recommandation et moins de 9 % au travers du système d'entrée *via* le service d'admission (et 0,5% autres) (Monkashô, 2015b, 2015c). Une évolution qui devient encore plus spectaculaire si on distingue le cas des universités nationales et publiques, d'un côté, et celui des universités privées, de l'autre : alors que, toujours en 2015, 85 % des étudiants intégraient les premières sur concours – 12 % le faisant sur recommandation et 2,5 % (2679) au travers du système d'entrée *via* le service d'admission –, seuls 49 % des étudiants faisaient de même pour les secondes, tandis que 40 % intégraient celles-ci sur recommandation⁸ et 10,5 % au travers du système d'entrée *via* le service d'admission.

Dit autrement, cela signifie que, depuis 2015, près d'un étudiant sur deux entre à l'université sans passer le concours d'entrée général et que, si celui-ci reste le mode d'accès majoritaire aux universités nationales et publiques (respectivement 85 % et 73 %), pour les universités privées, en revanche, il est devenu un mode d'accès secondaire puisque choisi aujourd'hui par moins d'un étudiant sur deux (Monkashô, 2013a).

Le débat est aujourd'hui engagé au Japon sur ce que devrait être ou devenir le concours d'entrée à l'université, et le gouvernement actuel a d'ailleurs mis en place de nouvelles modalités d'examen pour 2020. Je ne les aborderai toutefois pas ici, car elles n'auront pas – ou très peu – d'impacts sur les points que je souhaite évoquer.

La première conséquence du fait que le concours d'entrée général est devenu un mode d'accès secondaire à l'université est, en effet, que ledit concours tel qu'on le connaissait jusqu'ici a, sinon vécu, du moins changé de finalité, de rôle, et de public.

Le fait d'être allé à l'université constituait en effet jusqu'à récemment un critère social déterminant pour le reste de la vie, à la fois sur le plan individuel, relationnel et hiérarchique. Que le concours

⁸ Ils n'étaient en 1989 que 29,8% à le faire (109 395 sur 366 668) (Mukogawa joshi daigaku, 2014 ; Monkashô, 2015b).

d'entrée ne soit plus un obstacle pour entrer à l'université constitue en soi une évolution sans précédent, mais ce qui l'est plus encore, c'est le fait que cette entrée – obtenue par d'autres moyens que le concours – ne constitue plus de fait une garantie évaluable, sinon chiffrable, ni des capacités intellectuelles des étudiants, ni de leurs capacités personnelles ou psychologiques, telles que l'abnégation, le sens de l'effort, etc. Ainsi, avec l'« entrée *via* le service d'admission », par exemple, il n'existe désormais plus aucune mesure du niveau des candidats, que ce soit entre eux (classement), ou de chaque candidat par rapport à une moyenne déterminée à l'avance. Bref, l'échelle ou l'instrument de mesure qui permettaient de classer les individus d'une même génération les uns par rapport aux autres, en, ce faisant, les liant les uns aux autres, tout en établissant également un lien avec les générations précédentes et à venir, est cassé.

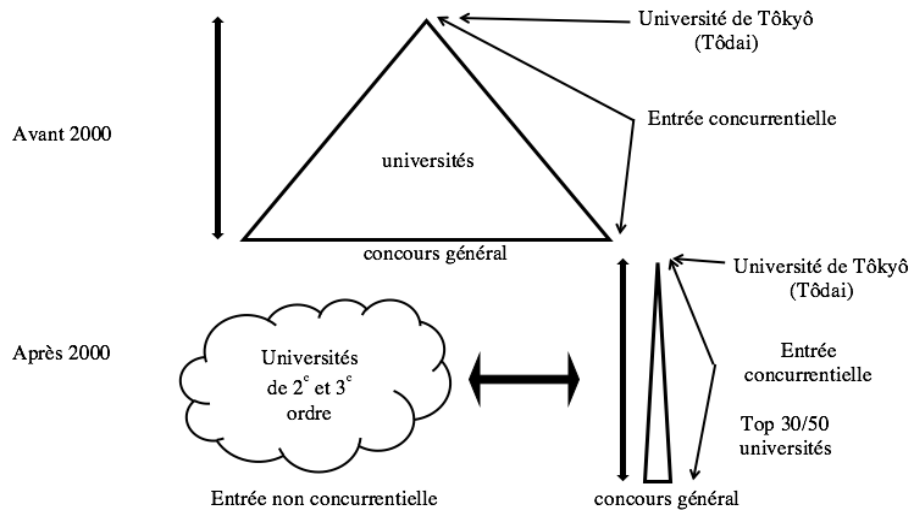
Bien sûr, le Japon s'aligne ainsi progressivement sur les autres pays industrialisés, mais la question principale ici n'est pas la nature du mode d'accès à l'université, mais le rôle que celui-ci jouait dans la société japonaise et dans le processus d'accès à l'âge adulte, et qu'il ne joue plus. Le concours général d'admission constituait la clef de voute de la « société du diplôme » (*gakureki shakai*). En effet, tout autant, sinon plus, qu'un niveau d'études ou de compétences intellectuelles, il était le garant d'une personnalité (forte, obstinée, apte à l'effort), d'une capacité de travail, voire d'une capacité à faire abstraction de son ego pour se concentrer sur un but à atteindre. Bref, il composait l'ADN supposé (et fantasmé en Occident) des Japonais, ou plus exactement, du type de travailleurs dont les entreprises japonaises souhaitaient s'adjoindre les services, des plus grandes aux plus petites, chacune visant une « tranche » de profils et/ou de compétences, mais toutes étant sûres d'avoir des individus qui avaient réussi aux mêmes épreuves (dans tous les sens du terme) et qui étaient passés par le même filtre. Le dicton japonais *yontô goroku* (« qui dort quatre heures réussit, qui dort cinq heures échoue ») n'était pas seulement la clé (supposée) du succès pour entrer à l'université, mais aussi la caractéristique principale du genre de personnalité que le monde du travail japonais considérait comme l'idéal-type du travailleur.

Pour les jeunes Japonais, les examens d'entrée à l'université étaient le premier (et peut-être le seul) grand défi de leur vie. La réussite au concours d'entrée dans une université – que celle-ci soit nationale, « publique » ou privée – conditionnait alors de façon quasi automatique emploi et salaire futurs. L'accès à la « meilleure université possible » représentait ainsi, depuis les années 1960, l'objectif final des stratégies familiales en matière d'éducation – une forme d'obsession nationale. Les enfants étaient conditionnés dans ce but. Entrer dans la 400^e université était mieux qu'entrer dans la 500^e, entrer dans la 150^e mieux que dans la 151^e, etc. L'investissement financier des familles était colossal – notamment dans le secteur parascolaire –, le coût humain en terme d'« années d'enfance » et de développement personnel hautement dévastateur, mais, à l'arrivée, l'emploi (le plus souvent à vie pour ces hauts niveaux d'études) était garanti et, surtout, la règle du jeu (le concours d'entrée à l'université comme clef de l'avenir professionnel) était connue de tous et acceptée par la population toute entière comme étant « égalitaire » et « juste ».

Est-ce à dire que tout cela est terminé et que la compétition scolaire est morte au Japon ? Non, bien sûr, mais elle ne concerne plus aujourd'hui l'ensemble des enfants et des jeunes – seulement ceux dont les familles s'inscrivent dans une démarche hautement élitiste – et elle s'est réduite et concentrée sur les « très grandes universités », le Japon étant, de fait, entré dans un système à « deux universités » (voir schéma n°1). Le processus de sélection ou de hiérarchisation des individus qui

dupliquait la hiérarchisation des universités et s'appliquait, auparavant, à tous les étudiants ne concerne plus à présent que ceux qui visent et réussissent à intégrer une université du « top 30 » ou « top 50 » ...

Schéma 1 – La dichotomisation du système universitaire japonais



3. « Responsable de sa propre carrière »

Le troisième changement découle lui aussi des précédents ainsi que de la crise économique que connaît le Japon depuis maintenant plus de vingt ans. Une des conséquences de celle-ci fut que, pour la première fois dans ce pays, les diplômes universitaires obtenus aujourd'hui par les jeunes Japonais ne leur garantissent plus un accès automatique à une vie professionnelle sécurisée et valorisée. L'éclatement de la bulle financière au début des années 1990, la crise économique qui s'en est suivie, la perte des repères sociaux, la montée du chômage, la précarisation de l'emploi, etc. ont transformé en profondeur la société et le monde du travail japonais, modifiant par ricochet l'essence même du système éducatif. Les entreprises se sont mises à moins recruter, les salaires sont devenus moins élevés, et les garanties sur le long terme plus aléatoires. Le rapport entre les familles et les universités, ou plus largement avec l'institution scolaire toute entière, a dès lors basculé dans une sorte de crise de confiance dont la cause est liée au doute grandissant qui saisit les intéressés lorsqu'ils s'interrogent sur la nécessité des sacrifices financiers qu'implique une poursuite des études jusqu'à l'université, quand ces efforts ne garantissent plus l'avenir avec certitude.

Les études qui ont fleuri récemment sur l'évolution du taux d'embauche au sortir de l'université (*daisotsusha no shûshokuritsu*) ne peuvent que conforter les parents et les jeunes dans ce doute. Lorsqu'on observe cette évolution sur une longue période, à partir des statistiques fournies par le ministère de l'Education japonais (Maita, 2015), trois périodes bien distinctes apparaissent clairement :

- Entre 1955 et 1995, le taux d'embauche au sortir de l'université tourne autour de 80 %, une période durant laquelle, si l'on ajoute à ce taux celui de ceux qui poursuivent en master-doctorat (*daigakuin*), on obtient près de 90 à 95 % d'étudiants « placés » à la fin des quatre années d'université ; en 1965, par exemple, 83,4 % des 162 349 nouveaux diplômés ont trouvé un emploi immédiatement après leur sortie de l'université, 4,9 % poursuivant des études supérieures.
- Entre 1995 et 2005, le taux d'embauche au sortir de l'université chute régulièrement jusqu'à près de 55 % ; ce pourcentage, qui était encore de 81 % en 1990, pour 400 103 nouveaux diplômés (6,8 % de ces derniers continuant leurs études), passe en 2001 à 57,3 % pour 545 512 nouveaux diplômés (10,8 % poursuivant leurs études) (Monkashô, 2008).
- À partir de 2005, le taux d'embauche au sortir de l'université réaugmente régulièrement jusqu'à flirter à nouveau avec les 70 % (Monkashô, 2008). Cela est essentiellement dû à des raisons structurelles liées à la chute démographique et à la pénurie de main d'œuvre. Il faut également souligner que les conditions d'embauche sont radicalement différentes de la période antérieure à 1995, puisqu'il s'agit pour l'essentiel d'emplois temporaires, précarisés et moins bien payés. Le *turnover* à la suite de la première prise d'emploi – extrêmement significatif dans un pays où auparavant celle-ci était en général effectuée pour de très longues années, sinon pour toute la vie professionnelle – ne cesse d'ailleurs d'être, année après année, de plus en plus important, jusqu'à atteindre en 2014 les chiffres records d'environ 30% pour les jeunes hommes et 46% pour les jeunes femmes (Nakajima, 2014).

Bien sûr, au Japon comme ailleurs, un diplôme universitaire ouvre à de meilleures opportunités professionnelles que l'absence de diplômes. Mais, il n'y ouvre pas ou plus comme il y ouvrirait pour les générations précédentes. La « compétition » qui demeure ne concerne plus aujourd'hui tous les étudiants mais seulement ceux dont les familles ambitionnent un parcours élitiste, autrement dit l'intégration d'une université prestigieuse. La situation japonaise, qui tend ainsi à opposer de plus en plus, d'un côté, les universités de rang moyen ou inférieur et, de l'autre, les 30 à 50 meilleures universités, se rapproche de plus en plus de la situation française que caractérise la dichotomie universités/grandes écoles.

La structure du marché de l'emploi, qui rend l'entrée dans la vie active plus incertaine, favorise cette évolution. Comme l'écrivait un rapport de l'OCDE de 2009 (c'est moi qui souligne) :

« Though the Japanese system of tertiary education was very different to those of other OECD countries, one must note that it was closely adapted to the limitations and opportunities presented by the Japanese economy – in which firms played a much greater role in the development of competencies than in other economies with high levels of job mobility in an occupation based labour market [...].

« *Japanese labour markets in general– and the graduate labour market in particular– are beginning to change. These changes do not appear to be ephemeral, but rather part of a wider and more enduring change in labour practices in Japan, in which “corporations have come to put less emphasis on long-term employment, and... individuals are [increasingly] responsible for establishing their own careers”* (MEXT, 2006, paragraph 58). The major changes are as follows:

« – A growing percentage of all Japanese workers are so-called irregular workers, who are employed on a part-time or temporary basis. [...] Firms have increasingly relied upon these

workers both to reduce personnel costs [...] and to enhance the specialized skills available to them [...].

– A rising share of tertiary graduates begins their careers intemporary, rather than permanent employment. [...]

– One reason for this change was the growth of so-called “dispatched workers” – workers under contract to a dispatching agency who are entrusted with specific duties by the companies to which they are assigned. [...] this category of workers grew from 144 000 in 1986 to 2.13 million in 2002, among whom graduates now constitute about 46% of workers, sought by employers for their specialized knowledge.

– *A rising share of tertiary graduates is experiencing a change in employment in the first three years of their working lives – from 28% (1987) to 35% (2001). (In the decade of 1993-2003 the share changing jobs in first year after university graduation rose from 9.4 to 15.3%.)*

– A majority of Japanese firms hold the view that the system of lifetime employment must be subject either to “inevitable partial adjustments” (40%), or that fundamental review of this policy is necessary (15.3%) - as compared to just over a third of firms that report they will maintain existing lifetime employment policies without modification (Japan Institute for Labour Policy and Training, 2007). [...] » (Newby, 2009)

Or le fait que les « individus [soient maintenant] responsables de la construction de leur propre carrière » n’était pas du tout l’objectif initial des stratégies scolaires parentales, pas plus que de ceux qui se lançaient en conscience dans la compétition scolaire. Et rien n’avait préparé les jeunes et leurs familles à cette nouvelle réalité. Un doute a alors saisi une partie des familles japonaises quant à la pertinence de pousser leurs enfants à entrer à l’université, avec une question simple : à quoi cela sert-il ? Ou, plus trivialement, cela vaut-il le coup ? En termes d’investissement financier ? Ou d’un point de vue de psychologie infantile, en termes d’enfance perdue ? On peut penser qu’une partie des jeunes Japonais répondraient eux-mêmes clairement « non » à cette question, notamment au regard du nombre de décrocheurs (*taigakusha, drop out*) qui n’a pas cessé d’augmenter ces dernières années. Et le fait que ceux-ci soient, comme on va le voir, bien plus nombreux dans les universités privées que dans les universités nationales ou publiques confirme cette hypothèse.

Effectivement, même si le taux de décrochage dans les universités japonaises reste l’un des plus faibles des pays de l’OCDE (Ishiguro, 2012), il augmente toutefois régulièrement d’année en année et est estimé aujourd’hui autour de 8,1% à la fin des quatre années du premier cycle. Une enquête du ministère de l’Education japonais (Monkashô, 2014a) évalue par ailleurs, pour l’année 2014, à 79 311 le nombre de décrocheurs, soit 2,65 % sur 2 991 573 étudiants (10 467 dans les universités nationales, 2 373 dans les universités publiques, 65 066 dans les universités privées et 1 405 dans les écoles supérieures spécialisées). Un taux qui n’était que de 2,41 % en 2007. Les raisons invoquées par les étudiants pour expliquer l’abandon de leurs études sont les suivantes : mauvais résultats (15 %), inadaptation à la vie étudiante (4 %), entrée dans la vie active (13 %), changement d’université (15 %), séjour à l’étranger (0,5%), problèmes de santé, fatigue physique ou psychologique, décès (6 %), difficultés économiques (20 %), ou autres raisons (25 %).

La même enquête estime également à 67 654 le nombre d'« étudiants absents temporaires » (*kyûgakusha*, c'est-à-dire qui ne sont officiellement pas décrocheurs mais qui ne vont plus en cours), soit 2,3 % sur 2 991 573 étudiants (20 491 dans les universités nationales, 3 897 dans les universités publiques, 42 798 dans les universités privées et 468 dans les écoles supérieures spécialisées). Ce taux était de 1,7 % en 2007. Les raisons invoquées par ces étudiants sont les suivantes : mauvais résultats (4 %), inadaptation à la vie étudiante (3 %), séjour à l'étranger (15 %), problèmes de santé (15 %), difficultés économiques (16 %), ou autres raisons (48 %).

Une autre étude (*Daigaku chûtaisha no shûshoku shien saito*, 2016), centrée elle sur les seules facultés d'économie, a montré que, alors que le taux de décrochage était de 0,3 % pour la faculté d'économie de l'université de Tôkyô (la plus prestigieuse de toutes) et de 0,8 % pour celle de l'université de Kyôto (également prestigieuse), tandis qu'il était de 3,4 % pour celle de l'université de Meiji et de 3,5 % pour celle de l'université Hôsei (toutes deux beaucoup moins bien cotées). L'étude a ainsi montré que, si toutes les universités connaissent le phénomène du décrochage, celui-ci est beaucoup plus important dans les universités privées. Parmi les raisons qui poussent au décrochage dans les facultés d'économie, l'étude montre que 21 % des étudiants abandonnent pour se réorienter dans une autre université, 19 % pour des raisons économiques, 14 % parce qu'ils n'ont plus de motivation pour les études, 12 % pour entrer dans la vie active, 5 % par manque de capacités scolaires, 2 % pour des problèmes de santé, 2 % pour des problèmes de fatigue physique ou mentale, et 23 % pour d'autres raisons... (Ide, 2014)

Elle montre également que le taux de décrochage est fortement corrélé avec le *hensachi* de l'université – c'est-à-dire, pour aller vite, le niveau de difficulté de l'examen d'entrée de celle-ci – : plus le *hensachi* est élevé, plus le taux de décrochage est bas, et plus le *hensachi* est bas, plus le taux de décrochage est élevé. Ainsi le taux de décrochage de la faculté d'économie de Keiô (*hensachi* 68) est-il de 2,8 % et celui de Shiga (*hensachi* 65) est de 4,2 %, quand il atteint 9,5 % dans la faculté d'économie de Tôkyô keizai daigaku (*hensachi* 50) et 13,1 % dans celle de l'université Teikyô (*hensachi* 49). L'auteur de l'étude signale par ailleurs que lorsque le *hensachi* d'une université est inférieur à 50, le taux de décrochage tend à dépasser les 10 %, atteignant même 20 % dans certaines d'entre elles.

Ainsi, à l'exception des étudiants qui changent volontairement d'université, 80 % de ceux qui abandonnent leurs études le font pour des raisons qui traduisent leur mal-être, leur inadaptation ou leur échec, et ils le font principalement dans les universités privées moyennes ou basses, celles qui recrutent les moins talentueux, les moins motivés des étudiants et ceux pour qui le futur au sortir de l'université est le plus incertain ; en bref, ceux pour qui le futur (et le présent) ne correspond(ent) pas à ce que eux et leur famille attendaient. Et plus encore dans le cas des « nouveaux venus à l'université » qui, pour paraphraser Pierre Bourdieu, étaient « portés à en attendre, par le seul fait d'y avoir accès, ce qu'il procurait au temps où ils en étaient exclus » (Bourdieu, 1978 : 9). Pour ceux-là, la désillusion est grande.

4. La pauvreté comme (seul) obstacle à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

Le dernier changement est lié au fait que la manière dont les lycéens envisagent leur devenir après le lycée a considérablement évolué et que les facteurs économiques et financiers jouent à présent

un rôle nouveau et important dans leur décision d'intégrer ou non une université. Pour le dire autrement, les jeunes Japonais d'aujourd'hui ont découvert ou pris conscience, voire expérimenté eux-mêmes le fait que pour la première fois depuis des décennies, la pauvreté ou le faible niveau de revenus de leurs parents pouvaient constituer un obstacle à la poursuite de leur scolarité, et notamment pour ce qui est de leur accès à l'enseignement supérieur.

Le coût de l'éducation n'a cessé, au fil des deux dernières décennies, de peser de plus en plus lourd sur le budget des familles – et cela, on l'a vu, alors que l'investissement fait par les parents ne produisait par ailleurs plus les résultats escomptés. La raison en est double.

D'une part les frais de scolarité ont augmenté, y compris dans les universités publiques et nationales (Monkashô, 2004) : une scolarité entière dans le système public de la maternelle à l'université coûte aujourd'hui environ 7,7 millions de yens ($\pm 67\ 000\ \text{€}^9$), et dans le privé au moins 22 millions de yens ($\pm 192\ 000\ \text{€}$). L'université seule revient pour les familles à 2 694 800 yens ($\pm 23\ 500\ \text{€}$) dans le système national, 2 728 400 yens ($\pm 23\ 800\ \text{€}$) dans le système public et, en moyenne, 5 278 800 yens ($\pm 46\ 000\ \text{€}$) dans le système privé (Monkashô 2014b).

D'autre part, le revenu moyen des familles n'a cessé de diminuer tout au long des deux dernières décennies, baissant notamment de près d'1 million de yens ($\pm 8\ 800\ \text{€}$) en 10 ans, entre 1998 et 2007. Bien sûr, la « famille moyenne » n'existant pas et la part la plus aisée de la population japonaise voyant *a contrario* ses revenus augmenter, ce sont donc les familles appartenant aux couches basses et moyennes de la population qui ont vu leurs revenus diminuer – considérablement même pour de nombreuses familles (Kôseirôdôshô, 2007).

Nouvelle, la prise de conscience par les jeunes Japonais que le manque d'argent peut être un obstacle à l'éducation se manifeste concrètement à deux moments de leur parcours scolaire : à la fin du lycée et/ou après leur entrée à l'université. Les problèmes financiers et/ou l'absence de revenus suffisants sont ainsi notamment devenus deux des facteurs importants qui conduisent les lycéens japonais à renoncer à envisager des études supérieures.

Une enquête sur le devenir des lycéens japonais a été conduite en 2005 et 2006, et publiée en 2007, par le Centre de recherche sur l'administration et les politiques universitaires de l'université de Tôkyô (Tôkyô daigaku daigakuin kyôikugaku kenkyûka, 2007). Dans cette enquête, « la situation économique du foyer » apparaît comme le troisième critère pris en compte par les lycéens (60 %) dans leur réflexion sur la poursuite ou non d'études après le lycée, et le fait que « les frais de scolarité pour poursuivre des études [à l'université] sont élevés » est la troisième raison avancée par 56 % des lycéens pour expliquer leur choix d'entrer dans la vie active au sortir du lycée (*Ibid.* : 15 et 17). Ils sont par ailleurs 34 % à considérer que même entrer dans une « université nationale près de chez eux » – qui est pourtant la solution la plus économique pour poursuivre des études supérieures puisqu'ils peuvent alors continuer d'habiter avec leur famille – serait financièrement difficile (26 %) voire extrêmement difficile (9 %). Les parents de ces lycéens ne sont toutefois pour leur part que 13 % à trouver cela difficile et 5 % extrêmement difficile (*Ibid.* : 18 et 52). La différence entre le point de vue des parents et celui des enfants est très intéressante en cela qu'elle révèle l'existence chez ceux-ci d'une vision beaucoup plus pessimiste, et sans doute plus réaliste,

⁹ Dans cet article, le taux de change retenu est celui de début septembre 2016, soit 1 € = ± 114 yens.

de la société et du futur que chez ceux-là, pour lesquels la scolarisation de leurs enfants à l'université ne devient problématique à financer que si elle se déroule « loin de chez eux ».

Quoi qu'il en soit, chez les uns comme chez les autres, les préoccupations financières sont au premier plan de leur réflexion sur la manière dont est envisagée la poursuite des études. Si la quasi totalité des lycéens (98 %) considère que le soutien financier des parents est nécessaire voire indispensable pour poursuivre des études à l'université, 89 % considèrent toutefois que cela ne sera pas suffisant et qu'ils devront avoir, en plus, des revenus personnels propres au travers notamment de petits jobs (*arubaito*). Par ailleurs, 53 % pensent qu'ils devront recourir à une bourse du système d'aide aux étudiants (qui est en fait un prêt qu'ils devront rembourser plus tard, une fois sortis de l'université) et 39 % à des emprunts ou d'autres types de bourses (*Ibid.* : 28). De leur côté, les parents interrogés, qui considèrent à 97 % que « même avec un parcours universitaire, une vie [future] stable n'est pas garantie », sont 96 % à penser que « les frais de scolarité à l'université ne doivent pas être plus élevés qu'ils ne le sont aujourd'hui ». Ils sont également 82 % à souhaiter que « le nombre de places dans les universités nationales augmente » (ce sont les moins onéreuses) et 75 % à refuser l'idée que « en période de difficultés financières [pour le pays], il est normal que la charge des familles et des intéressés soient plus importante » (*Ibid.* : 66). Cette étude montre également en quoi l'argent est devenu le principal moteur de – ou obstacle à – l'accès à l'université et la disparité énorme qui existe sur ce plan en fonction du revenu des familles : quand 61 % des lycéens des familles ayant plus de 10 millions de yens (> ± 88 000 €) de revenu annuel envisage leur entrée future à l'université, ils ne sont que 45 % dans les familles aux revenus compris entre 4 et 6 millions de yens (entre ± 35 200 et ± 52 800 €), et 34 % dans celles dont le revenu est inférieur à 4 millions de yens (< ± 35 200 €) (*Ibid.* : 80).

Quant à ces mêmes lycéens, devenus étudiants de 1^{re} année, 8 % d'entre eux trouvent que « poursuivre des études est difficile sur le plan financier » et 59 % que « l'orientation future après la fin des études est, vue d'aujourd'hui, angoissante. » Ils sont d'ailleurs pas moins de 10 % à « souhaiter arrêter l'université [qu'ils fréquentent] actuellement » (*Ibid.* : 109).

Une seconde étude a été réalisée en 2012 (Monkashô, 2013b), avec les mêmes objectifs et sur le même type de population, et les résultats sont apparus encore plus inquiétants. J'en résumerai juste ici les conclusions : comparée à l'étude de 2007, cette l'étude montre

- 1) que le niveau de revenu des familles jouait toujours un rôle important dans le choix de continuer (ou pas) ses études dans une université privée ;
- 2) que le niveau de revenu des familles jouait à présent également un rôle dans le choix de continuer (ou pas) ses études dans une université nationale ou publique, alors que cela n'avait jamais été le cas jusqu'ici ; et
- 3) que le niveau de revenu des familles influençait également le choix des élèves les plus brillants.

En 5 ans, le fossé s'est ainsi considérablement élargi sur le plan de l'égalité des chances en matière d'accès à l'enseignement supérieur entre les familles à hauts revenus et celles à faibles ou moyens revenus.

Ce n'est donc pas un hasard si l'étude du Ministère de l'Education japonais de 2012, que j'ai précédemment citée et qui examine les raisons qui poussent au décrochage, met tout particulièrement en avant les raisons d'ordre financier. En 2012, 20 % des étudiants qui ont quitté l'université avant leur diplôme et 16 % de ceux ont « temporairement arrêté d'aller en cours » l'ont ainsi fait pour des raisons financières, alors qu'ils n'étaient respectivement que 14 % et 15 % huit ans auparavant, en 2007. Dans le même ordre d'idées, toujours en 2012, il y avait 11 361 étudiants qui n'avaient pas acquitté leur frais de scolarité, soit 0,4 % de l'ensemble des étudiants, un chiffre stable par rapport à 2007, mais qui indique surtout que les étudiants japonais préfèrent abandonner plutôt que de ne pas payer. Par ailleurs, comme l'écrit la *Japan Times* dans un de ses éditoriaux : « Selon les universités, et bien que le chiffre exact ait été à l'évidence minimisé, le nombre d'étudiants ayant payé [cette année] leurs frais de scolarité en retard a également dépassé les 10 000 » (Japan Times, 2014). Sans parler des dettes liées aux non-remboursement des prêts étudiants dont le montant en 2014 « a atteint 92,5 milliards de yens [\pm 810 millions d'euros] » (Kakuchi, 2014) et du fait que près des trois quarts des universités ont vu cette année-là s'accroître les demandes d'aides financières, de bourses ou de dispense ou d'étalement des frais de scolarité.

La possibilité pour les étudiants japonais qui appartiennent à des foyers à faibles revenus de se tourner vers les institutions d'enseignement supérieur nationales ou publiques pour pouvoir poursuivre leurs études est ainsi aujourd'hui complètement remise en question – alors que cette possibilité était un des piliers de la société « égalitaire » que le Japon s'était efforcé de construire à partir des années 1950. Au moment du concours d'entrée, mais aussi en amont de celui-ci : comme on l'a vu, les universités nationales qui sont à la fois les mieux cotées et les moins chères recrutent toujours aujourd'hui la quasi totalité de leurs étudiants sur la base du concours. Or, candidater aux concours extrêmement sélectifs des universités nationales ou publiques, qui ont un nombre limité de places pour les nouveaux étudiants, implique pour les familles de payer des cours ou des formations supplémentaires ou préparatoires qui peuvent coûter très cher et que celles qui ont les plus faibles revenus ne peuvent plus s'offrir (plusieurs milliers d'euros par an, en fonction du type de préparation et de la fréquence des cours¹⁰).

Conclusion

Le chemin que les jeunes Japonais devaient suivre, tracé par leurs parents et par la société, était, jusqu'au début des années 1990, simple et clair. Il leur avait été expliqué dès leur plus tendre enfance, et ils avaient été conditionnés pour l'accepter. Il était simple et clair, mais aussi sécurisant : le tri se ferait entre ceux qui entreraient à l'université et ceux qui n'y entreraient pas. Les premiers seraient au-dessus des seconds et pourraient prétendre à une vie matérielle meilleure. Les efforts qu'ils accompliraient pour y entrer – et qui montreraient qu'ils étaient capables de les accomplir – leur seraient ainsi bénéfiques, tout comme aux entreprises qui les recruteraient et à la société tout entière. Le système n'était ni complètement juste, ni complètement égalitaire, mais il était tenu pour tel par les parents et considéré par l'ensemble de la population comme fondamentalement méritocratique.

À partir des années 1990, quand l'économie japonaise est entrée en crise, ce système s'est petit à petit effondré, et cela alors même que, pour un temps du moins, les discours des adultes

¹⁰ Sur cette question, voir : Leman, 2016.

continuaient d'être les mêmes. La promesse d'un travail sécurisé, d'une évolution professionnelle harmonieuse, d'une vie future familiale confortable n'était pourtant plus tenable et *a fortiori* respectée. Tout le monde pouvant entrer à l'université, entrer à l'université n'a dès lors, sinon plus eu de sens, du moins plus le même sens qu'avant. Entrer à l'université ne garantit notamment plus aujourd'hui un travail aux jeunes qui y parviennent ; tandis que, pour les entreprises, les jeunes sortis de l'université n'offrent plus désormais les mêmes garanties de sérieux et d'abnégation qu'auparavant. Seules les universités les plus prestigieuses continuent de maintenir, vis-à-vis des jeunes comme vis-à-vis du monde du travail, le *statu quo*. Mais entrer dans ces universités est devenu encore plus difficile qu'autrefois, puisque celles-ci concentrent à présent l'intégralité de la compétition scolaire et que les places y sont extrêmement limitées. Pire, les jeunes Japonais ont découvert, et sans doute avant leurs parents, qu'ils appartenaient à un pays de classes sociales et que certains d'entre eux, y compris au sein des classes dites moyennes, ne pouvaient plus sur le plan financier s'offrir un tel futur. D'une génération coupée (au moins) en deux, entre ceux qui entraient à l'université et ceux qui n'y entraient pas, les nouvelles générations de jeunes Japonais sont aujourd'hui (au moins) coupées en trois : entre ceux qui ne vont pas à l'université, ceux qui vont mais dans des universités de second ou troisième ordre, et ceux qui intègrent les universités les plus prestigieuses du « top 30 » ou « top 50 ».

Les quatre changements que j'ai évoqués dans cet article (l'accès universel à l'enseignement universitaire, l'évolution des modalités d'accès à l'université et la dichotomisation du monde universitaire, le fait qu'un diplôme universitaire ne garantisse plus un accès automatique à une vie professionnelle sûre et riche et la pauvreté ou un faible revenu parental comme un obstacle à la poursuite des études) participent également – en même temps qu'ils en sont pour partie la conséquence – de la recomposition complète du marché de l'enseignement supérieur au Japon. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on peut dire que le modèle universitaire japonais, qui avait perduré pendant presque un demi-siècle, des années 1950 aux années 1990, n'existe plus aujourd'hui.

Le monde de l'enseignement supérieur s'est restructuré de fait en deux entités bien distinctes qui transcendent l'ancienne opposition public-privé. Le vrai critère de distinction entre les universités japonaises est aujourd'hui le mode de recrutement des étudiants qu'elles privilégient. D'un côté, on trouve les établissements fonctionnant sur une entrée non concurrentielle et qui obéissent aux seules lois du marché – notamment en devant à tout prix recruter le nombre d'« étudiants-clients » minimum qui leur permettra de fonctionner, en réduisant les coûts et en précarisant leur corps enseignant – et dans lesquelles l'État n'intervient pas du tout. Leur seule finalité est de vendre un titre universitaire – démonétisé – aux étudiants qui peuvent se le payer. De l'autre, les universités de niveau mondial (une quinzaine d'universités nationales et deux ou trois privées) et les meilleures de niveau national, sur lesquelles l'État garde le contrôle et qui sont d'ailleurs les seules à répondre à la définition qui figure dorénavant dans la nouvelle loi fondamentale sur l'éducation évoquée au début de cet article. Entre ces deux pôles, un grand nombre d'universités (les « bonnes mais pas prestigieuses » universités privées, la plupart des universités publiques, les « petites » universités nationales) jouent aujourd'hui leur avenir, qui les verra basculer d'un côté ou de l'autre. La reprise de la baisse du nombre de jeunes de 18 ans, à partir de 2018, sera déterminante dans ce processus.

Enfin, au sein des universités sur lesquelles l'État entend bien continuer d'exercer son contrôle, une distinction est également en train de se faire entre les premiers cycles de quatre ans et les cycles

équivalents à nos masters et doctorats, notamment par l’alignement – envisagé et préparé mais non encore réalisé¹¹ – des frais de scolarité des premiers cycles sur ceux des universités privées. Cette augmentation des frais de scolarité permettrait alors à l’État de se désengager d’autant du financement desdits premiers cycles des universités nationales pour concentrer ses ressources sur les autres cycles et donc sur la recherche. Les premiers cycles des universités les plus prestigieuses seraient alors eux aussi transformés en quasi-marché (offre scolaire définie par l’État mais financement majoritairement par les familles). Le problème que les tenants de cette évolution rencontrent pour parvenir à cet objectif est toutefois, comme on l’a vu, que la population dans son ensemble, et les parents en tout premier lieu, ne veulent pas entendre parler d’une telle augmentation des frais de scolarité dans les établissements nationaux et publics.

À terme, on peut aussi faire l’hypothèse que le marché de l’accompagnement para- ou périscolaire (les fameux *juku* ou *yobikô*) – extrêmement important au Japon mais que je n’ai pas pu aborder dans cet article¹² – va lui aussi connaître une évolution significative. La voie du concours ne constituant plus le mode d’accès majoritaire à l’université, la préparation au concours devient de fait inutile pour tous ceux qui envisagent d’intégrer une université par une autre des voies d’accès possibles. Ce qui représente pour ces entreprises une perte non négligeable de « clients » potentiels. Le marché de l’accompagnement para- ou périscolaire devrait donc normalement diminuer en taille et ne plus concerner que les seuls étudiants visant les universités à recrutement concurrentiel, au premier rang desquelles les grandes universités du « top 30 » ou « top 50 ». À moins que les entreprises qui occupent ce marché ne s’allient avec les universités à recrutement non concurrentiel dont les objectifs – uniquement lucratifs – sont en train de rejoindre définitivement les leurs. Sur cette question aussi, la baisse du nombre des jeunes de 18 ans qui va reprendre à partir de 2018 sera déterminante.

Références bibliographiques

Bourdieu Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, novembre 1978, « Le déclassement », p. 2-22.

Daigaku chûtaisha no shûshoku shien saito (Site web d’aide à la prise d’emploi des étudiants décrocheurs), *Daigakubetsu no daigaku chûtai ritsu no keikô* (Evolution des taux de décrochage par université), 2016 ; <http://大学中退就職.com/column/university-dropout-rate.html> (consulté en décembre 2016).

Galan Christian, « La “privatisation” des universités nationales japonaises », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n° 4, 2005, p. 211-228.

Galan Christian, « La libéralisation de l’enseignement supérieur au Japon », in Christophe Charle et Charles Soulié (sous la dir. de), *Les Ravages de la modernisation universitaire*, Paris, Syllepse, 2008, p. 231-249.

¹¹ Sur cette question, voir : Galan, 2015.

¹² Sur cette question, voir : Leman, 2016.

Galan Christian, « La réforme de la Loi fondamentale de l'éducation de 2006 : quelle réponse à la "crise" du système Éducatif japonais ? », in Jean-Michel Butel et Makiko Ueda (sous la dir. de), *Japon pluriel* 9, Arles, Philippe Picquier, 2013, p. 497-506.

Galan Christian, « La réforme des universités en France et au Japon : une comparaison et deux enseignements », in Areser – Christophe Charle et Charles Soulié (dir.), *La Dérégulation universitaire – La construction étatisée des marchés universitaires dans le monde*, Paris, Syllepse, 2015, p. 269-285.

Ide Sôhei, *Daigaku ni okeru taigaku/hikikomori/futôkô* (Décrochage, hikikomori et absentéisme scolaire à l'université), *Synodos. Academic Journalism*, 2014 ; <http://synodos.jp/society/7731/2> (consulté en décembre 2016).

Ishiguro Fujio, « Shidaisei no hachinin ni hitori ga chûtaisha ni natte ita !? Daigaku kara umareru "kakusa shakai Nippon" no osorubeki jittai (Un étudiant sur huit dans les universités privées abandonne ses études ! Une situation qui fait craindre que les universités ne soient à l'origine d'une « société japonaise inégalitaire ») », *Diamond Online*, 2012 ; <http://diamond.jp/articles/-/23780> (consulté en décembre 2016).

Japan Times (éd.), « Poorer Students Dropping Out » [éditorial], *Japan Times*, 4 octobre 2014 ; <http://www.japantimes.co.jp/opinion/2014/10/04/editorials/poorer-students-dropping/#.VjU7yaTf2To> (consulté en septembre 2016).

Kakuchi Suvendrini, « Record Numbers Drop Out Facing Financial Problems », *University World News*, 25 octobre 2014 ; <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20141025084313992> (consulté en septembre 2016).

Kôseirôdôshô (Ministère de la Santé et du Travail), *Heisei jûkyûnen kokumin seikatsu kiso chôsa no gaikyô* (Résumé de l'enquête générale de 2007 sur les conditions de vie des citoyens), 2007 ; <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa07/2-1.html> (consulté en septembre 2016).

Leman Bérénice, *Ecoles hors de l'école au Japon : le rôle des shingaku juku dans le parcours scolaire des élèves*, thèse de doctorat, CEJ-Inalco, Paris, octobre 2016.

Maita Toshihiko, « Daisotsusha no shûshokuritsu no chôki suii (Evolution à long terme du taux de prise d'emploi des diplômés) », *Dêtaessei (Data Essay)*, 2015 ; http://tmaita77.blogspot.fr/2015/04/blog-post_4.html (consulté en septembre 2016).

Maita Toshihiko, « Daigaku nyûshi kyûwari wa gôkaku no jidai – nankankô wa shiretsu na kyôsô mo (L'époque des 90 pourcents de réussite dans l'accès à l'université. Concurrence féroce entre les institutions scolaires en difficulté), *Nikkei Duaru (Nikkei Dual)*, 2014 ; <http://dual.nikkei.co.jp/article.aspx?id=2768> (consulté en décembre 2016).

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology), *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Japan*, Tôkyô, 2006 ; <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37052438.pdf> (consulté en septembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Kokuritsu – kôritsu – shiritsu daigaku no jugyôryô oyobi nyûgakuryô no suii* (Evolution des frais de scolarité et d'admission dans les universités nationales, publiques et privées), 2004 ; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/005/gijiroku/011201/011201e1.htm (consulté en septembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Sotsugyôshasû, shûshokushasû oyobi shûshokuritsu nado no suii [daigaku (gakubu)]* (Evolution du nombre des diplômés, des recrutés au sortir de l'université, et du ratio recrutés/diplômés (universités, en fonction des facultés)), 2008 : http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08072901/003/sanzu11.pdf (consulté en septembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Daigaku nyûgakusha sentaku, daigaku kyôiku no genjô* (Situation actuelle de l'enseignement universitaire et de la sélection des nouveaux entrant à l'université), 2013 (a) ; <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai11/sankou2.pdf> (consulté en décembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Daigaku shingaku to gakuhi futan kôzô ni kan suru kenkyû* (Etude sur l'impact des frais de scolarité sur la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur), 2013 (b) ; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/057/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2013/07/08/1337608_02.pdf (consulté en septembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Gakusei no chûto taigaku ya kyûgaku nado no jôkyô ni tsuite* (De la situation des étudiants abandonnant ou interrompant temporairement leurs études), 2014 (a) ; http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afiedfile/2014/10/08/1352425_01.pdf (consulté en décembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Gakusei e no keizaiteki shien no arikata ni tsuite* (Au sujet des types d'aide financière offerts aux étudiants), 2014 (b) ; http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/057/gaiyou/1352044.htm (consulté en septembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Heisei nijûnana nendo gakkô kihon chôsa (sokuhochi) no kôhō ni tsuite* (Commentaires au sujet de la publication des premières conclusions de l'enquête sur les écoles de 2015), 2015 (a) ; http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afiedfile/2015/12/25/1365647_01.pdf (consulté en décembre 2016).

Monkashô (Ministère de l'Education), *Heisei nijûnana nendo kokukô shiritsu daigaku-tankidaigaku nyûgakusha senbatsu jisshi jôkyô no gaiyô* (Panorama des méthodes de sélection des nouveaux étudiants dans les universités nationales, publiques et privées à cycle long et à cycle court en 2015), 2015 (b) ; http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/1362966.htm (consulté en septembre 2016) ;

Monkashô (Ministère de l'Education), *Heisei nijûnana nendo kokukô shiritsu daigaku nyûgakusha senbatsu jisshi jôkyô no gaiyô* (Panorama des méthodes de sélection des nouveaux étudiants dans les universités nationales, publiques et privées en 2015), 2015 (c) ; http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afiedfile/2015/10/20/1362966_01.pdf (consulté en septembre 2016).

Mukogawa joshi daigaku (Université féminine Mukogawa), *Daigaku nyûgakusha no suisenritsu no suii* (Evolution des taux d'accès à l'université sur recommandation), 2014 ; <http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoken/data/07.pdf> (consulté en septembre 2016).

Naikakufu, Bureau du Premier ministre, Gouvernement du Japon, *Jûhassai jinkô to kôtô kyôiku kikan e no shingakuritsu nado no suii* (Evolution de la population des jeunes de 18 ans et du taux d'accès à l'enseignement supérieur), 2014 ; <http://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kihon5/1kai/siryô6-2-7.pdf> (consulté en septembre 2016).

Nakajima Hiromi, « Daigakusei no chûtairitsu jûpâsento to futôkô [Des étudiants absentéistes et un taux de décrochage de 10%] », *Taijin enjogaku magazin* (*Human Services Magazine*), vol. 17, 2014 ; <http://www.humanservices.jp/magazine/vol17/8.pdf> (consulté en décembre 2016).

Newby Howard, *et al.*, *OECD Reviews of Tertiary Education*, Paris, OECD, 2009, p. 65-66 ; <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42280329.pdf> (consulté en septembre 2016).

Tôkyô daigaku daigakuin kyôikugaku kenkyûka, Daigaku keiei-seisaku kenkyû sentâ (École d'études supérieures de l'université de Tôkyô, Centre de recherche sur l'administration et les politiques universitaires), *Kôkôsei no shinro tsuiseki chôsa* (Enquête sur le devenir des lycéens), 2007 ; <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/crumphsts.pdf> (consulté en septembre 2016).

Des « effets de territoire » sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux ? Un bilan de 20 ans de recherches

PAR YVES ALPE⁸³

La question de « l'école rurale » reste aujourd'hui en France une question vive : elle concerne près d'un quart des élèves du primaire et un cinquième des élèves de collège, mais surtout elle mobilise autour d'elle des « défenseurs » très actifs : résidents, associations, élus locaux. Elle a marqué l'histoire du système éducatif français depuis le XIX^e siècle, en prenant des formes diverses selon les époques. Le premier enjeu fut celui de la présence de l'école publique sur l'ensemble du territoire, pour des raisons qui n'étaient pas qu'éducatives, puisque qu'il s'agissait aussi de défendre les valeurs de la République, d'assurer la cohérence de la nation en luttant contre les particularismes, et de favoriser la modernisation de l'économie française. A ces préoccupations se sont ajoutées après 1945 celles de l'aménagement du territoire (présence et continuité des services publics), et enfin, à partir des années 60 principalement, celles de la qualité de l'éducation et des inégalités territoriales d'éducation, qui semblaient marquer à la fois l'offre et la demande d'éducation, ce qui a conduit à s'interroger sur la « spécificité » de l'école rurale et de ses élèves. C'est ainsi que s'est constitué progressivement un discours dépréciatif sur les performances des élèves ruraux, sur leur niveau d'ambition, sur la demande sociale d'éducation en milieu rural, comme en atteste l'usage dans les rapports officiels de l'expression emblématique (et très discutée !) de « handicap socio-culturel » des élèves ruraux. La multiplication des recherches a conduit à porter un regard critique sur ces visions simplificatrices, et à développer d'autres approches, autour de la question – qui dépasse largement le champ de l'école rurale – des « effets de territoire » sur les scolarités. La question est aujourd'hui de savoir si, dans le contexte d'une profonde transformation économique, sociale et culturelle d'un milieu rural de plus en plus hétérogène, les problématiques liées aux spécificités évoquées ci-dessus ont encore un sens, et s'il est possible de démontrer la persistance d'effets de territoire sur les performances et les trajectoires scolaires des élèves ruraux.

1. L'émergence et l'évolution des problématiques de l'école rurale

Le système éducatif en milieu rural et son évolution

Le système éducatif en milieu rural possède indiscutablement des caractéristiques particulières, qui tiennent à la fois à la forme de l'offre scolaire et au contexte démographique et socioculturel. Quatre d'entre elles jouent un rôle central.

La petite taille des unités

Elle est, et de loin, la caractéristique la plus frappante et la plus connue du système éducatif en milieu rural, pour les écoles comme pour les collèges. Et c'est un fait depuis longtemps constaté :

« Il y avait, au mois de mai 1899, 19724 élèves fréquentant les écoles, tant publiques que privées, du département, soit une proportion de 2, 82 élèves par kilomètre carré. C'est là une condition géographique et économique exceptionnelle, qui force à multiplier les écoles au-delà des besoins

⁸³ Yves Alpe est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université d'Aix Marseille/ADEF & OET (Observatoire Éducation et Territoires).

réels, parce qu'on veut, et avec raison, éviter aux jeunes enfants des parcours longs et pénibles pour se rendre en classe et se procurer les bienfaits de l'instruction ».

Cette citation est extraite d'un ouvrage intitulé « L'école primaire dans les Basses Alpes, depuis la Révolution jusqu'à nos jours », rédigé par P. Dauthuille, Inspecteur d'Académie à Digne, et publié en 1900. Derrière la curieuse méthode de calcul utilisée, elle témoigne de l'ancienneté d'un problème commun à tous les départements ruraux : comment assurer l'offre d'éducation dans des territoires vastes et peu peuplés, où les conditions de déplacement sont difficiles et l'habitat dispersé, et où les collectivités locales (les communes en particulier) ont peu de moyens ? En France, cette problématique a émergé dès la fin du XIX^e siècle, avec les lois Ferry, qui rendent la présence de l'école publique obligatoire (en principe) dans chaque commune, et qui vont entraîner la création de ce qui va devenir la structure emblématique de l'école en milieu rural : l'école à classe unique.

La décroissance irrégulière des effectifs

La part de la population rurale dans la population totale n'a cessé de diminuer depuis le début du XX^e siècle. Elle représentait 47 % au recensement de 1936, 24 % en 1999 et 20 % en 2015 (source Insee). La population rurale est donc passée de 17,8 à 13,7 millions entre 1960 et 2014⁸⁴. En outre, du fait de l'évolution démographique générale, le nombre d'élèves du primaire a diminué jusqu'en 2011 (de 7,4 millions à 6,6 entre 1980 et 2005), avant de remonter légèrement ensuite (6,8 millions en 2015⁸⁵).

L'évolution de la population et de sa répartition spatiale a ainsi entraîné une forte baisse du nombre des écoles : dans l'enseignement public, on est passé de 80 800 écoles à 46 400 entre 1960 et 2015. Mais la baisse est encore plus spectaculaire pour les écoles à classe unique, caractéristiques de l'école en milieu rural, puisque dans le même temps leur nombre est passé de 19 000 à 3100. Et si le nombre des collèges a augmenté en France, ce n'est pas le cas dans le milieu rural, où de nombreux petits collèges ont disparu.

Les doutes sur sa qualité éducative de l'école rurale

Ces doutes étaient déjà apparus au XIX^e siècle, les détracteurs de l'école publique soulignant les difficultés à assurer un enseignement de qualité dans de petites structures isolées et avec peu de moyens, et mettant parfois même en doute la nécessité d'une éducation approfondie pour les enfants des campagnes. Mais c'est surtout dans les années 60, avec les grands débats sur l'inégalité des chances scolaires portés par la sociologie de l'éducation (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Baudelot, Establet, 1971, 1975) que la question devient centrale. En la matière, l'Ined (Girard, Bastide et Pourcher, 1963) a joué un très grand rôle avec la publication en 1963 d'une grande enquête sur l'entrée en sixième.

Tableau 1 : taux d'entrée en 6^e selon la résidence des élèves en CM2, 1962

	Garçons	filles	ensemble
Campagne	40	45	42
Villes de 10000 à 50000 habitants	66	67	67
Villes de 50000 à 200000 habitants	60	66	63
Villes de plus de 200000 habitants	66	62	63
Agglomération parisienne	72	72	72
Ensemble	54	55	55

Source : Girard A., Bastide H. et Pourcher L., enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement, Population n°1, janvier-mars 1963 - Tableau VII : Taux d'entrée en 6^{ème} selon l'importance de la résidence.

⁸⁴ Source : <https://fr.actualitix.com/pays/fra/france-population-rurale.php>

⁸⁵ Source : Repères et références statistiques 2017, MEN, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/96/7/depp_rers_2016_eleves_premier_degre_614967.pdf

Cette inégalité d'accès à l'enseignement secondaire en fonction du territoire va dès lors influencer tous les débats sur l'école rurale.

La mise en place de dispositifs spécifiques

Sur le plan institutionnel, la réaction se traduit par l'apparition de « dispositifs spécifiques » en faveur de l'école rurale, qui sont souvent le résultat du vote de la « loi Montagne » (loi du 9 janvier 1985 relative au développement et à la protection de la montagne) et de l'action de la DATAR à travers les « schémas de massif » créés par la loi de 1985. Ces dispositifs (Alpe et Fauguet, 2008) ont fortement sollicité les financements des collectivités locales :

- Les « RPI » (regroupements pédagogiques intercommunaux) qui ont pour but principal de compenser la disparition des écoles à classe unique ; c'est, de loin, le dispositif le plus courant.
- Les « équipes mobiles académiques de liaison et d'animation » (EMALA) : dans ce dispositif, un enseignant doté d'un véhicule type minibus se déplace avec du matériel pédagogique dans un ensemble d'écoles. La plupart du temps appuyées sur les CDDP (Centres départementaux de documentation pédagogique), les EMALA constituent un moyen de rupture d'isolement des enseignants ruraux, qui bénéficient à la fois des ressources apportées et de la présence du maître itinérant pour l'organisation de séquences pédagogiques, la tenue de réunions, etc.
- Le dispositif « Ecole rurale et communication » (ERC), dont le but est de permettre, en regroupant quelques jours dans l'année plusieurs classes de même niveau sur une seule école (souvent avec l'appui des EMALA) la rencontre d'enseignants isolés, mais aussi l'organisation d'activités en groupes homogènes pour les élèves des écoles à classe unique.
- Les « réseaux d'écoles rurales et de collèges » (1999), conçus pour une part comme des relais à l'action des RPI décrits ci-dessus, qui n'ont pas eu le développement escompté, et qui sont restés très souvent du domaine de l'intention...
- Il faut ajouter à cela toutes les initiatives – très nombreuses, la plupart du temps très locales, et souvent peu durables – reposant sur la création de réseaux d'affinités (souvent restés « officieux ») et l'usage des technologies de communication. Tous ces systèmes, malgré leur diversité, ont un point commun : tous ont été conçus au départ comme des moyens de pallier l'isolement des petites structures rurales, considéré comme le mal suprême dont elles souffraient. Il y a derrière cette affirmation à la fois des présupposés pédagogiques et des préoccupations en matière d'aménagement du territoire.

Les controverses sur les performances scolaires des élèves ruraux

Comme nous l'avons rappelé ci-dessus, les travaux publiés par l'Ined ont inauguré une longue série de recherches. Pour une part, elles sont dues à des chercheurs universitaires (l'IREDU⁸⁶, l'OET⁸⁷, etc.) et pour une autre aux initiatives du Ministère de l'Éducation Nationale, soit à travers les travaux de la DEP (division de l'évaluation et de la prospective, qui a changé de nom à plusieurs reprises) (Oeuvarard, 1993), soit à travers toute une série de rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN).

L'hypothèse du « handicap socio-culturel » des ruraux : les rapports de l'IGEN

Pendant une dizaine d'années, plusieurs rapports, d'importance inégale, se sont succédé. S'ils mettent l'accent sur divers aspects (regroupements pédagogiques, réseaux, usage des technologies de

⁸⁶ Institut de recherches en économie de l'éducation, Université de Bourgogne

⁸⁷ Observatoire Education et Territoires (voir § 3)

communication), ils partagent tous une vision alarmiste – et assez discutable – de l'école rurale (Alpe, 2006).

Le rapport Mauger (1992) dresse un constat très pessimiste sur la situation du système éducatif en milieu rural- caractérisée selon lui par l'isolement, la petite taille des unités et la difficulté à s'adapter aux innovations, ce qui le conduit à recommander la suppression des petites structures : écoles de moins de trois classes, collèges de moins de 200 élèves. À la suite du rapport Ferrier (1998), le rapport Lebossé (1998), beaucoup plus ambitieux donne une place centrale à la question des regroupements pédagogiques et aux « réseaux ruraux d'éducation ». Le rapport Duhamel (2003) pointe la moindre ambition des élèves ruraux et la « demande sociale d'éducation moins forte ». Il est donc celui qui, tout en posant un regard critique sur les solutions préconisées, insiste le plus lourdement sur le « handicap socioculturel » des élèves ruraux et de leurs familles.

Inconvénient majeur : aucun de ces rapports ne donne à voir les éléments sur lesquels ils s'appuient, ce qui rend très difficile leur utilisation dans un contexte scientifique (il est vrai que ce n'est pas leur fonction), parce qu'ils sont essentiellement le résultat de nombreuses rencontres et consultations d'acteurs du système. Mais la concordance des thématiques a clairement renforcé, par le mécanisme bien connu de la « prédiction créatrice » (Merton, 1965) la stigmatisation de l'école rurale, avec tous les effets qu'elle a pu entraîner, sur les décisions politiques, mais aussi sur les projets scolaires et professionnels des élèves.

Les apports des enquêtes nationales

Dans le même temps, les publications de la DEP auraient dû conduire l'institution à plus de prudence. En effet, les travaux rassemblés dans le n°43 de la revue *Éducation & Formations* (octobre 1995) donnent une image beaucoup moins pessimiste des résultats de l'école rurale.

Tableau 2 : score des élèves ruraux aux tests d'évaluation selon le nombre de niveaux dans la classe qu'ils fréquentent

	Français	Mathématiques
Ensemble des écoles rurales	63,1	67,4
Dont :		
écoles de moins de 4 classes	69,0	64,4
écoles de plus de 3 classes	62,4	66,5
classes à 2 niveaux	63,7	68,3
classes à 4 niveaux	64,1	68,9
classes à 5 niveaux	65,9	72,8
Ensemble des écoles urbaines	63,2	67,3

Source : Éducation et formation, n° 43, octobre 1995, Résultats nationaux, année scolaire 1993-1994

Ce tableau montre clairement que les résultats des élèves ruraux aux tests d'évaluation sont globalement équivalents à ceux des urbains. Et si l'on tient compte de l'origine sociale, ils sont même meilleurs. En effet, comme le signalait F. Ouevrard (2003), tant en CE2 qu'en sixième, les résultats sont plus homogènes dans le rural : la différence de réussite entre enfants d'ouvriers et de cadres est ainsi plus faible chez les ruraux que chez les urbains. De plus, la structure la plus souvent décriée (la classe à cours multiples ou l'école à classe unique, caractéristique de l'école rurale) obtient ici les meilleurs résultats.

Par contre, l'analyse des orientations en fin de troisième conduit à des conclusions moins optimistes.

Tableau 3 : choix initiaux (en %) des élèves de 3ème (premier choix) et orientations effectives (orientation)

	Collèges ruraux		Collèges urbains (>10000h)	
	Premier choix	Orientation	Premier choix	Orientation
Seconde	70,6	66,8	76,0	68,6
Redoublement	3,1	9,1	3,3	12,8
BEP	20,4	19,9	16,2	16,5
Apprentissage, CAP	4,5	3,2	1,6	1,6
Autres	1,4	1,0	2,9	0,5

Source : Éducation & Formations, n° 43, octobre 1995

Ces données ont bien évidemment renforcé le discours sur le handicap socioculturel déjà évoqué : les élèves ruraux demandent moins la seconde, et davantage le BEP ou l'apprentissage, en fin de troisième. En fait, les écarts constatés ici montrent bien que les résultats scolaires seuls ne sont pas en cause : les élèves issus des petites écoles rurales à cours multiple ont perdu l'avantage scolaire qu'ils semblaient détenir au départ. Si l'on en reste à l'interprétation traditionnellement moins valorisante du choix de l'enseignement professionnel ou de l'apprentissage, ils manqueraient donc d'ambition. On voit aussi que les élèves ruraux se jugent plus sévèrement que les urbains : pour le passage en seconde, l'écart entre « premier choix » et « orientation » est beaucoup plus fort chez les urbains (7,4 points contre 3,8).

Les travaux de l'OET

L'Observatoire de l'École rurale (OER, devenu ensuite Observatoire Éducation et Territoires - OET) a été créé en 1997 par des chercheurs et formateurs de cinq IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) : Aix-Marseille, Auvergne, Franche-Comté, Grenoble et Lyon. L'équipe de recherche a choisi la méthode du suivi de cohortes réelles d'élèves appartenant aux divers types de milieux ruraux répertoriés par l'Insee (rural isolé, rural sous faible influence urbaine, pôles ruraux (Champsaur, 1998)), sur six départements (Ain, Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire, Haute-Saône) pendant six ans (de 1999 à 2005). La cohorte initiale comptait 2400 élèves de CM2 ruraux. Les questionnaires (passés en classe) concernaient le parcours scolaire, les projets scolaires et professionnels, les opinions des élèves sur leur propre niveau scolaire, sur leur milieu de vie et de scolarisation, et leurs pratiques culturelles et de loisirs. Les familles ont été elles aussi interrogées sur les mêmes thématiques, et sur leurs CSP, situation professionnelle, niveau de diplôme, résidence et mobilité géographique. Une enquête auprès des équipes pédagogiques a été menée dans 220 écoles. La structure de base du questionnaire a été conservée tout au long des enquêtes, avec seulement des mises à jour pour tenir compte du cursus scolaire ou pour compléter des informations. La base constituée ainsi comporte 18000 questionnaires, et permet de disposer de données sur les trajectoires scolaires d'élèves ruraux du CM2 à la classe de seconde, autrement dit de l'école au lycée⁸⁸.

De nouvelles enquêtes (présentées dans la 3^{ème} partie de cette contribution) organisées entre 2011 et 2015 ont permis d'actualiser les résultats (sur un échantillon plus réduit).

Le premier constat confirme les résultats de la DEP évoqués ci-dessus : les performances des élèves ruraux sont plutôt bonnes.

⁸⁸ Voir en fin de texte la liste des publications des résultats des enquêtes de l'OET (2001-2014) ou sur le site de l'OET : observatoire-education-territoires.com

Tableau 4 : proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999

	Ensemble	Garçons	Filles
<i>National</i>	19 %	22 %	17 %
Base OER	18 %	21 %	16 %

Source : L'état de l'École n°11, MEN, octobre 2001, et base OER 1999

Le taux global de retard des élèves de la base OER au CM2 est très proche du taux national, avec un léger avantage pour les élèves de la base OER. Dans les deux cas, les filles ont de meilleurs résultats (tableau 4). Si l'on prend en compte le type de milieu rural, le rural isolé est légèrement favorisé, à la fois dans la base elle-même et par rapport aux données nationales.

Les résultats de l'évaluation nationale « Sixième » en 2000-2001 nous fournissent un autre point de comparaison.

Tableau 5 : résultats des tests, évaluation Sixième 2000, base OER 1999 et résultats nationaux

		Français	Mathématiques
Score >90	OER	8 %	10 %
	National	5,8 %	8,1 %
Score <30	OER	1 %	3 %
	National	2,4 %	5,9 %

Source : Base OER et Note d'information, MEN/DPD n° 01-36, juillet 2001

Comme on peut le voir sur le tableau 5, la comparaison OER / résultats nationaux montre un léger avantage aux élèves de la base OER, dans les deux disciplines, et dans les deux sens : les « bons » sont un peu plus nombreux, et les « faibles » un peu moins. L'observation des trajectoires scolaires au collège confirme la tendance générale observée : les élèves de la base OER ont des taux de redoublement légèrement inférieurs aux taux nationaux. Ainsi, à l'issue de la première année au collège, 6 % des élèves suivis redoublent, ce qui est conforme aux chiffres nationaux, et aux taux des milieux urbains. Compte tenu de l'origine socioprofessionnelle plus modeste que la moyenne nationale des élèves ruraux, ces résultats sont donc en leur faveur.

Pourtant, les trajectoires de ces élèves révèlent aussi des phénomènes plus inquiétants : leur parcours scolaire s'accompagne d'une très forte baisse de leurs ambitions scolaires. Ainsi, à l'entrée au collège, 50 % d'entre eux envisageaient des études supérieures, mais ils n'étaient plus que 24 % trois ans plus tard (enquêtes OER 2002 et 2005). On retrouve, logiquement le même phénomène de révision à la baisse des ambitions dans les souhaits concernant les métiers futurs.

Ce fait, corroboré par plusieurs enquêtes en des temps et des lieux différents, semble bien caractériser les élèves ruraux. Il est en partie lié à la modestie des origines sociales, mais il relève aussi d'un effet de territoire assez paradoxal, et qui se caractérise par plusieurs traits :

- Ces élèves plébiscitent le territoire rural lorsqu'ils sont en CM2, mais leurs opinions favorables sur la « campagne » s'effacent progressivement au collège.
- Ils sont très peu nombreux à évoquer des projets professionnels en relation avec la ruralité, mais souhaitent souvent (surtout pour les élèves dont les parents ont le niveau de diplôme le plus faible) « rester au pays », ou, si cela est impossible, y revenir plus tard.

- Les conditions de la scolarité semblent avoir peu d'influence sur ces comportements : les stratégies « d'ouverture » des établissements scolaires (partenariats extérieurs, voyages et séjours à l'étranger, utilisation régulière des technologies de communication et des réseaux), par exemple, n'ont pas d'incidence mesurable sur la réussite scolaire et sur les souhaits d'orientation.

2. Des « effets de territoire »... en voie de disparition ?

En 2011, l'OET a souhaité actualiser ses résultats, et deux nouvelles séries d'enquêtes ont été lancées. La première concerne 1200 élèves de CM2 des communes et écoles (chaque fois que possible...) de la première série (2400 élèves, 1999), mais sur trois départements seulement (Alpes de Haute Provence, Ardèche, Drôme) et 980 élèves de troisième, là encore dans les mêmes collèges que l'enquête 2004 (1364 élèves). Les mêmes questionnaires ont été utilisés, avec quelques compléments.

La seconde concerne un suivi de cohorte sur les élèves de CM2 2011 des départements de l'Ardèche et de la Drôme, elle est en cours d'exploitation.

Les enquêtes CM2 2011 et Troisième 2012 font apparaître de profonds changements, alors que la structure socioprofessionnelle et culturelle des familles a très peu évolué.

Les élèves de CM2

La scolarité

Les données concernant la scolarité concernent des caractéristiques (sexe, âge, etc.) qui ne varient pas d'une enquête à l'autre. Mais elles montrent des changements importants dans les opinions des élèves et de leurs parents.

Si les avis sur l'école elle-même ont peu changé (le pourcentage d'élèves « n'aimant pas l'école » est passé de 3 à 6 %), les élèves sont beaucoup plus optimistes sur leur propre niveau comme le montre le pourcentage d'occurrences « excellent ou bon » (tableau 6) qui a fortement augmenté.

Tableau 6 : Avis des élèves sur leur propre niveau scolaire (en % du total des réponses pour chaque année)

	1999	2011
Excellent ou bon	49,12	63,43
Moyen	35,70	27,01
Rencontrant des difficultés	15,18	9,57
Total réponses :	100	100

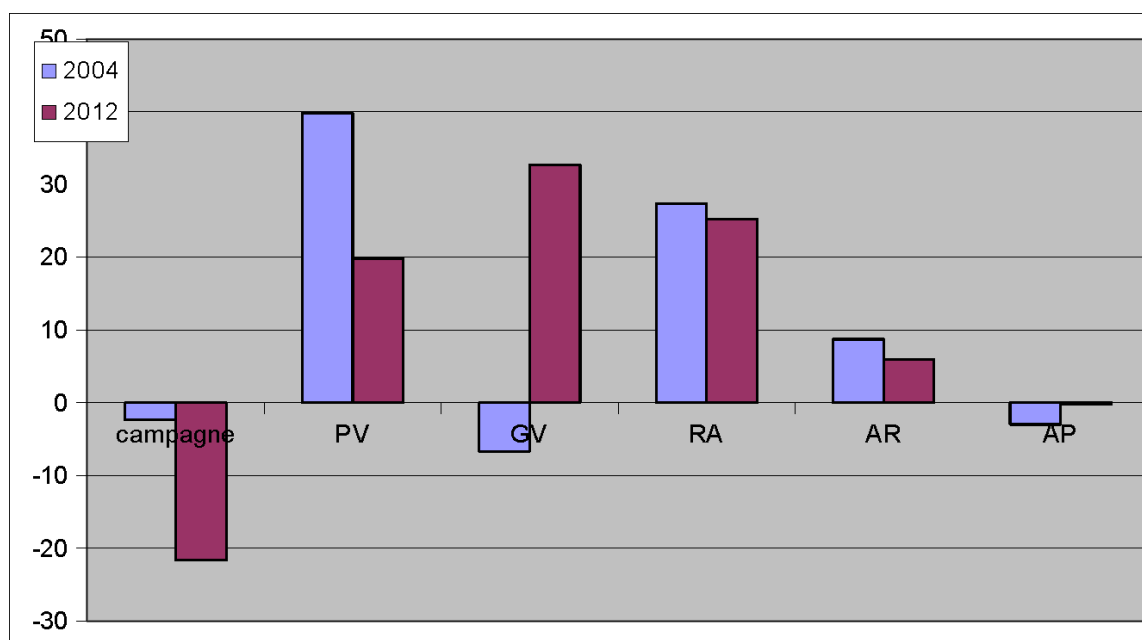
Source : enquêtes OET 1999 et 2011

Il en est de même pour l'opinion des parents : le pourcentage de parents considérant leur enfant comme « excellent ou bon » est passé de 55 % à 72 % ! En même temps, le pourcentage de parents envisageant des études supérieures longues pour leurs enfants est passé de 25 à 44 %.

Il s'agit donc d'un changement notable, qui va à l'encontre de la modestie relative des projets des élèves ruraux souvent évoquée dans les enquêtes précédentes, et qui entraîne une profonde modification des projets scolaires.

Le graphique 1 montre clairement la montée des ambitions : forte augmentation des projets d'études longues, baisse sensible des projets d'études professionnelles courtes, qui caractérisaient, dans les enquêtes de la DEP et la première enquête OET les élèves ruraux.

Graphique 1. Évolution des projets scolaires des élèves de CM2

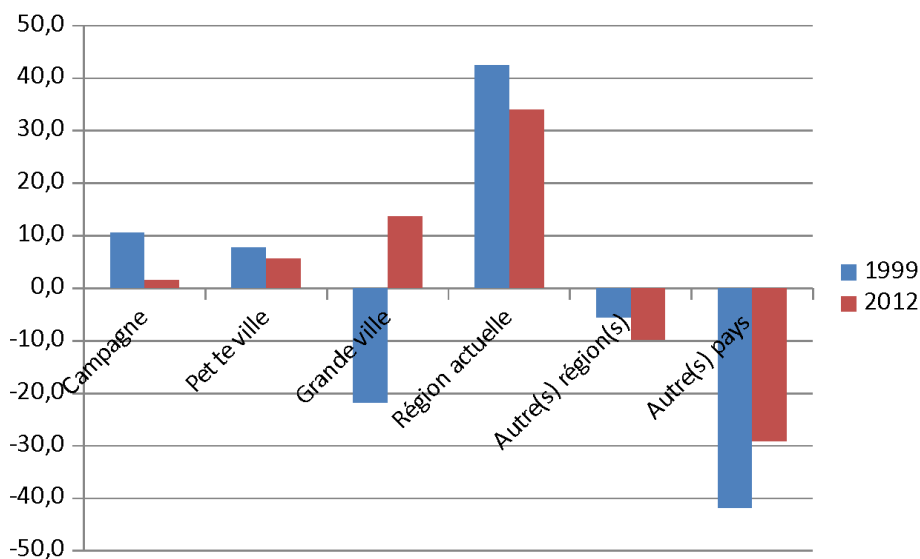


Source : enquête OET 1999 et 2011

Les avis sur le futur milieu de vie et de travail.

Les élèves étaient interrogés sur le type de milieu dans lequel ils souhaitent exercer leur futur métier à partir d'une typologie prédéfinie. Le graphique 2 ci-dessous représente la « balance » des opinions (opinions positives moins opinions négatives).

Graphique 2. « Dans quel milieu j'aimerais exercer mon futur métier » (balance des opinions)



Source : enquêtes OET 1999 et 2011.

En 2011, les avis sur la « campagne » s'équilibrent, et la grande ville qui faisait l'objet d'un fort rejet en 1999 est devenue attractive. À noter aussi une réduction des avis négatifs sur la mobilité internationale.

La comparaison des enquêtes fait apparaître par ailleurs une faible transformation dans les projets professionnels des élèves : dans les deux cas, les métiers typiquement ruraux⁸⁹ ne figurent pas dans les 19 métiers représentant plus de 50 % des réponses, la seule modification étant une remontée dans le classement des professions supérieures (chercheurs et scientifiques, professions libérales, etc.) – ce qui corrobore le constat sur l'évolution du niveau d'ambition des élèves ruraux.

Les élèves de Troisième

La scolarité

Comme pour les élèves de CM2, les opinions sur la scolarité sont devenues plus optimistes, et cela se traduit par un changement spectaculaire des projets d'études. Dans l'enquête 2004, seuls 34 % des élèves envisageaient des études supérieures longues. Ce taux est passé à 80 % en 2012 (34 % pour les filières courtes, 31 % pour les études universitaires longues, et 15 % pour les grandes écoles). La modestie des projets a là aussi disparu : même si les échantillons ne sont pas tout à fait identiques, la différence est très significative, et elle se traduit par des changements dans les projets professionnels (tableau 7).

Tableau 7. Projets professionnels des élèves de Troisième 2004 et 2012 (premier vœu) classés par rang à chaque date, métiers représentant plus de 50 % des réponses.

2004	rang	2012	rang 2004 des choix 2012	var 1999/2012
professeur	1	vendeur	2	1
vendeur	2	ingénieur	8	6
puériculteur	3	architecte		*
boulangier pâtissier	4	cuisinier	14	
coiffeur	5	puériculteur	3	-1
infirmier	6	coiffeur	6	-1
informaticien	7	scientifique, chercheur	12	5
ingénieur	8	boulangier-pâtissier	4	-4
esthéticien	9	médecin	18	9
éducateur	10	mécanicien	15	5
pompier	11	professeur	1	-10
scientifique, chercheur	12	vétérinaire	19	7
professeur de sport	13	avocat	20	7
cuisinier	14	infirmier	6	-8
mécanicien	15	puériculteur	3	-12
agriculteur	16	éducateur	10	-6
électricien	17	informaticien	7	-10
médecin	18	journaliste		*
vétérinaire	19	électricien	17	-2
avocat	20	gendarme		
secrétaire	21	kinésithérapeute		
	22	militaire		
	23	psychologue		*

NB : tous les noms sont au masculin pour des raisons de traitement statistique.

⁸⁹ Garde-chasse, garde forestier, berger, etc.

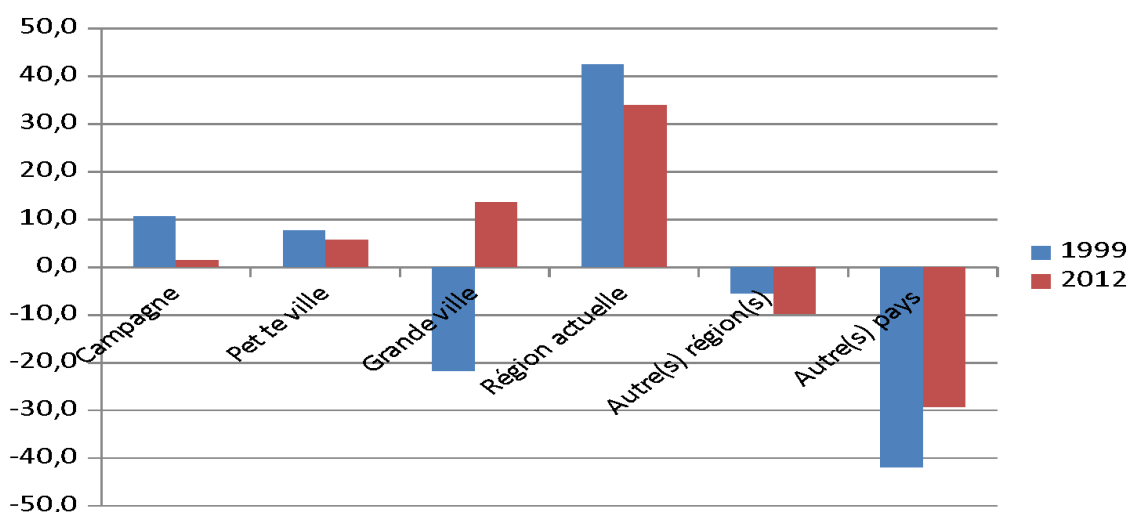
Pour les élèves de troisième, l'évolution des listes est particulièrement intéressante à observer. 21 métiers représentent plus de 50 % des réponses en 2004, et 23 en 2012. Sur ces deux listes, 17 métiers sont communs. Comme pour les élèves de CM2, le métier d'agriculteur a disparu de la liste.

Par ailleurs, la variation de rang des métiers communs montre que ce sont les professions intellectuelles supérieures (médecin, avocat, etc.) qui gagnent le plus de place (cf. colonne 5). Cette catégorie s'enrichit aussi de trois occurrences (*). Les seules exceptions sont les métiers de professeur et d'informaticien, qui perdent tous deux dix places.

Les avis sur le futur milieu de vie et de travail

Là aussi l'évolution est très nette. Si globalement les élèves apprécient leur lieu d'habitat (50 % « beaucoup » et 34 % « moyennement »), ils n'y voient pas leur avenir.

Graphique 3. « Dans quel milieu j'aimerais exercer mon futur métier » (balance des opinions)



Source : enquêtes OER- OET 1999 et 2012

Légende : balance des opinions : opinions favorables (« j'aimerais ») moins opinions défavorables (« je n'aimerais pas »)

La comparaison des enquêtes OET 2004 et 2012 montre que la « campagne » est devenue répulsive, la petite ville a perdu de son attrait, et la « grande ville » est le milieu préféré, comme pour les collégiens urbains. Cet effet est encore plus fort pour les enfants de PCS favorisées.

Deux remarques complémentaires s'imposent :

- D'une part, on ne peut pas mettre en évidence d'effet de territoire sur les projets scolaires et professionnels : par exemple, le pourcentage d'élèves qui disent souhaiter vivre et travailler à la campagne et faire des études supérieures longues est le même que celui de l'ensemble de l'échantillon.
- D'autre part, il faut rappeler que les familles des élèves ruraux sont mobiles. En 1999 déjà, la moitié des élèves scolarisés dans un CM2 rural des Alpes de Haute Provence n'était pas née dans le département, et l'enquête 2012 donne des fréquences de déménagement élevées : près de 40 % des élèves ont déjà déménagé deux fois ou plus, et les déménagements sont d'autant plus fréquents que la PCS est modeste.

La fin des spécificités rurales, mais le maintien des inégalités ?

Des transformations socioculturelles du milieu rural qui impactent les scolarités

Les changements démographiques et les évolutions socioculturelles du rural ne peuvent pas être sans effets sur l'école. Les évolutions technologiques (communications et réseaux) ont rendu obsolètes une bonne part des jugements sur les élèves ruraux. Les modèles culturels transmis par Internet, Facebook, etc. les concernent tout autant que leurs homologues urbains. Là où les élèves ont des smartphones dès la fin de l'école primaire, et là où tous les enseignants du primaire ont accès à Internet, la notion d'isolement, si souvent évoquée pour expliquer leur fameux « handicap socioculturel » n'a plus guère de sens, et les politiques éducatives de rupture d'isolement, censées revitaliser l'école rurale dans les années 80, ne signifient plus grand chose...

Des représentations du territoire qui évoluent.

Dans les précédentes enquêtes (1999-2005 essentiellement), nous avons constaté un affaiblissement progressif de l'attachement au territoire rural, que l'on pouvait mettre en relation (pour les élèves arrivés en troisième) avec un effet d'âge, les sociabilités juvéniles portant les jeunes ruraux vers les modèles urbains, en particulier pour leurs loisirs. Ici, cette perte d'attrait de la campagne est clairement liée à la fin de la répulsion que manifestaient auparavant les élèves ruraux pour la mobilité. En effet, beaucoup d'élèves conservent une vision idéalisée de la « campagne » : même s'ils soulignent souvent la question du manque d'infrastructures sportives et culturelles, ils jugent le milieu rural moins exposé à la violence et aux crises sociétales. Cet aspect d'espace refuge existe aussi chez leurs parents – et chez une partie de leurs enseignants... On peut y voir – mais des recherches complémentaires seraient nécessaires – l'effet conjugué de l'arrivée de « néo-ruraux » (souvent très critiques sur le modèle urbain actuel), et de la revalorisation des questions environnementales et patrimoniales : la qualité de l'environnement naturel est un argument qui revient souvent chez les élèves.

L'école rurale : des spécificités qui demeurent

Comme on l'a vu, il est très difficile aujourd'hui de mettre en évidence un « effet de territoire » sur les scolarités des élèves ruraux. Les dernières enquêtes de l'OET (en cours actuellement) confirment la fin du déficit d'ambition mis en évidence dans les années 90, et laissent à penser (mais là aussi des vérifications seraient nécessaires) qu'elle est liée en partie aux changements de modèles et de pratiques culturelles : évolution de la composition socioculturelle de la population et corrélativement de ses demandes, transformations des représentations sociales du territoire, avec l'affaiblissement de l'attractivité de la campagne mais aussi l'émergence de nouvelles idéalizations, nouvelles pratiques sociales, en particulier celles liées aux réseaux sociaux.

Il reste cependant plusieurs points à souligner.

Tout d'abord, les résultats scolaires des élèves ruraux, à origine sociale comparable, restent satisfaisants, mais une partie des avantages acquis à l'école se perd au collège, sans qu'il soit possible de dire si cela provient du changement de structure d'enseignement ou du changement de territoire (bourgs centre contre rural isolé par exemple). Mais les contraintes pesant sur les trajectoires scolaires restent fortes en milieu rural, en particulier pour les transports scolaires et l'éloignement de certaines infrastructures, ce qui continue de provoquer des effets sur les stratégies scolaires, notamment pour les familles les plus modestes. De plus, la fin des politiques de discrimination positive et la réorganisation territoriale en cours sont souvent défavorables aux ruraux : mise en péril des dispositifs spécifiques (financés assez largement jusqu'ici par les collectivités territoriales), réduction des moyens alloués aux innovations, etc. Il est encore trop tôt aujourd'hui pour en mesurer les effets.

Ensuite, les diagnostics et les préconisations (cf. les rapports de l'Inspection Générale évoqués ci-dessus) de l'institution scolaire restent largement inadaptés, et peinent à reconnaître les atouts de l'école rurale, de la classe à plusieurs niveaux, et plus généralement des modes de socialisation scolaire spécifiques de l'école rurale.

Conclusion

Les enquêtes des années 90 avaient déjà souligné la capacité de l'école rurale à amoindrir un certain nombre d'effets des inégalités liées à l'origine sociale, les écarts de performance entre les élèves ruraux des CSP favorisées et défavorisées étant moindres que dans l'école urbaine. Il s'agit d'un effet tout à fait indirect du territoire, puisqu'il semble découler de la forme des structures scolaires (effets de taille par exemple...) qui est elle-même liée aux contraintes du territoire⁹⁰ Dans le même ordre d'idées, les contraintes générées par l'isolement relatif (Alpe et Barthes, 2014), et par l'existence de classes à plusieurs niveaux ont incité les enseignants à mettre en place des innovations pédagogiques qui peuvent expliquer les bons résultats de l'école rurale, de même qu'elles ont poussé l'institution scolaire à expérimenter des dispositifs spécifiques évoqués ci-dessus. D'ailleurs, certaines de ces innovations ont été expérimentées aussi en ville, par exemple par la création délibérée de classes à plusieurs niveaux dans des quartiers urbains défavorisés.

Aujourd'hui trois tendances s'entrecroisent (Alpe, 2016). D'une part, l'évolution des populations et des moyens de communication a fortement remis en cause les effets de l'isolement relatif des ruraux. D'autre part, les élèves ruraux apparaissent de plus en plus proches, dans leurs comportements et leurs représentations, de leurs homologues urbains. Cela conduit indiscutablement à un affaiblissement de la « spécificité » si souvent évoquée de l'école rurale. Et en même temps, la disparition des politiques éducatives dites « territorialisées » (Derouet, 1992, Dutercq, 2000) supprime progressivement ses organisations particulières.

On peut s'en réjouir, en l'interprétant comme la fin d'une inégalité entre ruraux et urbains. Malheureusement, le milieu rural reste un milieu d'accueil de populations modestes et/ou fragilisées, et, s'il profite (relativement !) de certaines formes de « globalisation », il continue de subir des effets liés à la concurrence des territoires, dans un contexte où les moyens ciblés (par exemple ce qu'on appelait jadis la « discrimination positive »...) sont devenus de plus en plus exceptionnels.

Références citées

Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue Française de Pédagogie* n° 156, juillet-août-septembre 2006, p. 75-88.

Alpe, Y. (dir) (2016). *École rurale et réussite scolaire*, Poitiers : Canopé

Alpe, Y. & Barthes, A. (2014). L'isolement et l'accessibilité des établissements scolaires en zone rurale et de montagne, in *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 6 : l'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen, approches socio-spatiales*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 139-152

Alpe, Y., & Fauguet J.L. (2008). *Sociologie de l'Ecole Rurale*, Paris : l'Harmattan / Education et Sociétés.

⁹⁰ Peut-être y a-t-il aussi l'effet d'une certaine mixité sociale, en relation avec la présence dans les territoires ruraux de familles favorisées qui n'ont pas de stratégies d'évitement scolaire. Il serait nécessaire de le vérifier par de nouveaux travaux.

- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro
- Baudelot, C. & Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*, Paris : Maspéro
- Champsaur, P. (dir) (1998). *Les campagnes et leurs villes*, Paris : Insee / INRA
- Derouet, J-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoire*. Paris : PUF
- Oeuvarard, F. (2003). Les « performances » de l'école « rurale » : quelle mesure, dans quel objectif ?, *VEI – Enjeux, SCEREN- CNDP, n°134 : Le rural : terre d'exclusion ?*, septembre 2003.
- Duhamel M., Houchot A., Cuby J-F., Moulin Y. (2003). *L'évolution du réseau des écoles primaires*, Rapport définitif, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000604.pdf>
- Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Rapport remis à Mme la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire Paris, *Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie*, juillet 1998.
- Girard, A., Bastide, H. et Pourchier, G. (1970). Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement, in « *Population* » et *l'enseignement*, Paris : PUF, p. 51-90.
- Lebosse, J.C. (1998). *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*. Rapport remis au ministre délégué chargé de l'enseignement scolaire, [en ligne] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994001758-pour-une-nouvelle-dynamique-du-systeme-educatif-en-zone-rurale-isolee>
- Mauger P., (dir.), (1992). *Agir ensemble pour l'École rurale*, Paris : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Direction de l'Information et de la Communication
- Merton, R.K (1965). *Elements de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Plon

Annexe : Compte-rendus des enquêtes de l'OET

- Alpe, Y., Champollion, Fromajoux, R-C.P. & Poirey J. L., (2001). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 1 : espaces ruraux et réussites scolaires*, Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J. L. (Coord), (2005). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 3 : Collégiens à mi-parcours*, Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J. L. (Coord), (2006). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 4 : le devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets*, Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- Alpe, Y., & Poirey, J. L. (Coord), (2003). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome 2 : au seuil du collège*, Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J. L. (Coord), (2010). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards – Tome5: après le collège*, Besançon : Presses Universitaires Franc-comtoises.

Barthes, A. & Champollion, P. (2014). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 6 : l'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen, approches socio-spatiales*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Dénationalisation, décentralisation et arrimage école-marché : le cas des CÉGEP du Québec

PAR ERIC MARTIN⁹¹

Les transformations institutionnelles observées dans les collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP)⁹² québécois, de même que les politiques publiques qui les impulsent, se présentent en apparence comme des changements locaux et ponctuels visant la simple mise à jour ou modernisation d'un système d'éducation qui aurait évolué trop lentement et serait aujourd'hui « déphasé » à l'égard du reste de la société québécoise ou de l'économie globalisée. Un regard sociologique critique ne saurait s'en tenir à de telles apparences. Nous chercherons plutôt à montrer qu'il y a aujourd'hui à l'œuvre une dynamique de démantèlement d'un modèle d'éducation national, humaniste et égalitaire (notamment du point de vue de son accessibilité sur le territoire) et que les nouvelles orientations proposées conduisent à l'établissement d'un modèle décentralisé, hiérarchisé, où les CÉGEP de régions sont appelés à être reconceptualisés comme étant uniquement des « écoles de métier ». Il y a donc dévalorisation de la formation générale au profit de la seule utilité technico-économique, ce qui pose notamment la question de la formation intellectuelle et citoyenne à laquelle n'auront plus accès les futurs techniciens.

Afin d'en arriver à une compréhension plus profonde de ce qui se prépare dans les CÉGEP du Québec, nous procéderons d'abord à un bref survol des manifestations repérables qui révèlent aujourd'hui le déploiement d'une rationalité que j'appellerai le néolibéralisme éducatif, dans une compréhension inspirée de la critique générale de la gouvernementalité néolibérale (Dardot et Laval, 2009). Par la suite, nous ferons un bref historique de la naissance des CÉGEP, qui tirent leur origine de la commission Parent dans les années 1960. Ensuite, à travers les exemples de la remise en question de la place de la formation générale dans le rapport Demers (Demers, 2014), du projet de loi 70 sur l'aide sociale et du projet de mise en place d'un conseil des CÉGEP, je montrerai comment on peut interpréter ces transformations comme autant de manifestations de l'extension de la rationalité néolibérale en éducation. En effet, la production des normes encadrant les CÉGEP se dénationalise, se dépolitise et se décentralise. Ceci permet en retour un arrimage école-marché plus serré, ce qui est d'ailleurs l'objectif avoué du gouvernement, qui voit là une manière d'assurer le prétendu sauvetage des CÉGEP situés en région, qui connaissent des difficultés financières. Nous terminerons en montrant comment la dévalorisation de la culture au profit de la seule valeur d'échange n'est pas uniquement un problème d'un point de vue éducatif ou citoyen, mais également une question particulièrement sensible dans une société comme le Québec, caractérisée par une grande fragilité culturelle et politique.

Le néolibéralisme éducatif

⁹¹ Eric Martin est professeur de philosophie au CÉGEP Édouard-Montpetit. Docteur en pensée politique de l'Université d'Ottawa/CIRCEM & SOPHIAPOL & IRIS.

⁹² Le collégial québécois succède à l'enseignement secondaire. Un *collège* est appelé un « CÉGEP » : Collège d'enseignement général et professionnel. Ces institutions font partie de l'enseignement postsecondaire et supérieur. Le secondaire québécois dure cinq ans. Par la suite, ces collèges offrent deux filières : une de deux ans, dite préuniversitaire, qui sert de tremplin pour l'université (on peut y étudier les arts et lettres, les sciences humaines ou les sciences pures ou de la santé) ; l'autre, dite « technique », qui dure trois ans et débouche sur le marché du travail dans toutes sortes de domaines allant de l'infirmier à l'informatique.

Notre approche de cette question s'inscrit, comme le dirait Christian Laval, dans ce qu'il convient d'appeler la « nouvelle sociologie critique de l'éducation », à savoir celle qui s'inscrit dans la foulée du déploiement de la rationalité néolibérale pour l'appréhender de manière critique. Nos travaux se situent dans le sillage de la sociologie dialectique du sociologue et philosophe québécois Michel Freitag (Freitag, 1998), dont le souci de penser les médiations symboliques institutionnelles le rapproche, à certains égards, de Cornelius Castoriadis avec lequel le monde intellectuel français est davantage familier. Notre lecture est également tributaire de la théorie de la dissociation-valeur associée à des auteurs comme Robert Kurz, Anselm Jappe, Roswitha Scholz ainsi qu'à la relecture de Marx par Moishe Postone (Martin et Ouellet, 2014).

C'est à partir d'une telle approche qui envisage, suivant l'héritage de Hegel et Marx, de penser les choses du point de vue de la totalité, qu'il nous apparaît nécessaire de réinscrire les transformations du microcosme éducatif, et donc le néolibéralisme éducatif actuel, dans une sociologie générale qui s'intéresse à la façon dont les transformations dans les médiations politico-institutionnelles participent d'une mutation plus générale du mode de reproduction de la société ou de la totalité. Dans ce cas précis, il s'agit du passage à une société dite postmoderne, que Michel Freitag appelle opérationnelle-décisionnelle ou systémique (Freitag, 1986), c'est-à-dire une société où la régulation politique est remplacée par celle de systèmes autopoïétiques. Suivant Dardot et Laval dans *La nouvelle raison du monde* (Dardot et Laval, 2009), je propose de considérer le néolibéralisme non comme un simple désengagement de l'État au profit du marché, mais comme l'extension d'une rationalité et d'une nouvelle gouvernementalité appuyée sur un système de normes découlant elles-mêmes de l'extension de la forme-valeur à l'ensemble du rapport social (et bien sûr, donc, dans le « champ » de l'éducation).

Ainsi s'explique la logique générale de commercialisation et de concurrence qui traverse l'ensemble du rapport social, et qui s'installe dans l'école comme nouvelle forme de régulation jugée plus adaptée et plus utile du point de vue du système technico-économique extérieur, transformant aussi bien l'institution que le savoir et les subjectivités qui le portent. Suivant la distinction établie par Michel Freitag, on peut qualifier cette transition comme relevant d'une transformation de l'institution en organisation. L'institution est animée par une finalité qui la dépasse (transmettre la culture et l'esprit, la science, développer la faculté de juger, etc.) alors que l'organisation vise principalement sa reproduction, son efficacité, son expansion et les résultats « utiles » qu'elle peut fournir à d'autres organisations (lire ici : les organisations économiques ou les corporations).

Il faut aussi constater que le modèle fordiste, où des écoles publiques étaient regroupées sous le manteau d'un État planificateur, a été remplacé par la mise en concurrence généralisée des établissements, organisée par le nouvel État évaluateur de la nouvelle gestion publique et du néolibéralisme. Son nouveau rôle est d'assurer le pilotage par les résultats, maximiser la performance, évaluer dans le but d'orienter et contrôler les conduites : l'évaluation sert aussi à prescrire. Ainsi en va-t-il de l'assurance-qualité (Martin et Ouellet, 2012), qui est l'une des conditions de possibilité de la mise en place d'une logique de quasi-marché entre établissements.

Ces réorganisations permettent également un réalignement des finalités de l'école, en mettant en avant les retombées en termes de valorisation économique ou d'innovation technologique comme principaux critères de la validité du savoir. La connaissance est ainsi soumise à un nouvel utilitarisme qui fait de l'applicabilité dans l'environnement technico-économique ou systémique externe la seule source de sa pertinence (*relevance*). La valeur d'usage de la culture ne vaut plus pour elle-même : seule importe sa valeur d'échange. On peut ainsi parler d'une *économisation* ou d'un devenir-marchandise de la connaissance. Ces transformations n'existent pas seulement au niveau local, mais participent, au sein de la globalisation (Martin, 2016), de la constitution d'un marché mondial de l'enseignement supérieur

sous la houlette des grandes institutions internationales (OCDE, Banque mondiale, etc.) (Laval et Weber, 2002). On peut ainsi parler d'une globalisation des, et par les politiques publiques. Ces politiques permettent la dénationalisation des anciens systèmes publics, ce déracinement étant la pré-condition de leur commercialisation ; en effet, l'OCDE parle ouvertement de l'enseignement transfrontalier comme d'un secteur d'exportation économique (Martin et Ouellet, 2012a).

Rien de tout cela ne serait possible sans l'affaiblissement du pouvoir de la corporation de métier des professeurs. L'enrôlement dans une logique d'entrepreneuriat de la recherche participe de la mobilisation managériale du personnel enseignant. Il faut ajouter à cela les réformes en gouvernance qui concentrent le pouvoir vers le haut, verticalement, dans les mains des conseils exécutifs ou conseils d'administration (Martin et Ouellet, 2010 et 2012b). La décentralisation accorde de plus en plus de pouvoir aux directions locales, mais cette autonomie apparente sert en fait à adapter le local à la nouvelle normativité globalisée en court-circuitant l'ancien modèle de système d'éducation national et public (le tout avec le concours actif de l'État). L'autonomie est ainsi la « liberté » de s'adapter à la concurrence. Comme le disent Dardot et Laval, il s'agit d'une manière de gouverner par la liberté (Dardot et Laval, 2009).

Le rapport Parent et la création des CÉGEP québécois

Ayant rapidement esquissé les principaux axes par lesquels se manifeste l'extension de la rationalité néolibérale et de la forme-valeur, il nous faut maintenant montrer comment ces transformations affectent, actuellement, plus particulièrement les CÉGEP québécois.

Les étudiants des CÉGEP du Québec suivent un tronc commun de cours qu'on appelle la formation générale (littérature, philosophie, éducation physique, anglais), à laquelle s'ajoutent les cours de formation spécifique selon le programme. Suivant l'expression du sociologue Guy Rocher, on pourrait nommer cette complémentarité entre le général et le spécifique « équilibre entre la culture et la technique »⁹³. Cet enseignement intermédiaire entre le secondaire et l'université est unique au Québec, on ne le trouve pas dans le reste du Canada ou encore aux États-Unis, où l'on passe directement du secondaire à l'université.

L'origine des CÉGEP est récente : elle a sa place dans la foulée de la période de modernisation dite de la « révolution tranquille » sous le gouvernement de Jean Lesage. Il faut savoir que jusque là l'enseignement était sous la responsabilité et le manteau de la religion. Ce n'est qu'en avril 1963 que la commission Parent, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, propose, dans ce qu'il est convenu d'appeler le rapport Parent⁹⁴, de créer un ministère de l'éducation du Québec, celui-ci sera créé le 13 mai 1964. Les premiers CÉGEP ouvriront leurs portes en 1967. Il y a maintenant 48 CÉGEP implantés sur le territoire du Québec, même dans des régions éloignées comme L'Abitibi ou la Gaspésie qui est à 12 heures de route de Montréal.

L'esprit général est de préparer tout étudiant qui les fréquente, peu importe où sur le territoire, à la fois à une place dans la division du travail en même temps que de le doter d'un socle de culture commun (c'est le rôle de la formation générale) dans un esprit marqué par la polyvalence, l'humanisme et l'équilibre entre la culture et la technique.

⁹³ Voir la conférence d'ouverture prononcée par Guy Rocher, professeur émérite de sociologie à l'Université de Montréal, lors du colloque « CÉGEP Inc. La destruction programmée de la culture », le samedi 19 septembre 2015 à l'Auditorium de la Bibliothèque Nationale du Québec.

⁹⁴ Il s'agit du *rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963), disponible en ligne :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html

Or, voilà précisément ce qui se trouve aujourd'hui remis en question aujourd'hui ; des réformes importantes surviennent tous les cinq ou dix ans, comme ce fut le cas au milieu des années 1990 et en 2005. À chaque fois, on en vient à proposer des transformations majeures et des réformes importantes de l'enseignement ; certains proposent même d'abolir les CÉGEP pour imiter le modèle canadien anglais, où les étudiants passent directement du secondaire à l'université. Dans le rapport Demers, la remise en question de la mission des CÉGEP est moins frontale, mais elle a quand même des incidences importantes.

Du rapport Parent au rapport Demers

L'événement déclencheur des réformes les plus récentes est la publication du *rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale* (Demers, 2014), dit rapport Demers, rédigé par l'ancien directeur de collège Guy Demers, suite au sommet sur l'éducation qui suivit l'importante grève étudiante du printemps 2012.

Le premier constat de ce rapport est l'anticipation d'une baisse démographique de l'effectif étudiant. Ceci entraîne des difficultés pour les CÉGEP situés en région éloignée : baisse de fréquentation, difficultés financières, spécialement dans les programmes techniques. Ce creux devrait être suivi d'une hausse, mais la période du creux pourrait être assez longue pour causer des problèmes financiers importants. Pour remédier à cette situation, le rapport Demers propose des pistes de solution qui se résument à la flexibilisation des structures, à un arrimage plus serré avec l'entreprise et à la remise en question de la formation générale.

Le rapport Demers suggère d'impliquer les entreprises locales pour réviser l'offre de programmes en visant un meilleur arrimage école-emploi. On propose d'assouplir les conditions d'admission de certains programmes. Les maîtres mots : flexibilisation et souplesse. On propose par exemple de laisser un établissement local déterminer lui-même une ou deux compétences qui remplaceraient celles qui sont déterminées par le ministère. Ceci remet en question le diplôme national homogène et ouvre à des programmes et diplômes à la carte correspondant aux besoins économiques immédiats des entreprises d'une région spécifique.

On ouvre aussi la voie à des filières plus courtes, par exemple les Certificats d'études collégiales techniques (CECT), les Attestations d'études collégiales, ou encore le fractionnement du diplômes d'études collégiales (DEC) en modules de courte durée. D'une part, les filières courtes permettent d'augmenter le nombre et la rapidité en termes de diplomation des employables. D'autre part, le statut de la formation générale dans ces diplômes n'est pas clair : les professeurs craignent en effet que cela signifie le remplacement des cours de philosophie ou littérature par des activités de substitution allégées, dites de *littératie* ou *numératie*, permettant le contournement des exigences fondamentales en matière de formation générale. On veut aussi simplifier et fluidifier les passerelles existantes du diplôme professionnel (DEP) au diplôme de fin de CÉGEP (DEC). Le gouvernement du Québec veut aussi proposer la création d'un conseil des CÉGEP et d'un conseil des universités ; nous reviendrons plus loin sur ce dernier point.

L'alignement idéologique général est clair : favoriser « les arrimages et les collaborations avec le marché du travail », l'alternance travail-études, développer les outils promotionnels des CÉGEP, « susciter l'engagement des associations patronales envers la promotion du programme et à l'égard de la sensibilisation auprès des entreprises sur l'importance de leur implication à la formation de main d'œuvre par le moyen des stages » (Demers, 2014). Il est aussi question de faciliter la reconnaissance des acquis et compétences (RAC). Un autre moyen envisagé est d'attirer davantage d'étudiants étrangers.

Les mesures sont multiples, mais si l'on devait résumer l'idée générale du rapport Demers, elle tiendrait dans les trois propositions suivantes :

1. Augmenter l'attractivité des cégep;
2. S'adapter pour répondre rapidement aux besoins changeants du marché du travail ;
3. Répondre à des étudiants qui présentent des profils et parcours diversifiés et atypiques.

Les réformes proposées travaillent autant sur les intrants que sur la structure institutionnelle elle-même ; elles accordent davantage d'autonomie aux établissements, assouplissent l'encadrement des programmes, favorisent la formation continue et la formation à distance à travers la technologie informatique. L'ensemble du rapport vise surtout à une harmonisation entre la formation des techniciens et les besoins exprimés par l'industrie.

Ceci dit, la proposition qui a causé le plus d'émoi dans les organisations représentant les professeurs est celle suggérant qu'il fallait revoir la formation générale (littérature, philosophie, éducation physique, anglais) puisque celle-ci serait vétuste, mal adaptée au nouvel environnement économique en constant changement, véhiculerait une vision trop étroite de la culture commune. Cette proposition est située dans une annexe à la toute fin du document, puisque la masse du rapport ne s'intéresse qu'à la formation technique.

Dans cette annexe, il est expliqué que les étudiants du secteur technique auraient des difficultés avec la formation générale et n'en comprendraient pas le « sens » dans leur cheminement. Pour régler ce problème, il faudrait miser sur l'autonomie des établissements et le libre choix des étudiants, en imitant notamment ce qui se fait en Ontario ou dans les cours de *Humanities* des CÉGEP anglophones, c'est-à-dire rendre une grande partie de la formation générale optionnelle.

En résumé, l'argument général est que, face aux difficultés des CÉGEP en région, il faut flexibiliser, arrimer à l'emploi, adapter, faire évoluer. Or, la formation générale actuelle serait un obstacle à cette évolution : « elle a bien servi le modèle collégial [autrement dit, les CÉGEP] jusqu'ici, mais son déphasage avec l'évolution de la société depuis les 50 dernières années compromet la valeur de son apport pour les années à venir » (Demers, 2014).

Ce genre d'orientation conduit à la remise en question de l'équilibre fondateur entre la culture et la technique, et donc de la mission des CÉGEP. Le secteur technique, jugé utile, est valorisé, si tant est qu'il peut s'adapter et se fluidifier pour répondre aux besoins de l'industrie. La formation générale, elle, est vue comme un facteur d'immobilisme et de friction qui entrave le bon fonctionnement de la machine. Afin d'assurer l'arrimage au niveau local avec l'entreprise, on préconise une décentralisation de la production normative. Ainsi, l'articulation entre l'établissement local, le territoire et les politiques nationales est éclatée, et la transmission du socle culturel commun se trouve remise en question.

Le projet de loi 70

Après le dépôt du rapport Demers, le gouvernement a déposé le projet de loi 70 sur l'aide sociale : ce projet visait surtout à astreindre les bénéficiaires de l'aide sociale à des mesures d'employabilité avec conséquences punitives en cas de non-participation (réduction du tiers de la prestation d'aide sociale). Ce projet comprenait aussi des dispositions sur l'éducation en CÉGEP. Le conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2016), un organisme généralement plutôt circonspect, l'a qualifié de dangereux précédent dans un système parlementaire. En effet, il donnait à la commission des partenaires du marché du travail, notamment le conseil du patronat, le pouvoir d'influer fortement sur la détermination de l'offre des programmes et exigeait du ministre qu'il rende des comptes au patronat. D'où le dangereux précédent, à savoir, dire ouvertement que ce ne sont pas les entreprises qui rendent

des comptes à l'État, mais le ministre qui doit se justifier devant le conseil du patronat en matière de détermination de l'offre de programmes au collégial.

Le conseil des CÉGEP

Autre événement majeur et récent (en fait, toujours en processus au moment de présenter la présente communication) : suivant les recommandations du rapport Demers, le gouvernement a choisi de réactiver une ancienne structure, le conseil des universités, de mettre aussi en place un conseil des CÉGEP, ainsi qu'une commission mixte de l'enseignement supérieur. Ces instances avaient été pour certaines abolies en 1993, et le milieu universitaire, notamment, réclamait leur retour pour remettre de l'ordre dans un réseau où se démultipliaient, à cause de la concurrence, les campus satellites ou « champignons ».

Ceci dit, ce que le gouvernement a proposé est absolument différent d'une instance qui mettrait de l'ordre dans l'organisation et les orientations du réseau collégial ou universitaire. Le gouvernement a mené à l'automne 2016 des consultations, en présentant ces conseils comme un « lieu d'analyse et de réflexion ». Pourtant, dans la documentation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), on propose de soumettre les universités et CÉGEP à l'évaluation *en continu* (l'assurance-qualité, un concept provenant du management privé) d'un nouvel organisme qui aurait aussi pour tâche d'arrimer « l'évolution » *en continu* de l'école au « progrès continu » de l'environnement technico-économique et donc au marché.

Ce nouvel organisme aurait de plus pour tâche de recopier au Québec les « meilleures pratiques », vocabulaire issu du *benchmarking* -qui signifie reprendre pour soi les pratiques des agents les plus concurrentiels dans un marché tourné vers les seules cibles de la rentabilité et de la productivité. Les documents gouvernementaux reprennent le vocabulaire qui sert à légitimer la mondialisation néolibérale et la marchandisation de l'éducation depuis plusieurs décennies.

Conclusion

En somme, et pour conclure, les CÉGEP québécois sont une création institutionnelle unique et récente, inspirée par un idéal de polyvalence et d'humanisme, animés par la recherche d'un équilibre entre la culture et la technique. Leur présence et leur effet se voulant relativement homogène sur l'ensemble du territoire du Québec, ils participent de la construction d'un imaginaire national au tournant de la « révolution tranquille » (avec comme arrière-plan de la construction de la nation québécoise).

Or, dans le rapport Demers, l'idée d'un réseau et de normes déterminées nationalement et politiquement est remise en cause ; de même pour le DEC national ou le socle culturel commun. Désormais, on décentralise la production des normes, en faisant de l'arrimage aux besoins de l'industrie locale, et donc de l'utilité, la source de la nouvelle normativité. Cette priorisation de l'arrimage école-emploi se vérifie encore dans la disqualification de la formation générale et dans la subordination de l'autorité politique ministérielle à la commission des partenaires du marché du travail et donc, au patronat.

Le problème se répète lorsqu'on remplace une instance qui devrait avoir, suivant la demande des professeurs, une fonction politique, par un conseil des CÉGEP managérial donc la fonction serait l'évaluation en continu et l'adaptation des établissements québécois aux « meilleures pratiques », et donc aux évolutions « concurrentielles » des établissements dans le nouveau marché mondial de l'enseignement supérieur.

La décentralisation de la production de la norme au niveau local, appuyée par le mouvement d'autodissolution de la médiation politico-institutionnelle nationale, participe d'une dénationalisation

de l'enseignement. Il y a ainsi court-circuitage de la médiation nationale et branchement du local sur le nouveau marché mondial de l'enseignement supérieur auquel les CÉGEP sont conviés de s'adapter, tant par les appels à se faire attractifs pour les étudiants étrangers que par leur subsomption à l'appareil d'importation des normes du système qu'est le conseil des CÉGEP projeté.

Cette situation ne menace pas seulement les CÉGEP, leur mission, leur caractère de service public et le système d'éducation public : il faut ajouter, dans le cas du Québec, qui est une petite nation et une « république inachevée » pour reprendre l'expression du Pr. Gilles Labelle (Labelle, 2008), le danger de voir une forme institutionnelle spécifique, conçue comme un service public pétrie par un esprit humaniste, être plutôt vue maintenant essentiellement comme un appareil à produire des employables pour les industries d'en face. Disons que l'esprit de la « révolution tranquille » est absent d'un tel langage. La décentralisation, la dénationalisation et l'emphase mises sur l'arrimage école-marché détournent les CÉGEP de la fonction pour laquelle ils ont été pensés : à terme, si cela n'est pas contré, ils risquent de ne plus former des citoyens, ni même des techniciens, mais uniquement des employables rapidement obsolètes.

Des États généraux sur l'enseignement supérieur ont été organisés en mai 2017⁹⁵ par les différents syndicats de professeurs qui contestent la direction actuelle que prend l'enseignement supérieur québécois, que l'on cherche à dénaturer. Il ne faut tout de même pas être trop idéaliste : cet enseignement supérieur a, dès son origine, partie liée avec le productivisme fordiste, et son autonomie relative cohabite tout de même avec son branchement sur le système technico-économique. La nouveauté étant que désormais, l'autonomie relative est complètement abandonnée, la seule « autonomie » qui demeure se transmuant en adaptativité au système technico-économique.

Dans un existant national fragile, la dévalorisation de la culture au seul profit du savoir utilitaire n'est pas une chose troublante du seul point de vue de l'érudition ; il y a toujours un enjeu grave lorsqu'on va vers ce que Michel Henry appelle la perte de la culture et la « barbarie » ; mais disons que cette perte est vécue encore plus durement chez ceux dont les racines n'ont jamais vraiment eu le temps de prendre. On peut dire que ceci constitue une forme de dépossession et d'appropriation par des intérêts privés de ce qui aurait pu devenir un bien public appartenant initialement au peuple québécois, ou ce que Pierre Dardot et Christian Laval appelleraient un « commun » éducatif⁹⁶ (Dardot et Laval, 2014).

À l'heure actuelle, la direction qui est prise se situe exactement à l'opposé de cette vision de l'enseignement supérieur québécois, à savoir son inféodation à des logiques de quasi-marché qui préfigurent sans doute sa privatisation, voire même l'élimination complète des CÉGEP comme cela est fréquemment suggéré par l'élite économique. Du point de vue du système global, les CÉGEP québécois font figure d'anomalie ; d'un autre point de vue, cependant, on peut dire que leur unicité et leur spécificité, tant au plan de la forme que du contenu et de leur finalité, est intimement liée au devenir et

⁹⁵ Plus de 25 organisations professionnelles, syndicales et étudiantes, 70 panélistes et 400 participants se sont réunis du 18 au 20 mai à l'Université Laval pour le premier rendez-vous des États généraux de l'enseignement supérieur (ÉGES). Les sujets qui furent abordés, « dans le but d'inciter les pouvoirs politiques à faire de l'éducation une priorité nationale » sont « les enjeux de la gratuité, de l'aide financière aux étudiantes et étudiants, de la marchandisation de l'éducation, de l'assurance qualité, du financement, de la gouvernance, de la formation continue, de l'accessibilité et de la recherche ».

⁹⁶ Avec cette nuance importante : ces auteurs pensent le commun comme ne relevant ni du marché, ni de l'État ; alors que nous pensons plutôt, vu le caractère irrésolu de la question nationale québécoise, que la réflexion sur l'éducation comme bien commun est inséparable de la réarticulation de la souveraineté populaire, institutionnelle et étatique du peuple québécois au sein d'une « République sociale ». Voir Eric Martin, *Un pays en commun*, Montréal, Écosociété, 2017.

au destin de la société québécoise, une dimension que l'utilitarisme économique, dans son étroitesse, ne permet pas de comprendre.

Peut-être est-ce plus clair si l'on rappelle les paroles de Durkheim (Durkheim, 2013), qui disait dans *Éducation et sociologie* que la fonction de l'éducation est de préparer dans le cœur des enfants les conditions du maintien dans l'existence de la société. Qu'arrive-t-il de la même société, celle dont la culture est fragile, lorsqu'elle appelle les enfants du « capital humain » ?

Références citées

Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2016, *Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail, Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi no 70 portant sur l'adéquation formation-emploi*, Gouvernement du Québec.

Dardot P. et Laval C., 2009, *La nouvelle raison du monde*, Paris, La Découverte.

Dardot P. et Laval C., 2014, *Commun*, Paris, La Découverte.

Demers, G., 2014, *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, Québec, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Gouvernement du Québec.

Durkheim, É., 2013, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Freitag M., 1986, *Dialectique et société. Tome 2: Culture, pouvoir, contrôle Les modes de reproduction formels de la société*, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Freitag M., 1998, *Le Naufrage de l'université*, Québec, Nota Bene.

Labelle, G., 2008, « Péguy et la fausse république du Québec », *Le Devoir*, (19 avril 2008).

Laval, C. et Weber, L., 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse.

Laval, C. et al., 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.

Martin E. et Ouellet M., 2012a, « Les mécanismes d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur », Montréal, *Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS)*.

Martin, E. et Ouellet, M., 2010, « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », Montréal, *Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS)*.

Martin E. et Ouellet M., 2012b, « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », in Charlier J.-É. et al., *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-neuve, Harmattan-Academia.

Martin E. et Ouellet M., 2014, *La tyrannie de la valeur*, Montréal, Écosociété.

Martin, E., 2016, « L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur », note socio-économique, Montréal, *Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS)*.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, *Projet de création du Conseil des collèges du Québec et de la Commission mixte de l'enseignement supérieur et suggestions de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec, Gouvernement du Québec.

Mussi S., 2015, *La destruction programmée de la culture. Quel cégep pour nos enfants ?*, actes du colloque Cégep Inc., Montréal, Liber.

Discussion

La contribution étatique à la fabrique d'offres scolaires inégales. Quelques pistes ouvertes par des rapprochements incongrus à l'échelle internationale.

PAR LORENZO BARRAULT-STELLA¹

Dans la conjoncture historique contemporaine, caractérisée par une généralisation de l'accès à l'enseignement impulsée politiquement² (les fameuses « démocratisations » ou « massifications ») et de conversion scolaire des classes populaires³ dans nombre de pays occidentaux, les systèmes d'enseignement sont, au-delà de leurs variations et spécificités nationales, confrontés à une différenciation et à une hiérarchisation apparemment accrue des établissements et des filières⁴. Dans le cas de la France, aux différents niveaux du système d'enseignement, l'offre de formation connaît d'importantes variations locales, les territoires les mieux dotés étant tendanciellement ceux au peuplement le plus favorisé socialement⁵. Ces phénomènes, potentiellement porteurs d'une expansion des inégalités (sociales, ethno-raciales, genrées, territoriales, etc.), conduisent la recherche à s'interroger de manière croissante sur les mécanismes conduisant à une différenciation des offres scolaires dans ces contextes. L'analyse ne peut alors que rompre avec les approches « scolaro-centristes », au sens où elle ne peut faire l'économie d'une analyse des évolutions des relations entre l'institution scolaire et d'autres espaces sociaux, en particulier les univers étatiques et économiques⁶. Parce que l'école constitue, pour part plus ou moins grande selon les pays, une institution publique structurée par l'État, les chercheurs.e.s questionnant la fabrique d'offres scolaires inégales se doivent d'aborder les dynamiques politiques et bureaucratiques en la matière, voire, peut-être, de faire un détour par la sociologie de l'État et de l'action publique.

À l'instar d'autres travaux⁷, tel est en tout cas l'un des points communs des trois textes que j'ai eu l'occasion de « discuter » lors de la journée d'étude « Comment se fabriquent des offres scolaires inégales » organisée par l'INED et le CIST le 27 mars 2017⁸. Christian Galan, Professeur en langue et civilisation japonaise à l'Université de Toulouse, aborde tout d'abord les transformations de l'enseignement supérieur au Japon dans les années 2000 en insistant notamment sur la concurrence accrue entre les établissements comme entre les structures privées et publiques. Synthétisant les travaux de l'« Observatoire de l'école rurale », Yves Alpes, Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-Marseille, s'interroge sur les inégalités territoriales d'éducation en France au profit d'une analyse longitudinale des trajectoires et résultats scolaires d'élèves scolarisés dans les mondes

¹ CNRS - CRESPPA-CSU

² Dans le cas français, voir (Chapoulie, 2010).

³ Voir en particulier (Poullaouec, 2010).

⁴ Ce constat correspond particulièrement bien au cas français, ce que synthétise la formule de « démocratisation ségrégative » proposée par (Merle 2009).

⁵ Voir entre autre (Darbel, 1967 ; Oberti, 2005).

⁶ Sur la différenciation structurelle des sociétés contemporaines en occident, outre les travaux d'É. Durkheim, voir en particulier (Luhmann, 1982).

⁷ Voir par exemple plusieurs des contributions du dossier (Barrault-Stella, Goastellec, 2015).

⁸ J'en profite pour remercier les organisateurs de m'avoir proposé de participer à ces échanges.

ruraux⁹. Enfin, Éric Martin, Professeur de philosophie au Cegep Édouard-Montpetit, analyse les processus de dénationalisation affectant les collèges d'enseignement général et professionnel (les cégep) et, plus généralement, les reconfigurations des relations entre l'institution scolaire et les milieux économiques au Québec. Ces recherches abordent chacune à leur manière, du fait des disciplines d'appartenance, des cadres théoriques, des méthodes et des objets empiriques eux-mêmes très divers, les mécanismes de production d'offres scolaires hiérarchisées et inégales. Elles ont trait à trois pays et contextes différents (le Japon, les campagnes françaises, le Québec), à trois niveaux d'enseignement contrastés (le supérieur, l'école primaire, la formation post-secondaire concernant les cégeps québécois), à trois structures sociales dissemblables. Procéder à une comparaison entre ces cas hétérogènes constitue sans aucun doute une opération risquée scientifiquement. Je ne m'y aventurerai pas, faute de compétences adéquates. Les comparaisons internationales de politiques scolaires n'apparaissent d'ailleurs pas toujours convaincantes scientifiquement, même lorsqu'elles reposent sur une démarche un peu systématisée¹⁰. Je me limiterai donc à une mise en relation des travaux précédemment évoqués, qui vise à pointer quelques régularités entre ces trois cas¹¹. Loin de visées nomologiques, les rapprochements esquissés, aussi incongrus et peu conformes aux exigences d'une comparaison rigoureuse soient-ils, ont pour objectif de donner à penser et de proposer des pistes – peut-être provisoires et à abandonner à l'épreuve d'enquêtes – pour des recherches ultérieures.

Penser l'État et la congruence des réformes institutionnelles

Le rapprochement de ces trois recherches, armé plus généralement par les littératures de sociologie de l'éducation et de sociologie politique, met en exergue quelques invariants¹² en matière d'élaboration des offres scolaires. D'abord, indépendamment des contextes étudiés et malgré des variations phénoménales, les transformations de l'État et des politiques éducatives apparaissent centrales pour expliquer la différenciation croissante des offres scolaires et l'accroissement des inégalités entre les filières, les établissements et les classes. Dans le cas du Japon des années 2000, les réformes d'inspiration néo-libérales impulsées politiquement accroissent fortement la concurrence entre les universités publiques et privées et, si le nombre d'étudiants augmente quantitativement, les inégalités s'accroissent qualitativement selon Christian Galan¹³. Une nette différenciation est ainsi établie entre les universités les plus prestigieuses et sélectives et les autres qui scolarisent le plus grand nombre, mais dont les diplômes semblent avoir de moins en moins de valeur. Cette translation des inégalités face à l'école passe par des transformations institutionnelles importantes, décidées au sommet de l'État par les gouvernants dans un contexte de démographie universitaire déclinante (une diminution de presque 50% d'étudiants entre 1992 et 2014) et d'accès facilité à l'enseignement supérieur en général, mais pas au sein des universités les plus prestigieuses dont la sélective sociale semble s'accroître (par leur coût économique notamment). De même, au Québec, les gouvernants et le politique ont tout à voir avec les

⁹ Basé sur un suivi de cohorte de cinq années d'environ 2400 « élèves ruraux » de six départements français issus de 220 écoles, mais dont on sait finalement peu de choses des caractéristiques socio-démographiques (tout comme, par exemple, de l'attrition inhérente à ce type de méthodologie).

¹⁰ Une illustration en est fournie par (Mons, 2007). Par une comparaison entre 39 pays, basée sur une soixantaine de variables macros sociologiques, l'auteure se demande si les « nouvelles » politiques scolaires françaises constituent une « exception » à l'échelle internationale (occidentale en fait) et si la France fait ou non les « bons choix ». Outre son caractère normatif, l'ouvrage pose divers problèmes comme son caractère très désincarné, l'insistance sur les aspects formels des systèmes éducatifs comparés au détriment des pratiques, le rapprochement un peu rapide de cas peu contextualisés, etc. Scientifiquement, mieux vaut sans doute se cantonner à faire des rapprochements entre quelques cas que de mener de telles « comparaisons au rabais » : (Hassenteufel, 2000).

¹¹ Soit une démarche en un sens proche des « comparaisons contrôlées » évoquées par (Vigour, 2005, p.89-91).

¹² Sur l'autre aspect de la comparaison – les variations – je me permets de renvoyer aux textes des auteurs qui abordent chacun les spécificités de leurs cas d'étude.

¹³ Professeur en langue et civilisation japonaise, l'auteur ne mène pas une sociologie des réformateurs ni de leurs intentions. Sur ce type de programme de recherche (Bezès, 2000).

inégalités d'éducation. Les réformes mises en place depuis les années 1990 dans le sens d'une transformation des CEGEP (en particulier dans leurs modes de fonctionnement, notamment quant à une remise en cause de l'équilibre culture/technique au sein des enseignements), dans un souci de rationalisation budgétaire par anticipation d'un déclin de la démographie scolaire, en constituent une illustration par l'accentuation des inégalités territoriales d'éducation qui en découle, selon Éric Martin. Ce dernier y voit d'ailleurs la manifestation d'une « rationalité politique néo-libérale »¹⁴. Le même type d'inégalités d'offre scolaire est observable dans les mondes ruraux français contemporains, qui sont aujourd'hui très largement peuplés par des classes populaires (Renahy, 2011), et qui sont caractérisés par une distance croissante aux établissements scolaires, la quasi-inexistence de formations généralistes de l'enseignement supérieur ou encore de moindres opportunités d'insertion professionnelle. Dans ces différents contextes, expliquer les inégalités d'offre scolaire nécessite donc invariablement de procéder à une sociologie historicisée des réformes institutionnelles et des actions publiques menées dans le domaine de l'éducation, en lien avec les transformations plus générales des structures étatiques, des élites politiques et administratives peuplant les institutions de gouvernement. Le recours à la sociologie politique et de l'action publique, en complément des travaux sur l'éducation, apparaît sous ce rapport indispensable – même si les travaux évoqués ne le font en l'espèce que très variablement – pour saisir la contribution étatique à la fabrique d'offres scolaires inégales. Un tel programme de recherche consiste à mettre au cœur de l'analyse les logiques intra-étatiques, bureaucratiques et politiques traversant la fabrique des politiques éducatives ou, dit autrement, les diverses médiations politiques institutionnelles conduisant à un accroissement des inégalités d'offre scolaire¹⁵. De ce point de vue, par exemple au Japon mais dans d'autres contextes également, les concurrences entre établissements scolaires constituent un cas parmi d'autres de luttes d'institutions (Gaxie, 1997) – en l'espèce sectorielle – *au sein* de « l'appareil État » ou, si l'on veut, du champ étatique (concernant les luttes entre écoles et universités publiques) et/ou à ses frontières (au sujet des relations écoles publiques/privées). Dans le même sens, même si les travaux synthétisés par Yves Alpe sont surtout focalisés sur les trajectoires des élèves scolarisés au sein d'« écoles rurales »¹⁶ – expression malheureuse au sens où elle court le risque d'une forme d'essentialisation – et ne traitent pas centralement la fabrique des offres scolaires au sein ces territoires, d'autres enquêtes ont établi que la concentration et la restriction des structures publiques éducatives dans les secteurs ruraux français avaient tout à voir avec les réformes de l'État (Barrault-Stella, 2016). De même, les phénomènes en cours de dénationalisation de l'éducation observés au Québec invitent à s'interroger sur la réversibilité du processus historique, observé dans divers pays occidentaux¹⁷, d'extension du périmètre d'intervention étatique en général et de prise en charge des questions éducatives en particulier. Une des énigmes sociologiques concernant ces contributions politiques et étatiques à la construction d'offres scolaires inégales renvoie à l'éventuelle circulation internationale de

¹⁴ La lecture du texte philosophique d'Éric Martin est stimulante intellectuellement, en particulier sous le rapport de l'idéologie et des théories politiques d'interprétation critique actuellement disponibles. Pour le sociologue, notamment pour le chercheur connaissant mal le contexte québécois, la démonstration apparaît toutefois trop peu ancrée empiriquement et trop éloignée des pratiques pour que l'on puisse rejoindre l'auteur lorsqu'il revendique une « sociologie critique du néolibéralisme éducatif ».

¹⁵ Sur ces questions et la nécessité d'articuler analyses de la fabrique des actions publiques en éducation et étude de leurs effets sociaux (par exemple un accroissement des inégalités), voir notamment (Barrault-Stella, Goastellec, 2015 ; Sawicki, 2012).

¹⁶ Les travaux de l'« Observatoire de l'école rurale », soucieux de défendre « l'école rurale » dans les luttes politiques autour de sa (dis)qualification, questionnent pour partie le devenir biographique et l'« emprise » des diplômes pour les jeunes scolarisés dans ces contextes. Sur ce type d'approche longitudinale, voir plus généralement l'enquête Elfe (Enquête longitudinale française depuis l'enfance) coordonnée par Bertrand Geay, qui inclut dans son échantillon de près 18 000 familles certaines vivant dans les mondes ruraux et d'autres pas. Généralisée en 2011, cette enquête n'a toutefois pas encore livré ses principaux résultats.

¹⁷ Voir notamment (De Swaam, 1995).

ces réformes, de leurs rationalités comme de leurs instruments¹⁸. Soit la question des éventuelles « convergences »¹⁹ à l'échelle internationale quant aux évolutions des politiques éducatives. On peut notamment poser les hypothèses de l'existence d'un groupe de réformateurs circulant dans différents contextes nationaux²⁰ et/ou d'un rôle central des organisations internationales (l'OCDE, l'Union européenne, etc.)²¹ prescriptrices de normes quant aux transformations des politiques éducatives.

La « marchandisation » comme invariant ou les reconfigurations des relations entre les espaces économiques, bureaucratiques et politiques

En lien avec ce rôle central des acteurs étatiques et des politiques publiques dans la différenciation des offres scolaires, la mise en relation ici esquissée laisse également entrevoir, malgré d'évidentes variations selon les contextes étudiés, l'importance des reconfigurations en cours des relations entre les milieux économiques (ou le « marché ») et les champs politiques et bureaucratiques (ou, si l'on veut, l'État). Le « tournant des années 2000 » du système universitaire japonais – pour reprendre le titre de la communication de Christan Galan – et le cas des cégeps québécois étudiés par Éric Martin en fournissent des illustrations. L'accroissement des inégalités d'offre scolaire est très généralement corrélé (et non directement « expliquée », la nuance est d'importance) à une mise en concurrence accrue entre institutions publiques et institutions privées. Cet état de fait n'a rien d'inédit dans le domaine scolaire et apparaît, plus généralement, congruent avec des évolutions observées dans nombre de secteurs et dans divers contextes, par exemple comme effets de l'application du New public management (Politt, Bouckaert, 2000) dans le cadre de réformes étatiques en voie de « globalisation », à l'échelle occidentale au moins. Sous ce rapport, ce que l'on note de congruent dans les travaux de C. Galan et d'É. Martin sont les tractations, qui semblent se jouer dans les champs du pouvoir²² de chacun des pays étudiés, entre les groupes incarnant un pôle économique dominant et ceux occupant les positions supérieures dans l'appareil d'État (et donc contrôlant *a priori* les formes de l'institution scolaire et, par exemple, le degré de délégation à des institutions privées en matière éducative). À lire ces textes, tout se passe comme si l'école, en tant qu'institution partie prenante de l'État, tendanciellement gouvernée par ses agents et présentant une autonomie plus ou moins grande par rapport aux mondes économiques selon les situations historiques, était dans les contextes contemporains étudiés désormais davantage pénétrés par des logiques économiques. Malgré des spécificités, la tendance semble être la même dans le cas de la France²³, où l'on sait, par exemple que 98% des établissements privés sont sous contrat d'association avec l'État (Poucet, 2009). Il serait sans doute réducteur d'évoquer une « privatisation » de l'école et, plus qu'une simple dépossession ou un désengagement étatique, on peut y voir le recours croissant à des alliances publiques/privées dans le gouvernement de l'école²⁴. Ce que le philosophe Éric Martin nomme par exemple une évolution dans les modalités d'« arrimage école-marché ». Ces transformations dans les modalités d'exercice du pouvoir politique au sein de l'institution ou, si l'on préfère, des modes de gouvernement dans le secteur éducatif ont tout à voir avec les reconfigurations des rapports (de force)

¹⁸ Sur ce type de questions, voir (Siméant, 2015).

¹⁹ Que Colin J. Bennett appréhende par exemple comme un processus dynamique se traduisant par le fait que, dans un même domaine et face au même type d'enjeu et de problème, un nombre important de pays, aux politiques publiques contrastées, adoptent progressivement le même type de politique publique (Bennett, 1991, p. 217).

²⁰ Voir par exemple (Dezalay, Garth, 2002).

²¹ Voir par exemple l'ouvrage militant (Laval, Weber, 2002).

²² On ne peut ici que renvoyer aux propositions de Pierre Bourdieu quant au champ du pouvoir, par exemple (Bourdieu, 1989).

²³ Voir par exemple (Tanguy, 2016).

²⁴ Pour une synthèse sur ces questions (Dutercq, 2011).

au sein du champ du pouvoir²⁵ et, plus généralement encore, entre différents espaces sociaux (Dubois, 2014). Comme dans d'autres domaines étudiés par la sociologie de l'État, la place apparemment croissante accordée au privé dans le fonctionnement routinier de l'institution, qui est pour beaucoup dans l'accentuation des inégalités d'offres scolaires dans différents contextes, semble donc renvoyer non à une simple marchandisation mais, dans le même temps, à une nouvelle forme de rationalisation bureaucratique prenant appui sur les logiques du « marché » (Bezès, Musselin, 2015). Au total, dans les cas étudiés au moins mais probablement dans d'autres, accentuation des inégalités d'offres scolaires, « marchandisation » et bureaucratisation apparaissent interdépendantes et l'étude des reconfigurations des relations entre les champs économiques, bureaucratiques et politiques, nécessairement variables empiriquement en chaque cas, apparaît comme un élément au moins partiellement explicatif indépendamment des contextes.

La différenciation des groupes sociaux confrontés aux inégalités d'offre scolaire et les résistances aux réformes

Une troisième régularité observable par la mise en relation des trois recherches de C. Galan, Y. Alpe et É. Martin renvoie aux résistances face aux transformations des politiques scolaires et aux inégalités croissantes d'offres scolaires. En effet, les reconfigurations des relations entre école/marché/État dans les contextes étudiés par les auteurs – reconfigurations en cours dans la période actuelle sans pour autant que l'on cède un peu rapidement à une vision enchantée d'une originalité ou d'une totale nouveauté historique²⁶ – induisent, de manière à la fois régulière et phénoménalement très différentes selon les cas, des résistances d'au moins trois ordres. Une première forme de résistance renvoie à celle de familles confrontées aux réformes produisant des offres scolaires inégales. Ces résistances ne sont le cœur d'aucun des textes ici commentés, mais elles apparaissent en filigrane dans chacun d'entre eux. Au Japon, Christian Galan raconte combien « les familles japonaises » sont « bouleversées » par les réformes en question, notamment parce que les universités les plus prestigieuses apparaissent de plus en plus exclusives et parce que ces populations n'auraient rien de moins que découvert qu'elles vivaient dans « un pays de classes sociales ». De même, dans les recherches de l'équipe d'Yves Alpe centrées sur les opinions et représentations, les élèves des mondes ruraux sont relativement homogénéisés et on sait peu de choses de leurs ancrages sociaux, de leurs propriétés genrées, de leurs inclinaisons religieuses ou encore de leurs caractéristiques ethno-raciales. Mais ces travaux décrivent des familles rurales mobilisées autour de l'éducation et susceptibles d'adopter des stratégies parfois élaborées face à l'offre scolaire qui leur est proposée. Enfin, dans le texte d'Éric Martin, on comprend que les jeunes québécois sont directement pénalisés par la transformation des cegeps. La fabrique d'offres scolaires inégales décrites dans ces différents contextes induit donc toujours des effets de contraintes sur les « usagers » de l'école ou, mieux, sur les différents groupes sociaux confrontés aux réformes. Certains d'entre eux se mobilisent pour contester collectivement les politiques conduisant à ces offres inégales, ou même s'y accommodent individuellement. Ce qui est en l'état insuffisamment étudié par ces travaux est la structuration des groupes sociaux concernés et peut-être, contre les visions fixistes des structures sociales, le renouvellement des formes de domination – sociales, genrée, générationnelles, raciales, etc. – en la matière²⁷. Il reste en particulier à explorer les logiques censitaires de ces actions collectives²⁸ et des diverses formes de résistance, leurs conditions sociales et contextuelles, leurs modalités en situation et leurs éventuels effets sociaux et politiques (à la fois sur les groupes mobilisés et quant à la conduite

²⁵ Une grande partie de l'histoire de l'école publique, dans divers contextes nationaux à l'instar de la France, est le fruit de la variabilité des rapports de force entre les milieux religieux et les groupes politiquement dominants. Voir entre autres (Déloye, 1994).

²⁶ Sur ces questions (Passeron, 1987).

²⁷ Voir par exemple, par analogie, quelques pistes esquissées par (Watkins Hayes, 2009).

²⁸ Voir par exemple (Mengneau, 2016).

des politiques concernées)²⁹. Par ailleurs, une seconde forme de résistance correspond à celles des professionnels de l'institution scolaire, en premier lieu des enseignants. Si ces acteurs ne sont pas vraiment abordés par Yves Alpe du fait de sa problématisation, on comprend avec C. Galan que les enseignants des universités japonaises sont directement intéressés par leur hiérarchisation accrue. Quant au cas des cegeps québécois, Éric Martin souligne combien l'affaiblissement des organisations de professeurs constitue une condition de possibilité des réformes « néo-libérales ». Ces pistes invitent à poser la question plus générale des résistances à la fabrique d'offres scolaires inégales de la part des groupes professionnels peuplant l'institution scolaire (en premier lieu les enseignants mais pas uniquement), soit un problème classique pour les gouvernants de « domestication » de leur administration (Weber, 1920). Enfin, dans le même sens, un troisième type de résistance face à la fabrique d'offres scolaires inégales provient d'autres régions du champ étatique : il s'agit des critiques adressées à ces réformes et à leurs effets sociaux de la part de chercheurs pratiquant – *au sein d'institutions publiques pour la plupart* – diverses sciences humaines et sociales. Les travaux ici commentés, tous critiques quant aux processus étudiés malgré leurs ancrages disciplinaires respectifs, en constitue des illustrations convergentes. La journée d'étude organisée par l'INED et le CIST autour de la fabrique d'offres scolaires inégales, tout comme mes propres travaux, en sont d'autres, sans exhaustivité évidemment. Ici comme ailleurs, il n'y a aucune raison de penser que le travail de recherche soit « extérieur » au monde social. Les interprétations proposées par les sciences sociales en matière de fabrique d'offres scolaires inégales sont partie prenante, qu'on le veuille ou non, des luttes autour de la définition des politiques publiques, des relations public/privé en matière éducative et des formes des réformes à (ne pas) mettre en œuvre autour de l'institution scolaire³⁰. De ce point de vue, au-delà de l'activité scientifique et même s'il reste à inventer des modes de diffusion des résultats de la recherche non limitée aux espaces académiques, on ne peut que se réjouir que les travaux de sciences sociales contribuent à l'analyse des processus politiques, bureaucratiques et économiques accentuant les inégalités face à l'institution scolaire ou, pour le dire autrement, à la déconstruction du « fait de domination » étatique en matière éducative, soit une des caractéristiques structurelles parmi les plus prégnantes dans les sociétés occidentales où le système de reproduction est à dominante scolaire.

Références citées

Lorenzo Barrault-Stella, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz, 2013.

Lorenzo Barrault-Stella, Gaelle Goastellec (dir.), « L'éducation, un objet désormais commun à la sociologie et à la science politique », *Éducation et sociétés*, n° 36, 2015.

Lorenzo Barrault-Stella, « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, n°3, 2016, p. 33-58.

²⁹ Dans le cas de la carte scolaire en France par exemple (Barrault-Stella, 2013).

³⁰ On sait en effet que « la connaissance du monde social et, plus précisément, les catégories qui la rendent possible, sont l'enjeu par excellence de la lutte politique, lutte inséparablement théorique et pratique pour le pouvoir de conserver ou de transformer le monde social en conservant ou en transformant les catégories de perception de ce monde (...). Dans [cette] lutte pour l'imposition de la vision légitime du monde social (...) la science elle-même est inévitablement engagée » (Bourdieu, 1984, p. 6-7).

Colin J. Bennett « What is policy convergence and what causes it ? », *British journal of political science*, vol.21, n°2, 1991, p. 215-233.

Philippe Bezès, « Les hauts fonctionnaires croient-ils à leurs mythes ? », *Revue française de science politique*, vol.50, n°2, 2000, p. 307-332.

Philippe Bezès, Christine Musselin, « Le New Public Management entre rationalisation et marchandisation ? », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet (dir.), *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2015, p. 128-151.

Pierre Bourdieu, « Espace social et genèse des classes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°52/53, 1984, p.3-14.

Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

Jean Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

Abram De Swaam, *Sous l'aile protectrice de l'État*, Paris, Presses universitaires de France, 1995 (éd. originale : 1988)

Alain Darbel, « Inégalités régionales ou inégalités sociales. Essai d'explication des taux de scolarisation », *Revue Française de Sociologie*, vol. 8, n°1, 1967 p. 140-166.

Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994.

Yves Dezalay, Bryant Garth, *La mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et "Chicago Boys"*, Paris, Seuil-Liber, 2002.

Vincent Dubois, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°201-202, 2014, p. 11-25.

Yves Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles, De Boeck, 2011.

Daniel Gaxie (dir.), *Luttes d'institutions. Enjeux et contradictions de l'administration territoriale*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Patrick Hassenteufel, « Deux ou trois choses que je sais d'elle. Remarques à propos d'expériences de comparaisons européennes », in *Les méthodes au concret*, CURAPP, PUF, 2000, p. 105-124.

Christian Laval, Louis Weber, *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission Européenne, Paris, Syllepses, Institut de recherche de la FSU, 2002.

Niklas Luhmann, *The differentiation of society*, New-York, Columbia University Press, 1982.

Juliette Mengneau, « Qui va scolariser nos enfants ? Les réouvertures d'écoles publiques dans les communes rurales », *Savoir agir*, 37, 2016, p.15-21.

Pierre Merle : *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, « Repères », 2009.

Marco Oberti, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, 2005, p. 13-42.

- Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007.
- Jean-Claude Passeron, « Attention aux excès de vitesse : le “nouveau” comme concept sociologique », *Esprit*, n°4, 1987, p.129-134.
- Christopher Politt, Geert Bouckaert, *Public management reform. A comparative analysis*, Oxford, Oxford Edition Press, 2000.
- Bruno Poucet, *La liberté sous contrat : une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009.
- Tristan Poullaouec, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, 2010.
- Nicolas Renahy, *Mondes ruraux et classes populaires*, Habilitation à Diriger des Recherches en Sociologie, Université de Nantes, 2011.
- Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, n°98, 2012, p. 10-33.
- Johanna Siméant (dir.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales*, Paris, CNRS, 2015.
- Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute, 2016.
- Cécile Vigour, *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, « Pratiques et méthodes », 2005.
- Celeste Watkins Hayes, *The New Welfare Bureaucrats: Entanglements of Race, Class, and Policy Reform*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.
- Max Weber, *Économie et Société*, tome 1 : *Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, édition de 2008 [1920].

Résumés des contributions

Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ? Quelles régulations des quasi-marchés du supérieur – réflexions à partir des systèmes d'affectation et d'APB en Île-de-France

Leila Frouillou

À partir d'un travail doctoral sur les publics étudiants des universités franciliennes, ce texte interroge les régulations institutionnelles à l'œuvre dans la fabrication d'offres de formation supérieures inégales. Les systèmes d'affectation, RAVEL puis APB, mettent en évidence une évolution des régulations, analysée comme un assouplissement de la sectorisation à l'entrée dans le supérieur. Ces systèmes produisent des inégalités d'accès, et participent à la structuration d'un quasi-marché mettant en concurrence des offres de formation supérieures distinctives.

Engineering access to higher education through higher education fairs

Agnes van Zanten et Amelia Legavre

Ce chapitre s'intéresse aux dispositifs qui jouent un rôle d'intermédiation de l'échange entre des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur au moment du choix des études supérieures et, plus particulièrement, aux salons de l'enseignement supérieur. Trois types de processus sont analysés: la façon dont la présence/absence des établissements dans ces salons reconfigure l'espace de l'enseignement supérieur, le marketing/packaging que mettent en œuvre les établissements dans ce cadre et la façon dont leurs représentants et certains journalistes invités se présentent comme des prescripteurs prodiguant des avis et des conseils aux visiteurs. Les interprétations se fondent sur l'étude ethnographique de six salons entre novembre 2013 et janvier 2014 comprenant la collecte de la publicité antérieure à leur tenue et des nombreuses brochures distribués sur place, des observations de leur organisation globale et des déambulations des visiteurs, d'un nombre important de stands (37 entre 5 et 7 par salon) et d'un nombre plus réduit de conférences spécialisées, ainsi que de nombreux entretiens de courte durée avec des animateurs (75). La conclusion pointe le rôle que jouent ces salons dans l'accès aux informations et dans l'ouverture des espaces des possibles pour certaines catégories de jeunes et de parents mais aussi dans la canalisation des choix des visiteurs vers certains types d'offre éducation, notamment des écoles post-bac privées.

Étudiant·e·s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ?

Carine Érard et Christine Guégnard

En 2013, les étudiant·e·s de première année en STAPS de l'antenne du Creusot, site délocalisé, sont plus souvent admis·e·s en deuxième année de licence que celles et ceux inscrit·e·s à Dijon, siège de l'université de Bourgogne. Or, ce passage ne s'explique ni par un recrutement sexuellement différencié, ni par une structure sociale singulière, ni par la composition scolaire, ni même par des investissements sportifs extra-universitaires notoirement différents. Contre toute attente sociologique (moins de bacheliers scientifiques, plus de boursiers, moins d'investissement studieux...), les étudiant·e·s du Creusot sont plus fréquemment en situation de réussite. Par un travail d'enquête qui s'appuie sur quatre types de données, nous montrons que l'effet territoire est particulièrement saillant, avec un lieu d'études qui influe positivement et de manière très significative sur le passage en L2. Et ce derby en faveur du « petit poucet » persiste en deuxième année, questionnant les conditions d'une université démocratique et « démocratisée ».

La crise du modèle japonais d'enseignement supérieur : de l'entrée sur concours à l'université ouverte à tous les étudiants-clients

Christian Galan

Le système d'enseignement supérieur japonais connaît depuis une quinzaine d'années des évolutions profondes qui en changent fondamentalement la nature et la fonction. Cet article s'attache à décrire quatre de ces évolutions ainsi que les conséquences que celles-ci – couplées à la crise économique et à la chute de la démographie que connaît le Japon – ont sur la relation existant entre les jeunes Japonais et l'Université. Sont successivement abordés : l'avènement de l'ère du libre accès à l'université, la mise en place par les établissements de nouveaux modes de recrutement, la fin de l'accès automatique à l'emploi pour les nouveaux diplômés et le rôle prépondérant que jouent aujourd'hui les revenus des familles dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ces évolutions marquent à la fois une rupture – un avant et un après – dans l'histoire de l'éducation au Japon et éclairent d'une façon saisissante la nature du nouveau système d'enseignement supérieur japonais ainsi que les mécanismes de marchandisation qui y sont aujourd'hui à l'œuvre.

Des « effets de territoire » sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux ? Un bilan de 20 ans de recherches

Yves Alpe

L'école rurale a suscité depuis son apparition de nombreux débats. Dans les trente dernières années, ils ont tourné autour de deux questions : celles des performances scolaires des ruraux (souvent vus comme « handicapés » sur le plan socioculturel) et celle des « effets de territoire » susceptibles d'expliquer les phénomènes constatés. Les enquêtes de l'Observatoire Éducation et Territoire apportent des éléments de réponse, et montrent aussi que des évolutions significatives sont en cours, au point d'effacer progressivement les « spécificités » de l'école rurale et de ses élèves. Mais si celle-ci ne peut plus être vue comme une mauvaise école, elle reste sous la menace de transformations qui affectent les politiques publiques d'éducation et l'organisation des territoires, qui affectent aussi les représentations sociales de leurs habitants.

Dénationalisation, décentralisation et arrimage école-marché : le cas des CÉGEP du Québec

Éric Martin

Cette communication discute des transformations institutionnelles projetées dans les Collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) du Québec à partir du rapport Demers, publié en 2014. Ce rapport préconise l'arrimage école-marché et remet en question l'intégrité de la formation générale. À partir d'une approche inspirée de la « nouvelle sociologie critique de l'éducation » et combinant la critique de la gouvernamentalité néolibérale, la théorie critique de la valeur et la sociologie dialectique de Michel Freitag, nous cherchons à montrer comment les transformations projetées viennent rompre l'équilibre entre la culture et la technique et favoriser la subordination adaptative de l'enseignement supérieur collégial québécois aux besoins du système technico-économique. Les exemples du projet de loi 70 sur l'aide sociale et de la création projetée d'un conseil des CÉGEP sont aussi mobilisés pour illustrer la même orientation de fond, à savoir l'arrimage école-marché, lequel remet en question un équilibre entre humanisme et technique qui était au fondement de la création de l'enseignement supérieur québécois lors des années 1960 et de la Commission Parent.