



HAL
open science

Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant

Leïla Frouillou

► **To cite this version:**

Leïla Frouillou. Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2015. Français. ⟨NNT : 2015PA010640⟩. ⟨tel-01890145⟩

HAL Id: tel-01890145

<https://theses.hal.science/tel-01890145v1>

Submitted on 8 Oct 2018

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.



HAL Authorization

Université Paris I Panthéon-Sorbonne
UMR 8504 - Géographie-cités
Centre de recherche sur les Réseaux, l'Industrie et l'Aménagement
École Doctorale de Géographie de Paris

Thèse

pour obtenir le grade de docteur de l'université Paris I Panthéon-Sorbonne

Les mécanismes d'une ségrégation universitaire
francilienne :
Carte universitaire et sens du placement étudiant

sous la direction de Sylvie Fol

Présentée et soutenue publiquement par Leïla Frouillou
le 20 novembre 2015

devant le jury composé de

Myriam Baron	Professeure des universités	Université Paris Est Créteil	Rapporteure
Stéphane Beaud	Professeur des universités	Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Examineur
Sylvie Fol	Professeure des universités	Université Paris I Panthéon- Sorbonne	Directrice de la thèse
Jean-Christophe François	Maître de conférences	Université Paris Diderot	Examineur
François Louveaux	Inspecteur général de l'Éducation nationale	Ministère de l'Éducation nationale	Examineur
Agnès van Zanten	Directrice de recherche CNRS	Sciences Po	Rapporteure

**Les mécanismes d'une ségrégation universitaire
francilienne :
Carte universitaire et sens du placement
étudiant**



Remerciements

Qu'il est difficile de faire tenir en une page des remerciements dont je voudrais qu'ils rendent compte du caractère collectif de cette recherche !

Il tient d'abord au travail d'enquête : je remercie toutes les personnes qui ont accepté de s'entretenir avec moi dans le cadre de cette thèse. Il me tarde de pouvoir reprendre ces échanges...

Un immense merci à Sylvie Fol, directrice de cette thèse : ce sont tes encouragements et ton soutien qui m'ont poussée à m'engager dans cette recherche, pourtant construite autour d'un sujet relativement connexe aux questions de logement, de politique de la ville ou de mobilités. Je ne sais pas comment écrire ma profonde reconnaissance pour cet encadrement conjuguant une grande liberté (de sujet, de méthodes, de communication, etc.) avec un suivi extrêmement attentif et de si nombreuses relectures... Les discussions que nous avons eues fréquemment autour des questions d'enseignement peuvent se lire en filigrane de ce travail. Tes passages fréquents en 313 et ton soutien au cours de cette dernière année ont été tout aussi essentiels.

Je remercie également les membres de mon comité de thèse Catherine Rhein, Renaud Le Goix, et Jean-Christophe François. Vos conseils ont été très utiles, dès le Master 2, qu'il s'agisse de questions ponctuelles quant aux traitements de données ou plus généralement de la construction de la problématique de recherche. Ces réunions ont constitué d'importants jalons, et j'espère que nous poursuivrons nos discussions autour des ségrégations et des enjeux scolaires.

Je tiens à écrire ici à quel point le soutien de l'équipe de CRIA et de l'UMR Géographie-cités a été essentiel dans la réalisation de cette thèse, en me permettant notamment d'assister et de participer à nombreux colloques. Je remercie particulièrement les chercheur.es qui m'ont invitée à présenter ce travail dans des séminaires interdisciplinaires, et notamment Hugo Harari-Kermadec, Séverine Chauvel et Emmanuelle Picard. La construction de cette thèse s'est faite à travers des échanges et des travaux collectifs. Je suis particulièrement ravie d'avoir pu travailler avec Myriam Baron, Loïc Vadelorge, Matthieu Delage et Armelle Choplin, comme avec Camille Vergnaud et Léonard Moulin. Les chapitres suivants doivent beaucoup à ces travaux, comme plus généralement à de nombreuses discussions autour de l'enseignement supérieur : merci à Ridha Ennafaa, Charles Soulié, Brice Le Gall et Thomas Brodaty. Un grand merci également à tous les chercheurs et ingénieurs qui m'ont conseillée au cours de ces quatre années, et notamment Hélène Mathian, Liliane Lizzi et Ludovic Chalonge. Enfin, ce travail a été réalisé grâce à de nombreuses relectures et conseils : merci à Sylvie, Fabrice, Nicolas, Lina, Gaele, Juliette, Matthieu, Sabine, Brice, Camille, Annaïg, Brenda, Élisabeth, Emma, Lucille, Marc et François.

Cette recherche ne serait pas la même sans la vie universitaire dans laquelle elle s'est construite. Je remercie les étudiants et les équipes pédagogiques de l'UFR de Géographie de Paris 1, la vie de laboratoire (et du vendredi soir) de l'UMR Géographie-cités, les réunions de Sud Éducation Paris 1 comme celles de la Darkgéographie. Ce sont les projets collectifs, des Feuilles de Géographie au GIS, en passant par l'organisation d'ateliers ou colloque, qui donnent quotidiennement du sens à ce travail de recherche.

Surtout, j'ai bénéficié de conditions de travail exceptionnelles au sein de l'équipe CRIA. Les mots manquent pour dire à quel point la salle 313 a été précieuse. Passionnantes discussions sur la recherche en aménagement ou sur l'enseignement et les universités comme craquages multiples et fous rires fréquents : j'ai la chance de travailler au quotidien avec de merveilleuses personnes. Mille merci à paillettes à Sabine, Matthieu, Lina, Élisabeth, Emma, Nicolas, Juliette et Paul.

Je n'aurais pu terminer cette thèse avec le sourire sans le soutien constant de mes proches : la coloc de Lagny et ses quatre merveilleuses reines de feu, les criou, l'équipe BNF twister-raptors de l'été 2015, les amis de longue date du 9-5, ceux et celles que j'ai rencontrés ensuite, la famille froufrou. Une baleine de reconnaissance à ma sœur pour ces années d'encouragements et de solidarité, jusque dans le travail graphique de cette thèse. Impossible d'écrire ce que je te dois : « nous mêmes on sait ». Sans la fête, les rires et les voyages, ces quatre années de thèse auraient été bien ternes. Les mots-mêlés suivants (merci à Claire pour leur mise en page !) vous sont dédiés : vous y trouverez en tous sens des pré/surnoms, des moments, des lieux, des mots-clés. Moul't fois encore, merci. 🐳





Remerciements

A A M G K N N Z P S E K O T D P J R R G K I M O D E R J U N
O M A B V T E S L N B K X S U P K I Ç E V M P I F K B J L V
Q G M N J I F A O H U G E C R V R D N I V E G I I O S I Ç C
Ç O M B V O G L U O M F A W Y A V F G D U V L D J L N C R R
Y Ç G L S M U O M J D C M P L G U O D N E R B U C A G I Y J
S U Y S U L Ç H S W O I S V B I E P G P D A S H O H P E C G
K S B P U I H M R Z D E R E R E B C I J O M E U L B U U K O
M R P O U L E T V E R H D E T U V K S Y L Ç D Z O O U Z Q L
V R R M X R G Q Y V W P L D M J Ç Ç E H E V R P C H M O P T
H L U H E E C A R I B O U A W U G I P T N O A Ç D C R O B Ç
L A H G G G L S Y S Q H T N J J O U S F T K A C V N I D T P
M A O A H Y C O F S L C U E S H I D O J U E F L I I H T A T
A R Y E K B T B U A C Ç O Q Z U Z X K T P J K J F B A C T G
W S P Ç E Y S I X M H Y C O K H X V G V K Y P O P A N T A N
A D A G Q A E O X H U I X R O K A H Z T C J T E O S N G Q L
T A L A B O T J K C F Q S A C E C N P I L H N S I C A W H O
J Y Q S V X T S G T N H S J M Q L R N B A T M A N W E V C Ç
Ç S R N X J E W O A S E V R T M I M I A Z E R J A D E Ç N T
Y W V N E I L M A R M O D Q E R U H O O N B H U H Q Z W X T
Y Ç G D A D L N L C F F L E M I O C Ç S U A L U B F Z U N K
X F P I R K I J N S S T A P J G S P Ç I S S C I R E I X R G
Ç F V O C D A W Z U T L Z E I S D S I Y I I W E B Q Ç O O G
S L R L D V P E D L D T B I W T O M O C Z L O B A Y Y L T C
M O A Ç M D C N G X W Ç Y U Z M R I A D O E D O L W O H C Q
H O S G A C H O U B I C H O U N V O W T N O U D E L M O I R
R B K R H C I Y N U Z N R R J L Q E N B T A L N I J M S Q P
C C K A H C G E U O G A B I B Z D W Q C Z H R Ç N F O Z M Z
X G D N Z D V B J O F R C L A I R O U B Q L Z M E O N Ç E C
O X J J Z I Q W A A Y G E O L F A A H B E Q X J E B I H Q D
A H E Ç D W U N C Ç A E D B R B V O Ç G J R P H J Y S V Ç K



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction : Une ségrégation universitaire en Île-de-France ?	7
Partie 1 : Les différenciations de publics étudiants entre universités : un enjeu de géographie sociale et d'aménagement de l'espace francilien	21
Chapitre 1 : Géographie sociale des publics étudiants des universités franciliennes	23
Chapitre 2 : Bases de données et entretiens : complémentarité des méthodes et approches longitudinales	57
Chapitre 3 : Les étudiants des universités franciliennes	97
Conclusion de la partie 1	153
Partie 2 : Localisation, accessibilité et offre de formation des universités : une carte universitaire ségrégrative ?	155
Chapitre 4 : La localisation des universités, facteur de ségrégation universitaire ?	157
Chapitre 5 : De la localisation à la situation des universités : carte de l'offre de formation et accessibilité	191
Conclusion de la partie 2	227
Partie 3 : L'espace institutionnel des possibles universitaires	229
Chapitre 6 : De RAVEL à APB : évolution des discontinuités institutionnelles à l'entrée en L1	231
Chapitre 7 : Des stratégies d'établissement facteur de différenciations	287
Conclusion de la partie 3	335
Partie 4 : Le sens du placement étudiant	337
Chapitre 8 : Un sens du placement universitaire	339
Chapitre 9 : Des trajectoires étudiantes, facteur de différenciations ? Dynamique du sens du placement	391
Conclusion de la partie 4	451
Conclusion : De la ségrégation universitaire à une géographie sociale de l'enseignement supérieur ?	453
Sigles	469
Annexe 1 : L'enquête auprès des étudiants et des acteurs	471
Annexe 2 : Tableaux et graphiques complémentaires	481
Bibliographie et sources	491
Tables des illustrations	513
Table des matières	517

Introduction

Une ségrégation universitaire en Île-de-France ?

Les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur français sont souvent abordées sous l'angle de la « démocratisation »¹, notamment à travers la question de l'accès des élèves issus de milieux populaires aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur. Les dispositifs d'ouverture sociale mis en place par des grandes (ou moins grandes) écoles et autres classes préparatoires à partir des années 2000 ont ainsi fait l'objet de plusieurs recherches récentes (Oberti *et al.*, 2009 ; van Zanten, 2010 ; Pasquali, 2010 ; Soubiron, 2012 ; Oberti, 2013). À rebours de la polarisation des regards sociologiques sur l'inégalité d'accès aux meilleures places du système scolaire (Duru-Bellat, 2002), cette thèse propose de s'intéresser au secteur universitaire, et notamment à ses premiers cycles. En centrant l'analyse sur les universités, il s'agit de montrer que ce secteur n'est pas si « ouvert » que ne le laisse penser l'opposition classique avec les grandes écoles (Nicourd *et al.*, 2009) ou plus généralement avec les filières dites « sélectives ». Les recherches ont montré que l'ouverture sociale du secteur universitaire était différenciée selon les disciplines : la « massification » de l'accès à l'enseignement supérieur n'a pas la même ampleur selon la place occupée par chaque filière universitaire dans la hiérarchie disciplinaire. Dès les années 1960, « on peut considérer que l'accroissement léger des chances des enfants originaires des classes populaires d'accéder à l'Université a été en quelque sorte compensé par un renforcement des mécanismes tendant à reléguer les survivants dans certaines facultés », à savoir les Lettres et les Sciences par opposition au Droit et à la Médecine (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 266). Cette hiérarchisation disciplinaire, toujours d'actualité (Convert, 2003), s'inscrit plus généralement dans un processus de diversification et de « hiérarchisation croissante des formations » du supérieur (Duru-Bellat, Kieffer, 2008, p. 124) suivant le passage de 5% d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat en 1950 à plus de 60% en 1995.

L'émergence d'universités pluridisciplinaires et autonomes depuis la loi E. Faure de 1968 invite à s'interroger sur d'autres hiérarchisations internes au secteur universitaire, transversales aux distinctions entre disciplines universitaires. Cette entrée par les établissements autonomes pour comprendre les structurations du secteur universitaire français semble d'autant plus pertinente que les récentes lois sur l'enseignement supérieur (loi Responsabilité des Universités de 2007, puis loi ESR de 2013) renforcent l'autonomie des universités. Ces dernières se trouvent ainsi en position de développer des stratégies d'établissement, leur permettant de se distinguer dans la concurrence avec d'autres universités à plusieurs échelles (régionale, nationale, internationale). En outre, les universités autonomes sont amenées à développer des liens avec d'autres institutions du

¹ On se reportera notamment aux travaux de Merle (2000 ; 2009) pour une discussion sur l'usage de ce terme qui conduit à réserver la « démocratisation » à une égalisation sociale des chances d'accès à l'enseignement quel que soit le niveau d'études considéré (Merle, 2002).

système scolaire (partenariats avec d'autres établissements du supérieur, avec les lycées, etc.) ou avec les collectivités territoriales, qui participent notamment depuis les années 1990 à leur financement. La « territorialisation » de l'enseignement supérieur (Grossetti, Losego, 2003) pourrait donc se lire dans de nouvelles territorialités universitaires (Filâtre, 2012). Les établissements constituent ainsi une clé de lecture spatiale du fait universitaire français. Appliquée aux différenciations sociales de publics étudiants entre établissements, cette lecture spatiale des enjeux universitaires peut se construire comme la mise en évidence de la dimension spatiale des inégalités dans l'enseignement supérieur, ou pour le dire autrement, comme un questionnement autour de l'existence d'une ségrégation universitaire.

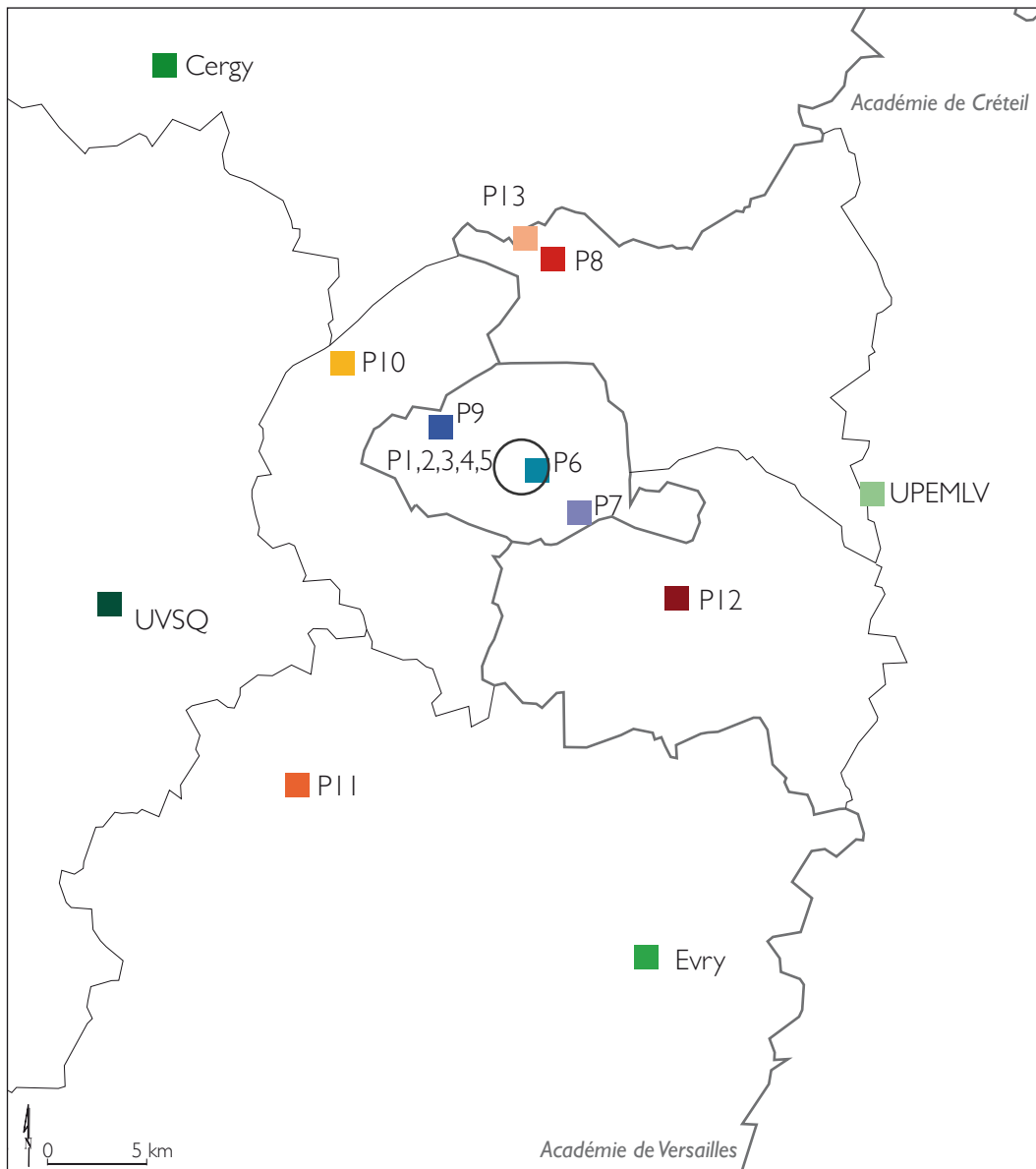
Cette thèse propose donc d'interroger les mécanismes qui participent à différencier socialement les publics étudiants entre les universités, et cela à partir d'un cas d'étude très particulier : les seize universités de la région Île-de-France. L'enjeu de cette thèse consiste donc à interroger les processus ségrégatifs qui marquent l'espace universitaire francilien. Après avoir justifié le choix de ce terrain, l'introduction s'ouvre sur la pertinence de l'approche par les « ségrégations » pour penser les recrutements étudiants des nombreuses universités franciliennes.

Les universités franciliennes, un terrain idéal pour interroger les processus de ségrégation universitaire ?

Fonctionnement systémique et différenciations entre universités

L'Île-de-France constitue un terrain de recherche particulièrement propice à une recherche centrée sur les différenciations de publics étudiants entre établissements universitaires. La très forte concentration universitaire de la région capitale se traduit par la présence actuelle de seize universités autonomes, la dix-septième, Paris 9 Dauphine, ayant le statut de Grand Établissement depuis 2004. La figure i.1 montre la répartition de ces établissements entre les trois académies d'Île-de-France : au centre l'académie de Paris rassemble sept universités (numérotées de Paris 1 à Paris 7), sans compter Paris 9 ; à l'Ouest, l'académie de Versailles en compte cinq dont trois plus récentes créées en 1991 en ville nouvelle (Cergy, Évry, Versailles) ; enfin, à l'Est, l'académie de Créteil regroupe quatre universités, dont Marne-la-Vallée, également créée en 1991.

Figure i.1 : Carte de localisation des universités dans les trois académies franciliennes



Sites principaux des universités franciliennes

— Limites académiques
 — Limites départementales

- | | |
|---|--|
| <i>Académie de Paris</i> | |
| ○ Sorbonne et quartier Latin (P1, P2, P3, P4, P5) | ■ Jussieu (Paris 6) |
| | ■ Grands Moulins (Paris 7) |
| | ■ Porte Dauphine (Paris 9) |
| <i>Académie de Créteil</i> | |
| ■ Saint-Denis (Paris 8) | ■ Villetaneuse (Paris 13) |
| ■ Créteil (Paris 12) | ■ Cité Descartes, Marne-la-Vallée (UPEMLV) |
| <i>Académie de Versailles</i> | |
| ■ Nanterre (Paris 10) | ■ Cergy-Pontoise |
| ■ Orsay (Paris 11) | ■ Evry |
| | ■ Versailles (UVSQ) |

Réalisation : L. Frouillou, 2015

Cette concentration d'établissements n'est pas la seule caractéristique de l'espace universitaire francilien. Ce dernier peut se lire comme un « isolat » (Baron, 2012, p. 73) : d'une part, les évolutions des offres de formation sont beaucoup moins rapides et importantes en Île-de-France que sur le reste du territoire français, et d'autre part, en termes de mobilités étudiantes, les Franciliens sont peu nombreux à poursuivre leurs études dans d'autres régions. Ce caractère d'isolat de l'espace universitaire francilien en fait un terrain d'études plus facilement délimité que ne le permettraient d'autres régions. En outre, plus qu'un isolat, les universités d'Île-de-France constituent un véritable système où les logiques concurrentielles et complémentaires contribuent à différencier les établissements selon leur taille (nombre d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, de personnels), leur orientation disciplinaire (composition disciplinaire, finalité plus ou moins professionnalisante des filières) et la structure de leur offre de formation (poids plus ou moins important du troisième cycle) (Baron *et al.*, 2007). L'origine sociale des étudiants constitue également un critère de différenciation entre les universités franciliennes (Guignard-Hamon, 2005 ; De Berny, 2005). Ainsi, « en Île-de-France, aucune université ou presque ne ressemble à une autre » (De Berny, 2005, p. 7), et cela en raison des spécificités des territoires sur lesquels s'étendent les aires de recrutement de chaque université, mais aussi de leurs stratégies de développement en lien avec l'histoire du développement universitaire régional. L'histoire des universités franciliennes, comme les concurrences actuelles, feraient de ces différenciations entre établissements autant de « fractures fratricides infrarégionales » (Azéma, 2005, p. 66).

Ce sont ces différenciations entre établissements, dont l'origine sociale des étudiants constitue un aspect, qui, associées au caractère d'isolat et de système de l'espace universitaire francilien, font de ce dernier un terrain privilégié pour développer une géographie sociale des hiérarchisations de l'enseignement supérieur universitaire. Mais le choix de ce terrain, qui constitue la matrice même de la question de recherche au cœur de ce manuscrit, est également lié à mon propre parcours d'étudiante puis d'enseignante dans l'espace universitaire francilien.

Un terrain connu ? Une étudiante étudiant les étudiants

Après un premier mémoire sur les écoles maternelles, je souhaitais en Master 2 aborder la question scolaire avec une approche plus sociale et orientais alors mes lectures sur la ségrégation scolaire en milieu urbain, notamment dans l'agglomération parisienne. En posant la question d'une ségrégation universitaire en Île-de-France, je m'appuyais déjà, sans vraiment l'écrire, sur mon expérience de lycéenne du Val-d'Oise, et sur les parcours lycéens puis étudiants dont j'avais été (et suis toujours) témoin. Le lien entre mon parcours et le terrain francilien se décline à l'échelle des établissements où s'est déroulée l'enquête qualitative présentée dans le chapitre 2. Si le choix de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis comme terrains d'enquête découle bien sûr de considérations objectivées plus loin, il reflète en partie une certaine familiarité avec ces deux universités. Depuis ma classe préparatoire du Val-d'Oise, l'espace des possibles

universitaires en Géographie excluait certaines universités et centrait le choix de l'inscription parallèle à l'hypokhâgne sur les universités centrales (Paris 1 et Paris 4 en premier lieu) et celles de banlieue nord (Paris 8, Paris 13, Cergy). Malgré une expérience familiale et amicale liée essentiellement à ces trois derniers établissements, je privilégiai Paris 1 où j'ai poursuivi mes études, de la Licence 3 au Doctorat.

Ma trajectoire scolaire de « bonne élève », fille d'instituteur, élevée dans une famille athée, républicaine et politiquement orientée à gauche, conditionne un point de vue sur l'institution scolaire et les missions qui lui sont associées². En particulier, le contraste entre mes établissements de collège et de lycée et une année de khâgne au lycée Henri IV n'est sans doute pas étranger à la construction d'un objet de recherche sur l'hétérogénéité des recrutements entre établissements. Cette position s'est traduite par un engagement syndical à Sud Éducation, à partir du début de ma troisième année de thèse, qui a contribué à alimenter et structurer mes réflexions sur les reconfigurations actuelles de l'enseignement supérieur et qui m'a permis d'observer de l'intérieur, comme représentante à la Commission de la Recherche depuis avril 2014, la construction de politiques d'établissement. Or, comme le rappelle N. Elias :

« Les chercheurs sont eux-mêmes inscrits dans la trame de ces motifs. Ils ne peuvent s'empêcher – car ils sont immédiatement concernés – de les vivre de l'intérieur ou par identification. [...] Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifiques » (Elias, Chartier, 1995, p. 24 et 29).

Il semblait ainsi essentiel de donner à lire dès l'introduction cette tension entre engagement *dans* et *par* son terrain (Bajard, 2013, p. 10), l'écriture formelle du manuscrit de thèse accentuant la distanciation avec l'objet de recherche que constituent les étudiants franciliens, dont je fais partie.

Dans sa présentation de *Hobo, sociologie du sans-abri*, O. Schwartz souligne bien les avantages (facilité d'insertion, qualité du regard, méthodes plus ou moins informelles) des chercheurs familiers avec le milieu qu'ils étudient, ces « ethnologues indigènes » (Schwartz, 2011, p. 32). Comme l'explique L. Pinto (2013, p. 88), « l'indigène est celui qui, dans un champ déterminé, sait se repérer entre les différents pôles et possède la maîtrise pratique des variables, proclamées ou cachées, celles qui comptent pour exister dans ce champ ». Or, la position d'étudiant-enseignant-chercheur « indigène » travaillant sur les universités et leurs étudiants empêche par définition de s'appuyer sur le statut d'universitaire pour introduire une distance avec l'objet de la recherche : « la posture critique et distanciée qui sied généralement à la sociologie est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre à l'université, pour la bonne raison que les enseignants-chercheurs font pleinement partie de

² En effet, « si l'École peut user de son autonomie relative par rapport aux classes dominantes les moins disposées à reconnaître ses verdicts, elle ne réussit complètement que lorsqu'elle prêche ces convertis que sont les fils de professeurs ou d'intellectuels ou ces sortes d'oblats, voués dès l'enfance à une École à qui ils ne peuvent rien opposer, puisqu'ils lui doivent tout et attendent tout d'elle, à savoir les fils des classes populaires et moyennes et, *a fortiori*, les fils de la fraction enseignante des classes moyennes » (Saint-Martin, Bourdieu, 1970, p. 173).

l'objet qu'ils étudient» (Dubet, 2003, p. 369). Le nécessaire travail d'objectivation (Bourdieu, 2001) n'en est alors que plus indispensable :

« On sent même parfois un malaise chez ceux qui regardent [les universités] avec des 'outils scientifiques'. Chacun se souviendra du très long chapitre que P. Bourdieu (1984) consacre dans *L'homo academicus* à l'exposition des précautions méthodologiques qu'il dit s'être assignées pour s'autoriser à réaliser une enquête sur les universitaires et à en publier (presque vingt ans plus tard !) les résultats. » (Musselin, 2001, note de bas de page 15)

Ma position, intrinsèquement liée à la construction de la question de recherche, m'a ainsi conduite à adopter une approche hypothético-déductive assez rigide, formalisée très tôt dans des notes de synthèse, des tableaux et des schémas, permettant d'écrire, de mettre à distance et donc de constituer en objet de recherche les parcours de mes pairs. L'objectivation s'est appuyée sur la mobilisation d'un cadre théorique spécifique développé dans les travaux sur les ségrégations scolaires. Le relatif foisonnement méthodologique explicité dans le deuxième chapitre participe également, en multipliant les regards, à ce travail d'objectivation. Bien sûr, le croisement des approches quantitatives (bases de données du Ministère de l'Enseignement Supérieur sur les inscriptions à l'Université, mais aussi recours aux bases décrivant les candidatures et affectations à l'entrée en L1) et qualitatives (suivi d'étudiants sur trois ans, entretiens auprès de responsables universitaires, académiques et régionaux) permettait plus largement de développer un regard englobant sur les inscriptions à l'Université. Il reste cependant que le cadre théorique comme les méthodes mobilisées participent pleinement au travail d'objectivation qu'a nécessité cette recherche.

Des ségrégations scolaires à la ségrégation universitaire francilienne : construction d'un objet de recherche

La composition sociale et scolaire des publics étudiants est l'un des nombreux critères qui différencient les universités franciliennes (taille, offre de formation, histoire, etc.). Plusieurs travaux de l'Institut d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Île-de-France (IAU) constatent des écarts sociaux de recrutement entre les universités : « les étudiants bénéficiant d'une bourse sur critères sociaux représentent à peine 10% des inscrits de Paris 3 et Paris 9, mais près de 30% à Paris 13 » (De Berny, 2004, p. 2). Ces écarts peuvent être lus selon d'autres variables (origine sociale) et selon le modèle centre-périphérie qui distingue les universités parisiennes et celles implantées en périphérie de la capitale : « la part des enfants de cadres est nettement moins importante dans les universités périphériques, en particulier de l'Est et du Nord, qu'à Paris » (Guignard-Hamon, 2005, p. 68). Cette auteure souligne la place particulière de Paris 8 (située à Saint-Denis, en Seine-Saint-Denis), où la part des enfants de cadres est la plus faible en 2001 avec 23% (contre 65% à Paris 9 Dauphine, située dans le 16^e arrondissement) et où la proportion de parents inactifs est très élevée (37% pour une moyenne de 15%). L'autre université de Seine-Saint-Denis, Paris 13, située à Villetaneuse, se caractérise avant tout par l'importance de la proportion d'enfants d'ouvriers et d'employés. Les écarts entre les

universités parisiennes et celles de petite et grande couronnes auraient par ailleurs augmenté entre 1996 et 2001 (hausse de la part des enfants de cadres pour les premières, et baisse de cette dernière en banlieue, principalement au profit des inactifs). L'hétérogénéité des caractéristiques sociales des publics en fonction de l'établissement d'inscription est un premier point d'articulation avec le courant de recherches sur les ségrégations scolaires. Ces dernières constituent plus généralement le cadre théorique comme les références empiriques centrales de cette thèse.

Les ségrégations scolaires, au croisement entre sociologie et géographie

Contrairement aux États-Unis où l'institutionnalisation de la ségrégation entre élèves noirs et blancs a suscité des travaux sur les ségrégations scolaires dès les années 1950, la question des inégalités de scolarisation en milieu urbain n'émerge dans la recherche française qu'à partir des années 1980 (François, Poupeau, 2008). Au croisement de la sociologie de l'éducation, de la sociologie urbaine et de la géographie sociale, ces travaux s'intéressent aux écarts de recrutement dans l'enseignement primaire ou surtout secondaire. Ils permettent d'articuler la composition sociale des publics avec les autres critères de différenciation entre établissements évoqués plus haut, comme l'offre de formation ou la taille des établissements, en faisant jouer des éléments matériels comme le contexte d'implantation ou les hiérarchies locales. Ces travaux s'appuient également sur le fonctionnement institutionnel pour comprendre la genèse d'écarts sociaux et scolaires de publics entre les établissements (carte scolaire et stratégies d'établissement). En outre, ces travaux introduisent les orientations scolaires dans l'explication des différenciations entre établissements, souvent analysées en termes de stratégies : « choisir une filière au lycée, ses options ou tout simplement d'étudier dans tel établissement plutôt que tel autre relève des comportements stratégiques des acteurs dans un espace où les enjeux scolaires sont aussi des enjeux sociaux et symboliques » (Felouzis, 2005, p. 15).

L'entrée par les différenciations de publics suppose ainsi de considérer l'organisation d'un espace scolaire dans son ensemble, pour y replacer les « choix » des familles. C'est ce cadre d'analyse compréhensif qu'il s'agit de construire pour comprendre l'inégale répartition des étudiants selon leurs caractéristiques sociales et scolaires dans les universités franciliennes. Cette dernière ne peut être saisie qu'en croisant les stratégies d'établissements (sélection des étudiants, spécialisation de l'offre de formation, partenariats privilégiés, etc.) avec celles des étudiants (choix de la proximité, d'une option rare, d'une université prestigieuse, etc.). Je fais ainsi l'hypothèse que les concepts d'évitement et de placement scolaire (François, 2002 ; François, Poupeau, 2009) comme de configurations locales hiérarchisées de l'offre scolaire (Oberti, 2005), permettent d'expliquer les différenciations de populations étudiantes entre les universités franciliennes. Cette hypothèse revient à définir une « ségrégation universitaire francilienne » par analogie avec « la ségrégation scolaire ».

Cette dernière est définie par C. Barthou (1998) comme la concentration spatiale d'élèves défavorisés, qui résulte au moins en partie d'une mise à distance dans un espace

scolaire hiérarchisé, pouvant générer une inégalité d'accès aux biens scolaires et induire une captivité scolaire. Trois éléments peuvent être très brièvement précisés à partir de cette définition : l'échelle d'analyse de la concentration spatiale, les variables permettant d'appréhender la position sociale plus ou moins favorisée des élèves, et l'intentionnalité supposée (ou non) dans les processus de mise à distance. L'échelle d'analyse la plus souvent utilisée est celle de l'établissement (le collège le plus souvent), même si des ségrégations peuvent être observées entre les classes (construites en fonction d'options plus ou moins sélectives socialement) d'un même établissement. Concernant les variables définissant le caractère plus ou moins défavorisé des élèves, les recherches montrent que « les ségrégations ethnique, académique et sociale sont nettement corrélées entre elles » (Merle, 2012, p. 17) : « la force des liens entre les ségrégations ethnique, académique et sociale montre que les phénomènes ségrégatifs sont cumulatifs, et justifie l'usage générique de l'expression 'ségrégation scolaire' » (*Ibid.*, p.18). Enfin, la question de la « mise à distance » suppose de discuter du rôle actif de l'institution scolaire dans l'inégale répartition des élèves. Si l'on reprend la définition d'A. van Zanten (1996), il faut deux conditions pour pouvoir parler de « ségrégation scolaire » : une certaine intentionnalité (action spécifique des institutions et des acteurs scolaires) et une production de formes spécifiques d'inégalité ou d'exclusion scolaires ou sociales. Cela renvoie à la distinction que fait M. Duru-Bellat (2012) entre inégalités *dans* et *par* l'enseignement supérieur.

Cette définition de la ségrégation scolaire peut-elle s'appliquer au cas universitaire francilien ? La question de l'échelle d'analyse des différenciations des publics implique de croiser les établissements non plus avec les classes mais avec les filières universitaires dont le recrutement social et scolaire est très variable. S'ajoute à cela le niveau d'études à considérer : pour expliquer les différenciations de publics entre universités, la comparaison doit se faire à discipline et cycle d'études (Licence, Master, Doctorat) contrôlé. Les variables utilisées pour définir le caractère plus ou moins défavorisé des étudiants dépendront bien sûr des bases de données disponibles mais croiseront dans la mesure du possible, comme pour les autres niveaux d'enseignement, leur origine sociale et « ethnique » avec leurs caractéristiques scolaires (type de baccalauréat par exemple)³. Enfin, la question de l'intentionnalité renvoie au fonctionnement institutionnel de l'enseignement supérieur francilien et national, par exemple à la gestion des inscriptions à l'entrée en Licence⁴ dans les filières où la demande est supérieure à l'offre. Là encore, l'analogie entre les niveaux primaire ou secondaire et l'enseignement universitaire permet d'interroger de potentiels mécanismes institutionnels de différenciation : quelles sont les conséquences des stratégies d'établissement ou de la suppression de la sectorisation RAVEL en 2009 ?

³ Ces variables, et leurs limites, sont présentées et discutées dans le chapitre 2.

⁴ La sectorisation en Île-de-France, mise en place grâce au système RAVEL, a laissé place depuis 2009 à Admission Post-bac. Ces enjeux sont développés dans le chapitre 6.

Problématique : expliquer les mécanismes de différenciation des publics étudiants

Dans cette perspective, on pourrait définir la ségrégation universitaire comme la mesure d'écart sociaux, scolaires, ethniques, ou démographiques de publics étudiants, écarts résultant en partie d'une mise à distance institutionnelle (sectorisation, sélection) et d'inégalités d'accès liées à des enjeux de mobilité (accessibilité en transports) comme de représentation de l'espace des possibles universitaires. Cette définition met l'accent sur les mécanismes différenciant les populations étudiantes, et non pas sur les « inégalités » pourtant au cœur des définitions données plus haut par C. Barthou ou A. van Zanten. Cela tient à un questionnement limité aux mécanismes d'une ségrégation universitaire, comprise d'abord comme mise à distance. L'entrée par les inégalités liées aux différenciations de publics constitue alors un deuxième niveau d'analyse, qui serait l'objet d'une recherche complémentaire. En effet, la notion d'inégalité fait jouer des considérations normatives (la définition du « juste ») (Duru-Bellat, 2002), qui ne va pas de soi lorsqu'on s'attache aux enjeux de ségrégation de façon générale (Lehman-Frisch, 2009). Cette définition de l'« inégalité » dans l'enseignement supérieur renvoie *in fine* à l'enjeu de l'insertion professionnelle des étudiants :

« Parler d'inégalités de trajectoires ou d'orientation au sein de l'enseignement supérieur sous-entend qu'on hiérarchise les cursus. Sinon on ne peut parler que de différences. [...] jusqu'où parler d'inégalités et à partir de quand parler de différences ? [...] la référence implicite, qui autorise à parler d'inégalités et non seulement de différences à ce niveau de l'enseignement supérieur, ce sont en général les très inégales possibilités d'insertion offertes par les études. » (Duru-Bellat, 2012, p. 23-24)

Si l'on peut supposer en effet que les hiérarchies symboliques entre universités se traduisent par des taux d'insertion professionnelle distincts à diplôme comparable, le démontrer constituerait une toute autre recherche. Dans la même perspective, les conséquences des hiérarchisations symboliques des diplômes sur les mobilités étudiantes (inégalités d'admission en Master en fonction de l'établissement d'obtention de la Licence par exemple) constituent une hypothèse forte, mais non la problématique de cette thèse. Celle qui la structure se situe en amont, et consiste à mettre en évidence les mécanismes à l'œuvre dans les différenciations de publics, ces dernières n'étant pas définies en elles-mêmes comme des « inégalités » mais comme le constat d'une répartition hétérogène ou d'une concentration d'étudiants défavorisés dans certaines universités. Si le terme de « ségrégation » a une connotation péjorative, son emploi traduisant souvent une préférence pour la « mixité sociale », l'enjeu n'est pas tant de mesurer des *inégalités* dans une perspective de justice spatiale que de comprendre en amont, les *mécanismes* à l'œuvre dans les différenciations de publics étudiants entre universités. La question centrale de cette thèse est alors : comment expliquer les écarts sociaux et scolaires des populations étudiantes entre les différentes universités publiques franciliennes ?

L'utilisation du terme de « ségrégation universitaire » dans cette thèse ne se justifie pas tant par la construction d'une analyse des inégalités découlant des différenciations de publics entre universités, que parce qu'il permet d'inscrire ce questionnement dans un

courant de recherche. Si les conséquences des différenciations de populations étudiants en termes d'inégalités (de parcours ou d'insertion professionnelle) constituent bel et bien une hypothèse forte, interroger l'existence d'une « ségrégation universitaire francilienne » permet surtout de souligner d'emblée le positionnement théorique consistant à penser ce niveau de l'enseignement scolaire à partir des mêmes outils (concepts et méthodes) que les travaux sur les niveaux primaires et secondaires. De façon plus générale, le terme « ségrégation » permet de rappeler l'apport des travaux sur les ségrégations résidentielles pour penser les questions d'accès aux ressources urbaines, y compris aux équipements scolaires. Parler de « ségrégation universitaire francilienne » ancre donc ce travail dans un champ de recherches en géographie qui interroge le terme même de « ségrégation », ses présupposés théoriques et ses implications méthodologiques (Brun, Chauviré, 1983 ; Brun, Rhein, 1994).

L'usage de ce terme de « ségrégation » est un pivot permettant de penser ensemble l'espace *résidentiel*, au centre de la plupart des analyses sur les processus de ségrégation dans les aires urbaines, et l'espace *universitaire* au cœur de la question de recherche. S'interroger sur la « ségrégation universitaire » francilienne suppose donc de replacer le fonctionnement universitaire dans un fonctionnement métropolitain, en s'appuyant notamment sur les nombreux travaux décrivant les hiérarchisations, fragmentations, ségrégations franciliennes (Rhein, 1994 ; Prêteceille, 1995 ; Prêteceille, 2003 ; Prêteceille, 2006 ; François *et al.*, 2011). Cette articulation entre ségrégation résidentielle et ce qui relèverait d'une « ségrégation universitaire » francilienne pose alors plus généralement la question de la place des universités dans le fonctionnement de la métropole parisienne. Il ne s'agit pas seulement ici d'une question d'aménagement du territoire de la région capitale, même si la localisation de l'équipement universitaire et les mobilités étudiantes qu'elle implique sont un des enjeux centraux dans la compréhension de la répartition socialement différenciés des étudiants selon les universités. Plus généralement, les universités franciliennes, par leur fonctionnement systémique à l'échelle régionale, constituent une clé de lecture d'enjeux métropolitains plus larges : l'existence d'une « ségrégation universitaire » interroge en fait l'organisation sociale de l'espace francilien.

Autrement dit, cette thèse a pour objet les mécanismes de différenciations des publics étudiants. Certains de ces mécanismes peuvent relever de processus ségrégatifs compris comme mises à distance (intentionnalité) : il s'agit là d'une hypothèse qui devra être infirmée ou confirmée, et non pas d'un postulat initial. De la même façon, le caractère inégalitaire des différenciations sur lesquelles est centré le questionnement de la thèse ne constitue pas un point de départ mais bien une ouverture.

Logique d'exposition de la démonstration

La question centrale de cette thèse tient donc aux mécanismes de différenciation des publics étudiants entre les universités d'Île-de-France, permettant d'interroger l'existence d'une ségrégation universitaire, définie comme processus de mise à distance, voire de production d'inégalités, par les institutions universitaires franciliennes. La mise en

évidence de ces processus de répartition hétérogène des étudiants dans les seize universités franciliennes se construit en quatre étapes, dont l'enchaînement est présenté dans la figure i.2.

Le positionnement théorique et empirique esquissé dans cette introduction pour formuler la problématique de la thèse est développé dans la première partie du manuscrit. Le premier chapitre replace l'interrogation sur les mécanismes de différenciations des publics étudiants entre universités dans un cadre théorique bourdieusien permettant de saisir le rôle du système scolaire (y compris universitaire) dans la reproduction sociale. L'enjeu de ce premier chapitre est de montrer qu'un tel positionnement peut se construire dans une approche de géographie sociale où l'espace est une dimension des rapports sociaux. Dans ce cadre, des hypothèses sont formulées à partir des travaux sur les ségrégations scolaires et de recherches sur l'enseignement supérieur pour comprendre les mécanismes de différenciations entre établissements franciliens. Le chapitre 2 présente les bases de données et l'enquête menée auprès d'étudiants et d'acteurs des universités qui permettent de répondre aux hypothèses. Le terrain d'enquête que constituent les universités franciliennes est présenté dans le chapitre 3. Après un bref retour historique sur la construction d'un paysage universitaire très dense (seize universités publiques) dans le cadre de politiques d'aménagement de l'espace métropolitain (Schémas directeurs d'aménagement) ou plus généralement de politiques d'aménagement universitaire à l'échelle du territoire national (plans U2000, U3M), ce chapitre donne des éléments de cadrage sur la place qu'occupe le secteur universitaire en Île-de-France et la composition sociale et scolaire des publics selon les filières et cycles d'études. Ce chapitre 3 clôt la première partie en démontrant l'intérêt d'une lecture des différenciations de publics à l'échelle des établissements : les écarts entre les seize universités y sont donc mis en évidence, en prenant en compte les disciplines et cycles d'études. Ces différenciations démontrées, il s'agit de les expliquer.

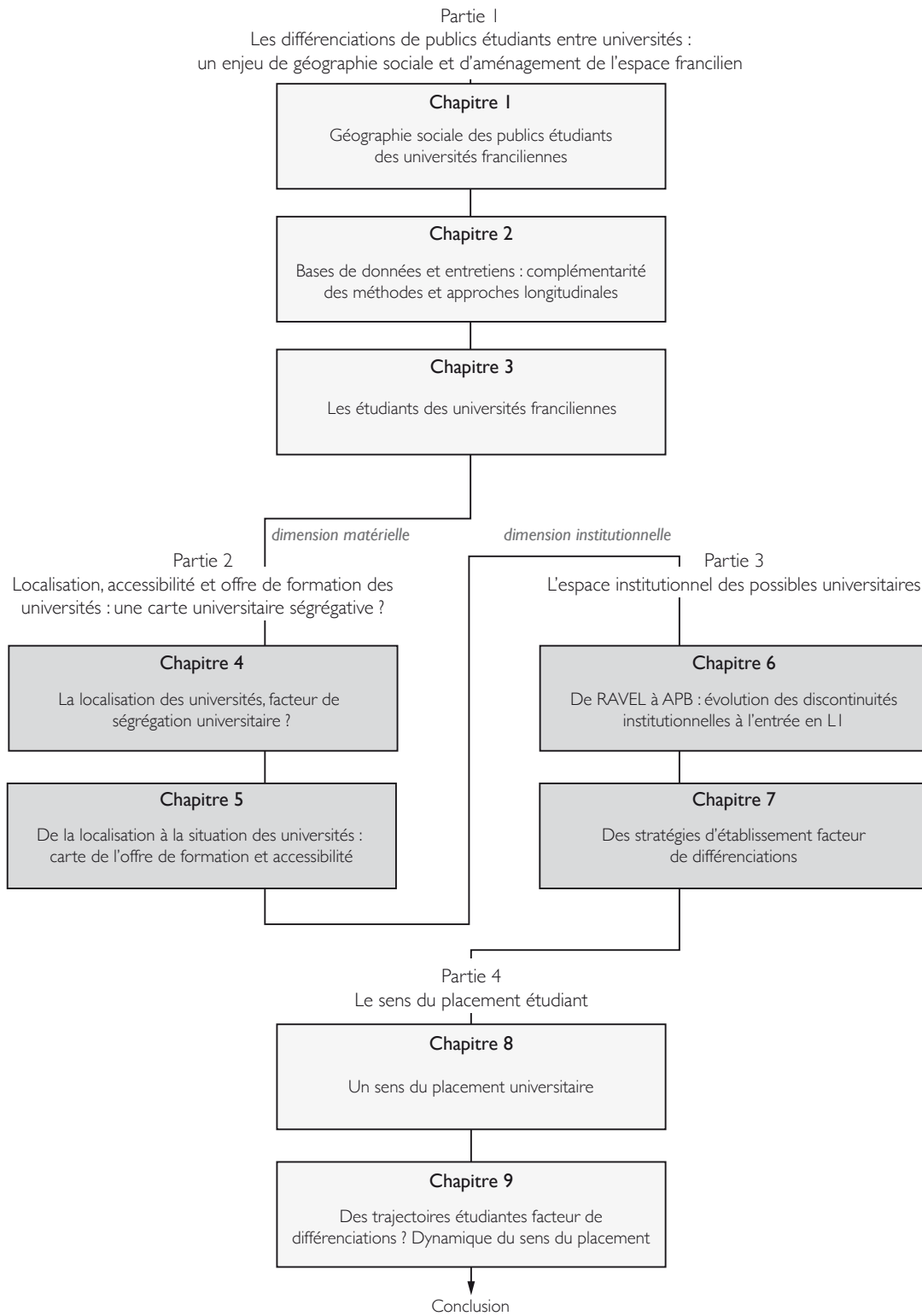
La deuxième et la troisième partie du manuscrit décrivent chacune deux éléments clés de la dimension spatiale des rapports sociaux : l'organisation matérielle (réseaux de transport, répartition des groupes sociaux, mobilités) et le fonctionnement institutionnel (discontinuités liées aux maillages académiques, aux sectorisations, aux partenariats entre universités et lycées). Ces deux parties sont représentées en parallèle sur la figure i.2 de façon à souligner leur complémentarité, qui découle d'une lecture ternaire de la dimension spatiale des rapports sociaux (matériel, institutionnel, représentationnel) exposée dans le premier chapitre. La deuxième partie s'attache à comprendre le rôle des éléments matériels dans la genèse de différenciations de publics, en croisant la localisation des sites universitaires dans une métropole ségréguée (chapitre 4) avec une analyse de l'accessibilité des formations donc des mobilités étudiantes que cette localisation fait jouer (chapitre 5). La troisième partie correspond à l'étude du fonctionnement institutionnel de l'espace universitaire francilien. Le chapitre 6 porte sur les effets ségrégatifs des systèmes d'affectation des étudiants à l'entrée en L1 non sélective en Île-de-France. La sectorisation gérée par le système RAVEL a été remplacée en 2009 par le système Admission Post-Bac

et une priorité académique, non sans rappeler les réformes valorisant le « libre choix » et l'assouplissement de la carte scolaire aux autres niveaux du système scolaire. Le chapitre 7 est centré sur les stratégies d'établissement, ce qui renvoie aux politiques de communication, de construction d'offres de formation distinctives ou encore à la mise en place de partenariats avec certains lycées.

La quatrième partie du manuscrit consiste à mettre en évidence un sens du placement universitaire : une fois les modes d'organisation de l'espace universitaire francilien décrits dans les deuxième et troisième partie, il s'agit de renverser le regard pour s'intéresser aux placements étudiants. Ces derniers impliquent de considérer la position sociale des étudiants, mais aussi leur inscription dans un réseau de pairs qui participe à définir leur rapport aux (lieux d') études. Le dernier chapitre de la thèse démontre l'intérêt d'une approche longitudinale de ce sens du placement universitaire, en considérant les trajectoires universitaires mais aussi plus généralement les parcours scolaires antérieurs des étudiants.

La mise en évidence des mécanismes de différenciation des publics selon les universités est donc construite selon une logique de dévoilement : chacun des chapitres permet d'ajouter un élément dans la compréhension de ces mécanismes. Cette recherche a été construite à partir d'un cadre hypothético-déductif hiérarchisant un ensemble d'hypothèses (chapitre 1) : la démonstration organisée comme dévoilement constitue donc une reconstruction *a posteriori* permettant de démontrer l'interdépendance de mécanismes que l'on ne peut exposer un à un car ils forment un *système* de production des écarts de publics entre universités. Ces derniers sont mis en évidence dans le chapitre 3, et chacun des chapitres suivants peut être lu comme un coup de projecteur, complémentaire aux précédents, permettant, au bout de la démonstration, de comprendre le fonctionnement d'un sens du placement étudiant dynamique, dans un espace hiérarchisé et inégalement accessible en termes à la fois matériels, institutionnels et représentationnels. Ainsi, le chapitre 4 interroge le rôle de la localisation des universités, pour aboutir à une déconstruction d'un facteur spatial « autonome », qui s'inscrit dans une « pensée substantialiste des lieux » (Bourdieu, 1993, p. 250). Cette déconstruction se fait à partir de la considération des mobilités (chapitre 5) et non plus de la « distance » comme facteur explicatif des recrutements universitaires. Elle se poursuit en travaillant sur les contraintes institutionnelles (partie 3) pour finalement aboutir à la définition d'un sens du placement (partie 4). Ce dernier correspond à l'intériorisation de ces contraintes matérielles et institutionnelles exposées dans les parties précédentes. Enfin, la dynamique de ce sens du placement (chapitre 9) constitue la dernière étape du dévoilement de la complexité des mécanismes de différenciation des publics entre universités franciliennes, en conjuguant la dimension temporelle à la dimension spatiale, fil de lecture de l'ensemble de la thèse. Le manuscrit est ainsi construit comme l'exposition progressive de la complexité des mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. La conclusion fournit une lecture transversale des chapitres, et démontre l'intérêt d'une approche compréhensive et relationnelle des placements étudiants dans l'espace universitaire francilien.

Figure i.2 : Progression de la démonstration : dévoilement des mécanismes de différenciation des publics étudiants



Partie I

Les différenciations de publics étudiants entre universités : un enjeu de géographie sociale et d'aménagement de l'espace francilien

Cette première partie s'organise en trois chapitres, portant successivement sur le cadre théorique, les méthodes et le terrain de ce travail de thèse. Il s'agit de montrer ici comment les différenciations entre les populations étudiantes des seize universités publiques franciliennes peuvent constituer un objet de géographie sociale, en mettant en évidence ce qu'une telle construction d'objet implique en termes de positionnement théorique comme de choix méthodologiques, ainsi que la place qu'y occupe le terrain francilien, espace universitaire hors-norme. Ce sont ces trois éléments articulés qui permettent de construire un questionnement sur une ségrégation universitaire francilienne.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de la thèse. Je m'appuie sur les travaux de P. Bourdieu et l'apport des recherches sur les ségrégations scolaires pour développer une lecture géographique, centrée sur la dimension spatiale des rapports sociaux, des « choix » d'établissement par les étudiants franciliens. Il s'agit ensuite dans un deuxième chapitre de montrer l'adéquation entre ce positionnement et les méthodes utilisées pour décrire et expliquer les placements au cœur des trajectoires étudiantes. Des bases de données, notamment MESR-SISE qui décrit de façon individuelle chaque inscription étudiante, peuvent ainsi être croisées avec une enquête par entretiens auprès d'étudiants inscrits à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Ces deux volets complémentaires permettent de développer des analyses longitudinales, en suivant les étudiants sur plusieurs années dans la base MESR-SISE, et en renouvelant les entretiens sur les trois ans de thèse pour la plupart des presque quatre-vingts enquêtés. Le troisième chapitre est une présentation du terrain d'étude que constituent les seize universités publiques franciliennes. Pour comprendre les concurrences actuelles dans lesquelles s'inscrivent les trajectoires étudiantes, il est en effet essentiel de revenir sur les enjeux symboliques de la construction historique d'un tel paysage universitaire, comme de rendre compte de la place relativement décroissante du système universitaire dans un enseignement supérieur francilien qui voit croître le secteur privé comme les écoles. Ce chapitre se clôt sur une présentation des différenciations sociales et scolaires des publics étudiants entre établissements, différenciations que les parties suivantes s'attachent à expliquer.

Chapitre I

Géographie sociale des publics étudiants des universités franciliennes

Quels sont les mécanismes d'une ségrégation universitaire différenciant les populations étudiantes des établissements franciliens ? En présentant les cadres théoriques qui structurent la thèse, l'enjeu de ce premier chapitre est d'inscrire ce questionnement dans une approche cohérente de l'enseignement supérieur, du système scolaire et plus largement du monde social¹. A partir des travaux de P. Bourdieu, on peut développer une approche géographique qui s'intéresse à la dimension spatiale des rapports sociaux. Un tel positionnement théorique permet de lire les travaux sur la ségrégation scolaire au prisme de trois enjeux de recherche : les hiérarchies locales d'établissements, les contextes de scolarisation notamment à partir de configurations locales différenciées selon les communes et les départements, et enfin les « choix »² des élèves et de leur famille. Ces placements scolaires dépendent en effet de la localisation résidentielle et de l'offre scolaire accessible. Ces trois entrées conceptuelles sont ainsi au cœur d'une géographie des disparités scolaires et permettent de structurer un corpus d'hypothèses. Celui-ci se nourrit des travaux sur les publics étudiants replacés dans un processus de « démocratisation » de l'enseignement supérieur, processus relativisé par les fortes hiérarchies symboliques et sociales entre les filières de l'enseignement supérieur. Enfin, les recherches sur les établissements du supérieur permettent d'inscrire les disparités étudiantes dans un processus de « territorialisation » d'universités désormais « autonomes ».

Ce chapitre débute par une présentation de la théorie de la reproduction sociale qui fournit les concepts de l'approche géographique des faits sociaux adoptée dans cette thèse. Ce positionnement théorique général guide la lecture des travaux sur les ségrégations scolaires. En m'appuyant *in fine* sur des recherches centrées sur l'enseignement supérieur, je propose un corpus d'hypothèses permettant d'interroger les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne.

¹ Je remercie vivement F. Ripoll pour ses remarques et conseils suite à la lecture de la première version de ce chapitre.

² Le terme de « choix » doit être utilisé avec précaution car, comme cela est explicité plus loin dans le chapitre, il présuppose une certaine marge de manœuvre des individus, et s'inscrit donc dans un cadre théorique (qu'il s'agisse d'un acteur rationnel ou d'un agent ayant intériorisé des contraintes et s'ajustant aux possibles limités qui lui sont offerts). Plus généralement, « d'un point de vue sociologique, le choix est un concept hautement problématique. Il soulève toutes sortes de difficultés théoriques et ontologiques et doit être manié avec beaucoup de soins » (Ball *et al.*, 2001, p. 65).

I. Une approche bourdieusienne : de la reproduction scolaire à la dimension spatiale des rapports sociaux

L'approche du monde social développée par P. Bourdieu et les concepts qui y sont associés structurent les hypothèses comme les résultats de ce travail. Après avoir replacé certains concepts comme le capital scolaire, ou les *habitus* et donc les dispositions des agents dans la théorie de la reproduction sociale, on présentera une lecture géographique de ce corpus.

I.1 La contribution de l'école à la reproduction sociale

Les inégalités sont au cœur de nombreux travaux de sociologie de l'éducation depuis les années 1960. Elles sont analysées selon des cadres théoriques distincts, qu'on peut présenter ici à partir de l'opposition classique entre les approches bourdieusienne et boudonnienne.

La théorie de la reproduction, développée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1966 ; Bourdieu, Passeron, 1970), décrit l'école comme un élément du monde social, à la fois produite par ce dernier et modalité du maintien de ses structures. Les hiérarchies sociales sont reproduites d'une génération à l'autre par l'intermédiaire de leur transmutation en hiérarchies scolaires : « l'organisation et le fonctionnement du système scolaire retraduisent continument et selon des codes multiples les inégalités de niveau social en inégalités de niveau scolaire » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 192). L'autonomie relative du système scolaire par rapport à la division en classes sociales permet de légitimer le rôle social du diplôme, qui sanctionne pourtant un rapport au monde et à la culture marqué socialement. En effet, le contenu scolaire est indissociable de la culture bourgeoise, définie comme culture légitime. La réussite scolaire, socialement située, est alors interprétée, légitimée car naturalisée :

« l'intelligence », le 'talent' ou le 'don' sont les titres de noblesse de la société bourgeoise, que l'École consacre et légitime en dissimulant que les hiérarchies scolaires qu'elle produit par une action d'inculcation et de sélection parfaitement neutre en apparence re-produisent, au double sens du terme, les hiérarchies sociales » (Saint-Martin, Bourdieu, 1970, p. 154).

La reproduction sociale est ainsi liée au tri qu'opère l'institution scolaire, tri qui peut se traduire par des frontières sociales visibles dont la dualisation de l'enseignement supérieur français entre universités et grandes écoles est un bon exemple (Bourdieu, 1994a). Mais de façon plus générale, le système scolaire actuel se caractérise par des classements flous plutôt que par des coupures nettes : l'ancienne exclusion pure et simple des enfants issus des classes populaires est alors remplacée notamment par leur relégation dans des filières stigmatisées (Bourdieu, 1979a). Cette élimination différée et euphémisée a pour pendant l'auto-élimination des élèves les moins dotés en capitaux : les familles « ont d'autant plus de chances d'avoir des dispositions qui les inclinent à l'auto-élimination (comme l'indifférence ou la résistance aux incitations scolaires) qu'[elles] sont situ[e]s en

une position plus défavorisée dans la structure de la distribution du capital culturel » (Bourdieu, 1994b, p. 7). Dans l'enseignement supérieur, l'ouvrage de S. Beaud (2002), *80% au bac... et après ?*, met en évidence ce double processus de relégation dans certaines filières (comme l'Administration Economique et Sociale, par exemple) et d'auto-élimination au cours de la première année à l'Université.

La reproduction scolaire se caractérise par une logique statistique : ce sont les « actions isolées et statistiquement agrégées [qui] tendent à assurer à la classe dans son ensemble des privilèges qu'elle refuse à tel ou tel de ses éléments pris séparément » (Bourdieu, 1994b, p. 10). Si la reproduction scolaire et sociale se traduit par des régularités objectives, que penser des trajectoires individuelles qui semblent sortir de ce schéma reproductif ? Les déclassements ou les ascensions sociales de certains individus peuvent néanmoins être replacés dans cette théorie de la reproduction (Henri-Panabière, 2010 ; Jaquet, 2014). C. Jaquet propose ainsi de compléter, plutôt que de contredire, la théorie de la reproduction en pensant « la distinction dans la distinction » (2014, p. 5). Elle s'attache pour cela aux trajectoires des « transclasses », ce terme exprimant la transition d'un groupe social à un autre et les tensions associées notamment à l'ascension sociale. À partir de figures littéraires et de biographies, C. Jaquet conceptualise la non-reproduction comme un écart :

« La non-reproduction va à l'encontre des conditionnements sociaux et des systèmes de dispositions durables qu'ils engendrent ; elle se caractérise par une aptitude à s'écarter des schémas dominants et à surmonter l'obstacle de la répétition ou l'enfermement dans le même. Elle ne les supprime pas pour autant ; elle les contrarie plutôt qu'elle ne les contredit et sa rareté atteste la force de la reproduction »³ (Jaquet, 2014, p. 220).

Les individus « transclasses » ne constituent pas alors une contradiction car ils renvoient moins « à une logique de l'exception qu'à une logique de l'écart »⁴. Ces écarts peuvent même être considérés comme une condition de la reproduction scolaire : « il faut du jeu dans le jeu scolaire pour que s'opère à travers lui – et en toute invisibilité – la reproduction des rapports sociaux » (Palheta, 2012, p. 326).

La théorie de la reproduction sociale de P. Bourdieu, où l'école joue un rôle important, implique cependant de considérer, dans une perspective relationnelle, des *positions* sociales relatives à un espace social et non des *conditions* sociales d'existence. Être bachelier dans les années 1960 ne revêt pas le même sens social qu'aujourd'hui : le fait d'avoir le baccalauréat (condition comprise comme état de fait) ne renvoie pas à la même position dans l'espace social. La reproduction caractérise alors la conservation des positions, qui peuvent elles-mêmes impliquer des conditions de vie différentes. S'attacher aux trajectoires individuelles suppose donc de les replacer dans le faisceau des trajectoires

³ On peut noter que cette formulation suppose que l'aptitude soit du côté de l'écart et de l'improbabilité quand, en creux, l'inaptitude caractériserait la reproduction.

⁴ Cette dernière caractérise le monde social de façon plus générale, étant donné qu'« aucune existence n'est pure reproduction, car la copie n'est jamais le modèle » (Jaquet, 2014, p. 221). Notons que P. Bourdieu ne parle pas de copie de modèle à propos de la théorie de la reproduction sociale.

collectives caractérisant les évolutions du système scolaire (la généralisation de l'accès au baccalauréat par exemple). Les trajectoires exceptionnelles ou relevant de l'écart ne le sont que par rapport aux régularités. Les ascensions sociales et déclassements peuvent alors s'expliquer en partie par un changement de contexte, ou pour le dire autrement par une reconfiguration de l'espace social. Ces catégories sont en outre très hétérogènes, ce qui complique encore leur analyse en termes de (non)-reproduction⁵.

Une théorie concurrente sur les inégalités scolaires s'appuie sur l'hypothèse d'acteurs rationnels mettant en place des stratégies scolaires. R. Boudon (1973) utilise l'analyse des systèmes pour construire une théorie d'ensemble des mécanismes générateurs de l'inégalité des chances scolaires et des chances sociales. Le système scolaire est défini alors comme une instance qui filtre les individus. Leur orientation dépend non seulement de leur volonté et de leurs caractéristiques individuelles mais aussi des mécanismes propres à l'institution, de la composition de la population qui est concernée par celle-ci et de la distribution des positions de sortie. La position sociale des individus est prise en compte en ce qu'elle implique une estimation différente des coûts, des risques et des bénéfices liés à la poursuite d'études, ce qui explique par exemple le phénomène d'auto-sélection (appelé ci-dessus, « auto-élimination » par P. Bourdieu, ce qui est significatif du rôle plus ou moins actif imputé à l'institution scolaire⁶). Dans la perspective individualiste développée par R. Boudon, l'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même qui engendre des systèmes d'attente et de décisions différents au niveau individuel. Les différences dans la qualité de l'héritage culturel en fonction de la classe sociale sont alors très peu explicatives de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Plus généralement, les structures sociales, et notamment les classes sociales, n'expliquent pas les comportements individuels. Revenir brièvement sur quelques-uns des principes de l'approche boudonienne permet, par opposition, de compléter la présentation de la théorie de la reproduction⁷.

L'approche bourdieusienne, que l'on peut qualifier à la suite de son auteur de constructivisme structuraliste ou de structuralisme constructiviste⁸ (Bourdieu, 1987, p. 147),

⁵ L'auto-analyse de P. Bourdieu (2004) constitue ainsi un exemple de lecture bourdieusienne d'une trajectoire *apparemment* contradictoire avec la théorie de la reproduction.

⁶ Selon R. Boudon, les inégalités des chances résultent principalement de la stratification sociale elle-même. Néanmoins « l'effet multiplicatif (exponentiel) qui résulte de la combinaison du système des positions sociales et du système scolaire a une intensité variable selon les caractéristiques du système scolaire. Ainsi, un système scolaire caractérisé par une indifférenciation aussi grande que possible tend à minimiser l'intensité de cet effet multiplicatif. Au contraire, un système caractérisé par une différenciation précoce tend à accentuer l'effet multiplicatif » (1973, p. 304).

⁷ Pour une discussion et une représentation schématique de ces deux théories des « choix » scolaires, on se reportera à l'article de M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière (2011).

⁸ « Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe, etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle *habitus*, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment de ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales » (Bourdieu, 1987, p. 147).

replaces ces comportements individuels dans un espace social, constitué de champs (politique, scolaire, sportif etc.) :

« On peut comparer le champ à un jeu [...] [où les joueurs] disposent 'd'atouts' c'est-à-dire de cartes maîtresses dont la force varie selon le jeu, de même que la force relative des cartes change selon les jeux, de même la hiérarchie des différentes espèces de capital (économique, social, culturel, symbolique) varie dans les différents champs... Autrement dit, il y a des cartes qui sont valables, efficaces, dans tous les champs, ce sont les espèces fondamentales de capital, mais leur valeur relative en tant qu'atouts varie selon les champs et même selon les états successifs d'un même champ. [...] Un capital ou une espèce de capital c'est ce qui permet à son détenteur d'exercer un pouvoir, une influence, donc d'exister dans un champ déterminé... C'est à chaque moment l'état des rapports de force entre les joueurs qui définit la structure du champ : on peut imaginer que chaque joueur a devant lui des piles de jetons de différentes couleurs, correspondant aux différentes espèces de capital qu'il détient, en sorte que sa force relative dans le jeu, sa position dans le jeu, ses stratégies [...] dépendent à la fois du volume global de ses jetons (mais aussi) de la structure des piles de jetons... » (Bourdieu, 1992, p. 73)

La structure et la distribution des capitaux (économique, culturel, social et symbolique) qui constituent cet espace social comme tel, ainsi que chaque champ, par exemple le champ scolaire, permettent de définir des proximités entre agents donc des groupes sociaux ou des (probables) classes sociales. Le lien entre l'action individuelle des agents et les structures sociales objectives se fait par la médiation de l'*habitus*⁹, résultat de l'incorporation par les agents du système de normes, de pratiques et de dispositions associé à leur position sociale :

« la structure des chances objectives d'ascension sociale en fonction de la classe d'origine et, plus précisément, la structure des chances d'ascension par l'École, conditionne les dispositions à l'égard de l'École et de l'ascension par l'École, dispositions qui contribuent à leur tour d'une manière déterminante à définir les chances d'accéder à l'École, d'adhérer à ses normes et d'y réussir, donc les chances d'ascension sociale » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 190).

L'opposition entre ces approches boudonienne et bourdieusienne du monde social se traduit par des préconisations distinctes pour limiter les inégalités scolaires : alors que R. Boudon privilégie le recours aux mesures économiques pour influencer l'arbitrage coût-rendement des élèves ou étudiants modestes, P. Bourdieu et J.-C. Passeron plaident pour une pédagogie rationnelle, qui mettrait « tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'École maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle » (1964, p. 114-115). Cela passerait notamment par une explicitation des exigences réciproques des enseignants et des enseignés, au contraire d'une pédagogie implicite qui favorise les élèves et étudiants¹⁰ les plus familiers des normes scolaires. Un

⁹ L'*habitus* est « ce principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 198).

¹⁰ Cet enjeu pédagogique est particulièrement sensible à l'Université où « la relation qui unit les enseignants et les étudiants se conjugue sur le mode de l'imprécision et de l'incertitude » (Felouzis, 2001a, p. 15), comme le montre une certaine incompréhension des critères de sélection chez les étudiants de premier cycle (Felouzis, 1997).

rapport remis par P. Bourdieu à F. Mitterrand (Collège de France, 1985), propose par exemple de fonder l'enseignement sur la formation à l'esprit critique, la remise en cause de la hiérarchisation des pratiques et des savoirs, et l'affaiblissement du poids des verdicts scolaires (pluralité des formes d'excellence et multiplication des passerelles entre filières).

Ma thèse s'inscrit ainsi dans une approche bourdieusienne du monde social, ce positionnement permettant de souligner le *rôle actif* du système scolaire dans la production d'inégalités par l'École (y compris l'Université). Cette action de l'institution scolaire est en effet au cœur de la définition de la ségrégation scolaire par A. van Zanten (1996) qui fonde en introduction notre questionnement sur les étudiants des universités franciliennes. La neutralité du terme d'« inscriptions » contraste alors avec le rôle supposé des institutions scolaires productrices de différenciations sociales qui sous-tend l'utilisation du terme de « recrutement ». Un troisième terme, renvoyant lui aussi au corpus bourdieusien, permet de mettre l'accent cette fois sur le rôle des étudiants : les « placements » de ces agents, articulés aux structures sociales de (re)production des disparités entre universités.

Ces placements sont parfois considérés comme des synonymes de stratégies, définies au sens de P. Bourdieu (1992, p. 104), comme des « lignes d'action objectivement orientées que les acteurs sociaux construisent sans cesse dans la pratique et en pratique ». Dans cette perspective, on considère que ces pratiques « obéissent à des régularités et forment des configurations cohérentes et socialement intelligibles bien qu'elles ne suivent nulle règle consciente ou qu'elles ne visent pas d'objectifs prémédités posés comme tels par un stratège » (*Ibid.*, p. 29). Étant donnée la connotation du terme de « stratégie », qui implique bel et bien dans le langage courant une orientation consciente de l'action vers une fin, on réservera l'usage de ce terme aux pratiques étudiantes qui visent consciemment à s'organiser pour aboutir à un but défini, parfois rétrospectivement, comme tel. On pourra ainsi décrire des stratégies d'évitement de la sectorisation universitaire. Le terme de placement s'inscrit quant à lui dans un « sens du jeu », qui rend compte d'une « logique dynamique et ouverte » plus que mécaniste du monde social (Bourdieu, 1994b, p. 5). Les placements décrivent alors l'agencement objectif des pratiques sociales, sans supposer de calculs conscients. Cet ajustement par le « sens du jeu » constitue pour les classes dirigeantes « un avantage décisif toutes les fois que la 'sincérité' et la 'naïveté' de la 'vocation' ou de la 'conversion' font partie des conditions tacites d'occupation de la position, comme dans le cas des professions artistiques » (Bourdieu, 1974, p. 14).

La théorie bourdieusienne fournit donc des concepts au cœur d'un questionnement sur la ségrégation universitaire (structures sociales et reproduction, mécanismes institutionnels, placements des agents), dont on va maintenant donner une lecture géographique dans la perspective des travaux récents de V. Veschambre et F. Ripoll (Ripoll, Veschambre, 2005 ; Veschambre, 2006 ; Ripoll, Tissot, 2010 ; Ripoll, 2012, 2013).

1.2 L'espace comme dimension des rapports sociaux : une géographie bourdieusienne

L'« espace » dans les travaux de Bourdieu : effets de lieux et déformations

Outre ses premiers travaux sur la maison kabyle, qui donnent une grande place à l'organisation de l'espace domestique, on trouve de nombreuses références à la question de l'« espace » dans les travaux de P. Bourdieu. Celui-ci désigne souvent l'espace des positions sociales, et non pas leur projection matérielle, qui est classiquement au centre des analyses géographiques. Néanmoins, comme le rappellent E. Préteceille et M. Oberti : « La sociologie de Bourdieu n'a pas été sans effets sur la façon de considérer l'espace dans l'analyse des structures sociales » (2004, p. 148). L'espace urbain peut ainsi être lu comme une traduction des classements et des distinctions de classe.

Plus précisément, la sensibilité géographique, attentive aux lieux, aux proximités voire aux discontinuités, peut se lire de deux façons dans les textes de Bourdieu. D'une part, elle donne lieu dans plusieurs écrits à la mise en évidence de variations géographiques dans les phénomènes sociologiques observés. Par exemple, l'étude de la « nouvelle petite bourgeoisie » ne peut faire l'économie de la distinction entre Paris et la Province (Bourdieu, 1979a). Cette dernière se retrouve d'ailleurs dans l'analyse des chances d'accès à l'Université¹¹ développée dans *La Reproduction*. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (1994) rappellent ainsi que les références géographiques ponctuent les travaux de P. Bourdieu, par exemple (et à une autre échelle) à travers l'opposition entre la rive droite et la rive gauche de la capitale (Delsaut, Bourdieu, 1975). D'autre part, un texte tardif¹² de Bourdieu dans *La Misère du monde*, intitulé « Effets de lieu », lui permet de clarifier sur le plan théorique les relations entre « espace social » et « espace physique ». L'« espace » social est une métaphore, un espace dans son sens mathématique (des points séparés par des distances), qui permet d'analyser les relations et positions des agents et groupes sociaux. Ils se répartissent dans cet espace social selon le volume et la structure de leurs capitaux. L'espace physique est quant à lui un « espace social réifié », autrement dit, une projection des différents champs sociaux (Bourdieu, 1993a).

Dans « Effets de lieu », Bourdieu définit des types de « profits d'espace » (liés à la position – relative – ou la place – encombrement – dans l'espace « physique ») : 1. Des « profits de localisation », qui s'appuient sur le fait d'être situé près d'agents ou de biens rares et désirables permettant des économies de temps et d'argent (capital économique), ou des profits de position ou de rang faisant jouer cette fois le capital symbolique. Ces profits d'espace peuvent être lus comme des cas particuliers de profits symboliques de distinction, comme par exemple le fait d'habiter à une adresse prestigieuse (Ripoll, Veschambre, 2005).

¹¹ « A quelque milieu qu'ils appartiennent, les étudiants parisiens obtiennent des résultats supérieurs à ceux des étudiants provinciaux [...] il faut considérer que la résidence parisienne est associée d'une part à des avantages linguistiques et culturels et d'autre part que le degré de sélection corrélatif de la résidence parisienne ne peut être défini indépendamment de l'appartenance de classe, ne serait-ce qu'en raison de la structure hiérarchique et centralisée du système universitaire et, plus généralement, des appareils de pouvoir » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 93)

¹² Voir également (et antérieurement) *Anatomie du goût* (Bourdieu, Saint Martin, 1976).

2. Des « profits d'occupation » qui permettent de tenir à distance les agents ou biens indésirables, et relèvent donc plus des conditions d'existence que d'une perspective relationnelle. La position dans l'espace physique¹³ (comme projection de l'espace social) peut se lire alors comme une sorte de « catalyseur social », la localisation produisant des effets cumulatifs : « Le rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession a aussi pour effet de *redoubler* la dépossession, notamment en matière de culture et de pratique culturelle » (Bourdieu, 1993, p. 261, je souligne).

Si l'espace est mobilisé dans la théorie de la pratique construite par P. Bourdieu, en développer une lecture proprement géographique implique de prendre de la distance avec le statut qui lui est attribué, notamment dans le texte « Effets de lieu ». En effet, l'observation de l'espace physique (de portions de cet espace, donc de lieux) masquerait en quelque sorte les structures sociales : « On ne peut rompre avec les *fausses évidences*, et avec les *erreurs* inscrites dans la pensée substantialiste des lieux, qu'à condition de procéder à une analyse rigoureuse des rapports entre les structures de l'espace social et les structures de l'espace physique » (Bourdieu, 1993, p. 250, je souligne). Si la plupart des textes croisant espace social et espace physique utilisent l'« homologie » pour décrire leur articulation, cette approche est nuancée par P. Bourdieu car on observe une « déformation » des hiérarchies sociales exprimées dans l'espace physique (1993a, p. 251) :

« les personnes qui sont les plus proches dans l'espace social ont tendance à se trouver, par choix ou par nécessité, proches dans l'espace géographique ; néanmoins, les personnes qui sont très distantes les unes des autres dans l'espace social peuvent se rencontrer et interagir, même de façon brève et intermittente dans l'espace physique. Les interactions [...] masquent les structures qui sont réalisées en elles. C'est l'un des cas où le visible, qui est immédiatement donné, cache l'invisible qui le détermine » (Bourdieu, 1989, p. 16, je traduis)¹⁴.

L'exemple inverse pourrait également être mobilisé, des agents proches dans l'espace social pouvant se trouver éloignés dans l'espace physique (dans ce cas, les technologies de l'information et de la communication peuvent jouer un rôle important dans les interactions). L'espace physique peut ainsi constituer un écran (Ripoll, 2013), notamment dans la représentation que les agents ont de leur propre position sociale :

« Cette délimitation proprement sociale se trouve spécifiée par les effets de la délimitation spatiale du fait que les agents sont toujours (plus ou moins) attachés à un espace social à base locale, la position dans cet espace (village, quartier, ensemble de condisciples, de collègues, etc.) tend à occulter la position dans l'espace global du sous-espace familier qui peut être vécu comme un

¹³ Terme également utilisé par J. Painter (2000) ou encore par M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot : « l'espace géographique, lui-même hiérarchisé et structuré en homologie avec le système des positions sociales des agents » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1994, p. 52).

¹⁴ « It is true that one can observe almost everywhere a tendency toward spatial segregation, people who are close together in social space tending to find themselves, by choice or by necessity, close to one another in geographic space; nevertheless, people who are very distant from each other in social space can encounter one another and interact, if only briefly and intermittently, in physical space. Interactions (...) mask the structures that are realized in them. This is one of those cases where the visible, that which is immediately given, hides the invisible which determines it. » (Bourdieu, 1989, p. 16)

microcosme du monde social dans son ensemble (avec ses dominants et ses dominés, etc.) » (Bourdieu, 1984, p. 15).

Mais, « si les prises de positions déterminées par cet espace local sont renvoyées du côté de l'erreur et de l'illusion, est tout de même affirmée la possibilité d'un sous-espace social à base géographique et non sectorielle comme le sont les champs, pouvant avoir une autonomie relative 'au moins subjective', donc des effets quant à eux bien réels » (Ripoll, 2013, p. 374). Comment développer alors une approche géographique bourdieusienne ?

Une géographie bourdieusienne : l'espace comme dimension des rapports sociaux

Les travaux de P. Bourdieu sont inégalement utilisés en géographie, et se limitent souvent à la mobilisation du concept des capitaux culturels, économiques et symboliques, par exemple dans des études sur la gentrification (Painter, 2000). Il s'agit ici de se placer dans une perspective plus globale en s'appuyant sur les travaux de V. Veschambre et F. Ripoll qui permettent d'inscrire la théorie de la pratique dans l'approche géographique, et cela à partir d'une définition dimensionnelle de l'espace¹⁵. Dans un texte récent, V. Veschambres (2006) revient sur l'apparition (années 1970) puis la lente diffusion au sein de la géographie sociale française (années 1980) de la métaphore dimensionnelle. L'affirmation de la perspective dimensionnelle pour penser l'espace dans les années 1990, notamment à partir des travaux de J. Lévy, pose finalement la question du statut (capital autonome *versus* dimension) de l'espace par rapport à la société, donc de la géographie par rapport aux autres sciences sociales. V. Veschambre et F. Ripoll travaillent sur les implications théoriques d'une approche dimensionnelle de l'espace, considéré comme traversant la société de part en part, comme le temps. L'espace n'est donc pas le « symétrique » de la société, comme peut le laisser supposer, par exemple, l'adjectif « socio-spatial »¹⁶.

Cette approche dimensionnelle consiste à s'intéresser à la dimension spatiale des rapports sociaux pour « révéler la construction sociale des inégalités par et face aux rapports matériels et idéels à l'espace » (Ripoll, Veschambre, 2005, p. 481). Ainsi, « la dimension spatiale non seulement pose la question de formes d'inégalités restées dans l'ombre des statistiques, mais elle interroge l'ensemble des processus (re)produisant les conditions et positions sociales, donc les rapports sociaux » (Ripoll, Veschambre, 2005, p. 467). Plutôt que de distinguer « espace social » et « espace physique », une telle approche géographique consiste alors à penser l'espace comme « une *dimension* inhérente aux rapports sociaux : le social est *toujours déjà* spatial » (Ripoll, Tissot, 2010, p. 5), et donc à analyser la

¹⁵ Ce travail sur la dimension spatiale des rapports sociaux est au cœur de l'Habilitation à Diriger des Recherches de F. Ripoll, en cours de préparation lors de l'écriture de ce chapitre.

¹⁶ La thèse d'A. Bouju-Goujon (2001) sur la dimension spatiale du champ scolaire, à partir d'un travail qualitatif sur les choix d'école primaire et les déplacements des familles en Indre-et-Loire et dans la Vienne, définit pourtant l'école comme « construction socio-spatiale ». On voit ici que la diffusion du terme de « dimension spatiale » n'inscrit pas pour autant d'emblée les travaux géographiques correspondant dans une approche dimensionnelle de l'espace telle que définie ici à partir du travail de V. Veschambre et F. Ripoll.

dimension spatiale des différentes ressources sociales, qui correspondent à diverses espèces de capitaux¹⁷, et des conditions de leur accumulation et de leur utilisation.

F. Ripoll et V. Veschambre (2005) montrent ainsi qu'on peut analyser la dimension spatiale des différentes espèces de capitaux, par exemple à partir des propriétés (emprises, concentration et localisation des surfaces) pour le capital économique, ou des espaces de vie pour le capital social. Quant à la dimension spatiale des conditions de l'accumulation et de l'utilisation des ressources sociales, elle renvoie aux « profits d'espace » définis plus haut mais aussi à des concepts attachés à la discipline géographique comme la mobilité ou encore le capital d'autochtonie qui est la manière dont « l'inscription dans des réseaux sociaux locaux peut générer de véritables ressources pour les classes populaires » (Ripoll, Tissot, 2010, p. 6)¹⁸. Cette approche dimensionnelle de l'espace permet alors d'analyser les effets de lieu « sans les autonomiser, de repérer les avantages relatifs inégalement distribués sans en faire un nouveau capital » (Ripoll, 2013, p. 371).

Les trois états du capital culturel comme principes d'organisation des hypothèses de recherche

F. Ripoll remarque que « si l'espace est une dimension du monde social, et non une réalité autonome, alors il existe (au moins) trois fois : dans les choses au sens matériel du terme, mais aussi dans les institutions et dans les têtes » (2013, p. 377). Cela permet d'organiser l'analyse de la dimension spatiale des rapports sociaux à l'œuvre dans les différenciations étudiantes franciliennes. En distinguant le matériel, l'institutionnel et les représentations, F. Ripoll s'appuie sur les trois états du capital culturel tels que les définit P. Bourdieu (1979b) : l'état objectivé (biens culturels), l'état institutionnalisé (les titres scolaires par exemple), et l'état incorporé (dispositions des agents). Ces trois états du capital culturel (comme de façon plus générale chacune des espèces de capitaux) peuvent être analysés dans leur dimension spatiale (Ripoll, Veschambre, 2005). L'étude des biens matériels culturels peut ainsi s'attacher à leur localisation, leur accessibilité ou leur facilité de mobilisation par les agents sociaux, quand la dimension spatiale de l'état institutionnalisé du capital culturel renvoie par exemple à l'espace de validité des titres scolaires. Enfin, une approche géographique de l'état incorporé du capital culturel serait centrée sur la capacité des agents à se projeter dans d'autres espaces, en fonction de leurs savoirs (et de la dimension spatiale de ces savoirs).

¹⁷ Les ressources sociales se distinguent des capitaux selon la perspective adoptée : les ressources désignent ce que les agents ou groupes peuvent mobiliser sur un plan fonctionnel, en rapport avec leur condition sociale, alors que les capitaux renvoient à l'espace (concurrentiel) des positions sociales de ces agents et groupes.

¹⁸ On se reportera à N. Renahy (2010) pour une discussion autour de ce concept de capital d'autochtonie, développé par J.-N. Retière (2003) dans le cadre d'une recherche sur des ouvriers de Lanester. Selon lui, si le terme de « capital » renvoie au cadre théorique bourdieusien, l'usage de ce concept s'en distingue car le capital d'autochtonie contient une critique des théories de la domination totalisante, donc de la théorie de la reproduction bourdieusienne. P. Bourdieu parle ainsi d'abord de capital symbolique pour décrire les positions sociales dans la société kabyle, par exemple à partir du crédit de notoriété qui fait jouer le réseau, la parenté, le voisinage. Il utilise ensuite le terme de « capital social », la définition de la place dans un réseau social gagnant alors en généralité pour s'appliquer à la France des années 1970.

Cette matérialité du social peut être analysée à différentes échelles : les structures sociales s'inscrivent dans les corps (attitudes, vêtements, silhouette, etc.) comme les formes architecturales ou les décors urbains (Pinçon, Pinçon-Charlot, 2012). La dimension spatiale de cette matérialité concerne alors la répartition des individus et des groupes sociaux, la distribution des équipements et leur position dans un réseau de transport et une voirie qui règlent les mobilités et circulations, la localisation de bâtiments inscrits dans des paysages, etc. Une géographie centrée sur la dimension spatiale des rapports sociaux articule cette matérialité avec les représentations des agents sociaux (ce qui est proche ou accessible, les endroits familiers voire appropriés, les lieux dont on se sent exclu, etc.) et avec des fonctionnements institutionnels qui créent des discontinuités (maillages administratifs, zones d'action définies par les politiques publiques). Ces trois aspects (matérialité, représentations et institutions) fonctionnent ensemble, comme peut l'illustrer l'exemple de la discontinuité parisienne : le boulevard périphérique aisément identifiable matériellement (coupure urbaine mais aussi lien avec la trame viaire), fait également jouer des représentations liées à la symbolique parisienne (Truong, 2012) et des mécanismes institutionnels, à travers le maillage départemental (mais aussi académique comme on le verra).

Si la distinction entre ces trois états du capital culturel est particulièrement opératoire dans le cadre de cette thèse, c'est que cette espèce de capital joue précisément un rôle central dans la théorie de la reproduction sociale par l'institution scolaire : « La notion de capital culturel s'est imposée d'abord comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales » (Bourdieu, 1979b, p. 3). Le capital culturel inclut une composante scolaire¹⁹, qui peut être considérée comme une sous-espèce de capital spécifique au champ scolaire, incluant non seulement les titres scolaires mais aussi le « rapport à l'école »²⁰, à travers l'expérience scolaire familiale et amicale, les méthodes de travail, la connaissance des filières, des établissements, etc. Sans pour autant négliger les autres espèces de capitaux, je fais l'hypothèse que ce capital scolaire est au cœur des placements étudiants donc de leur inscription dans une université francilienne plutôt qu'une autre. Je peux alors l'analyser dans sa dimension spatiale à partir des trois états présentés ci-dessus. L'organisation des hypothèses de la thèse correspond à cette approche géographique des trois états de l'espace étudiant universitaire francilien :

- Hypothèses liées aux éléments matériels (partie 2) : la localisation des universités dans des contextes résidentiels socialement distincts, associée à une position dans le réseau de transport francilien donc à des accessibilités différenciées, produit une différenciation des populations étudiantes entre universités.

¹⁹ Le capital scolaire n'est donc pas synonyme de capital culturel, il en constitue « seulement » la forme légitime dans le mode de reproduction actuel valorisant le titre scolaire, au détriment, par exemple, du savoir-faire.

²⁰ Ce rapport à l'école peut être lu en termes de disposition à l'égard de l'école : avoir un capital culturel ne se traduit pas forcément par une mobilisation des compétences qui y sont associées dans le champ scolaire.

- Hypothèses liées aux fonctionnements institutionnels (partie 3) : les systèmes gérant la répartition des étudiants à l'entrée à l'université (sectorisation RAVEL puis système Admission Post-Bac à partir de 2009), ainsi que les politiques d'établissement (construction stratégique d'une offre de formation, modalités d'admission et de sélection des étudiants, partenariats développés avec les lycées ou les classes préparatoires, etc.) participent également à différencier les populations étudiantes des universités.
- Hypothèses liées aux représentations (transversales aux parties 2 et 3) : la localisation des établissements comme la présentation de leur offre de formation font jouer les images d'universités. Les représentations des étudiants, notamment à travers leur capacité à se projeter dans cet espace universitaire matériel et institutionnel, sont au cœur d'un sens du placement qui oriente les trajectoires étudiantes (partie 4).

Les travaux sur les ségrégations scolaires permettent d'étoffer puis de tester ces hypothèses issues d'une approche bourdieusienne attentive à la dimension spatiale des rapports sociaux.

2. L'espace dans les ségrégations scolaires

Le questionnement central de cette thèse part du postulat que les mécanismes mis en évidence dans l'enseignement primaire et secondaire peuvent être transposés de façon opératoire à l'enseignement supérieur. Si les limites de ce transfert entre des niveaux d'enseignement distincts seront exposées à la fin de cette deuxième section du chapitre, on considère qu'ils ont en commun d'appartenir à un système scolaire qui participe, comme on l'a vu, à la reproduction sociale. Il s'agit ici de montrer en quoi les travaux sur les ségrégations scolaires aux niveaux primaire et secondaire permettent de structurer une approche théorique et méthodologique de la dimension spatiale des inégalités scolaires, qui servira de cadre pour l'analyse des mécanismes ségrégatifs dans l'enseignement supérieur. Cette recherche s'inscrit dans l'approche plus générale de l'analyse de la dimension spatiale des rapports sociaux présentée plus haut.

2.1 Pourquoi spatialiser les enjeux scolaires ?

Il convient d'abord de revenir brièvement sur la genèse de ces travaux pour comprendre la place qu'occupe l'espace dans ces recherches, et quels concepts spatiaux peuvent y être mobilisés. Aux États-Unis, dans le contexte du mouvement des droits civiques, l'école joue un rôle dans un mouvement de déségrégation raciale amorcé dans les années 1950, ce qui contribue à penser très tôt les inégalités scolaires en lien avec les enjeux urbains. Le célèbre rapport de J. Coleman de 1966, intitulé *Equal Educational Opportunities Research*, s'intéresse ainsi non seulement à l'impact de la classe sociale ou de l'origine raciale sur la réussite des élèves mais également aux disparités régionales et aux effets

d'établissement (Rhein *et al.*, 1999). En France, les travaux de sociologie de l'éducation s'attachent à partir des années 1960 aux classes sociales et aux inégalités (Bourdieu, 1966) mais il faut attendre les années 1980 pour que les questions d'inégalités scolaires en milieu urbain fassent l'objet de recherches (Léger, Tripier, 1986). À la fin des années 1990, C. Barthou (1998b) fait ainsi le constat d'un riche débat conceptuel et théorique autour des ségrégations scolaires, les recherches françaises constituant aujourd'hui « un domaine de recherche tout à fait balisé, riche en angles d'approche et en analyses précises » (François, Poupeau, 2005, p. 377). Comme le note M. Oberti (2005), les géographes jouent un rôle important dans ce « tournant spatial » de la recherche sur les inégalités scolaires (Renard, 1990 ; Rapetti, 1990 ; Augustin, 1993 ; Hérin, 1993a ; Hérin *et al.*, 1994 ; François, 1996 ; Rhein, 1997 ; Barthou, 1998b). À titre d'exemple, R. Hérin souligne dès le début des années 1990 l'intérêt d'une approche géographique des enjeux scolaires : « la formation des jeunes, dans un système éducatif pourtant bien centralisé, est fortement marquée par les diversités des contextes locaux et régionaux » (1993b, p. 145). En construisant ces disparités scolaires comme un objet permettant d'appréhender les inégalités sociales (re)produites par le système scolaire, les recherches sur les ségrégations scolaires se construisent donc au croisement entre sociologie de l'éducation et géographie sociale, à partir de terrains urbains.

Cet intérêt pour la dimension spatiale des inégalités scolaires est aussi fortement lié aux évolutions du système scolaire français. La diffusion sociale de l'accès à l'enseignement secondaire, en lien avec l'objectif politique d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, annoncé en 1985 par J.-P. Chevènement alors ministre de l'Éducation nationale (Beaud, 2002), se traduit par le développement de comportements scolaires distinctifs dans les classes moyennes « dans [un] contexte de forte stigmatisation des espaces populaires et immigrés » (Oberti, 2005, p. 15). La prise en compte de la dimension spatiale de la scolarisation découle ainsi de l'histoire récente de l'institution scolaire française. Alors qu'elle cristallise les lectures spatiales des enjeux scolaires depuis les années 1980, la carte scolaire mise en place au début des années 1960 n'était pas conçue comme une politique publique produisant une différenciation spatiale, mais comme un outil de gestion de flux d'élèves. Au contraire, des dispositifs plus récents comme les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) mises en place en 1981, puis les Contrats Éducatifs Locaux ou les Plans Éducatifs Locaux, contribuent à différencier institutionnellement les contextes de scolarisation (Rouault, 2005). Cela renvoie de façon plus générale à une spatialisation des problèmes sociaux dans les politiques publiques (Tissot, Poupeau, 2005). La politique d'éducation prioritaire²¹, qui correspond selon le site du ministère (MEN, février 2015) au « renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des

²¹ La réforme en cours de l'éducation prioritaire (rentrée 2015) correspondrait, selon la présentation qu'en a fait le 17 décembre 2014 la ministre de l'éducation nationale, N. Vallaud-Belkacem, à un « changement de philosophie ». Ce dernier est cependant limité, puisqu'il s'inscrit toujours dans une spatialisation des problèmes scolaires en prenant en compte à la fois « les critères sociaux et territoriaux ». Ces derniers correspondent aux Réseaux d'Éducation Prioritaires + (REP+) qui « concerneront les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire », quand les REP « regrouperont les collèges et les écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire ».

territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales », peut ainsi être lue comme une « retraduction, en des catégories territoriales, de la question sociale » (Tissot, Poupeau, 2005, p. 7).

La différenciation des contextes de scolarisation retient donc l'attention des chercheurs comme des acteurs politiques. L'école serait devenue poreuse à son milieu, notamment quand ce milieu correspond à des quartiers populaires : « c'est l'environnement immédiat de l'école, en particulier dans les milieux populaires, qui est pointé comme la principale source des carrières délinquantes mais aussi des difficultés que rencontre l'école elle-même » (Moignard, 2007, p. 32-33). Cette réflexion pose la question de l'adaptation locale d'une école dont la mission est définie à l'échelle nationale. Cette tension est également au cœur de la définition de l'« école de la périphérie » qui, pensée par rapport aux normes scolaires centrales, souligne « le rôle des dynamiques locales dans la reproduction et les transformations des systèmes scolaires » (van Zanten, 2001, p.1-2). La « diversité de contextes scolaires régionaux, départementaux et locaux » pointée par R. Hérin dans la préface d'un récent *Atlas des fractures scolaires* (Caro et al., 2010, p. 4) interroge alors les principes d'équité de l'école républicaine.

La spatialisation des enjeux scolaires permet ainsi de rendre compte de ces évolutions politiques et sociales. Pour clarifier l'utilisation des termes « spatialisation » et « territorialisation », on peut considérer que ce dernier renvoie plutôt au champ des politiques publiques quand la « spatialisation » s'attache à la production d'une lecture spatiale des problèmes sociaux (liée notamment à cette « territorialisation » des politiques publiques). Outre cette « territorialisation » et ses conséquences en matière de spatialisation des enjeux sociaux, on peut développer une analyse de la dimension spatiale de ces enjeux, ici scolaires, qui s'appuie sur plusieurs concepts.

2.2 Les concepts au cœur de la dimension spatiale des inégalités scolaires

Les « profits d'espace » (Bourdieu, 1993a) soulignent notamment l'enjeu symbolique et le contrôle de la socialisation permis par la mise à distance des indésirables. Dans la même perspective, l'entrée spatiale permet plus largement « d'insister sur les plus-values (l'avantage relatif) attachées à un lieu en termes d'accès aux ressources publiques et privées (éducation, santé, culture, sécurité, transports, etc.) » (Oberti, 2005, p. 37). Trois axes permettent d'organiser les concepts associés à la dimension spatiale des inégalités scolaires qui seront mobilisés dans cette recherche. L'analogie avec les recherches sur les niveaux primaire et secondaire du système scolaire permet de construire des hypothèses de recherche expliquant les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Le premier axe s'attache aux hiérarchies locales des offres de formation et renvoie en partie aux enjeux matériels (répartition de l'offre de formation, accessibilité de ces formations). Le deuxième axe interroge les échelles d'analyse à travers la définition de « contextes » dont les périmètres sont variables mais renvoient souvent à l'établissement : il s'inscrit ainsi dans un questionnement plus large sur la dimension institutionnelle. Enfin, de nombreux travaux sur les ségrégations scolaires s'attachent aux « choix » des élèves et de leur famille,

notamment autour des questions d'évitement des secteurs scolaires, et permettent de discuter la dimension spatiale des représentations qui articulent les pratiques des agents et les fonctionnements structurels de l'institution scolaire.

Constructions et hiérarchies locales des offres de formation

Les recherches sur les ségrégations scolaires mettent en évidence la construction de hiérarchies locales des offres de formation dans l'enseignement secondaire (Oberti, 2005). Ces configurations locales différenciées résultent d'un processus historique d'implantation des établissements scolaires dans un espace social divisé socialement, et qui participe en retour à produire cette division sociale. Comme le montre C. Rhein à partir de l'analyse des flux scolaires en région parisienne, « une généalogie des différents types d'établissements met en évidence les liens entre structures de l'appareil scolaire et schéma de division sociale de l'espace »²² (1997, p.65). Ainsi, les lycées d'enseignement général, par opposition aux lycées dont l'offre de formation est centrée sur les filières technologiques et professionnelles, sont plutôt situés dans les centres-villes anciens de la région parisienne, c'est-à-dire dans les quartiers ou communes où réside la bourgeoisie. Les années 1970 et 1980 voient se construire des lycées dans les communes plus ouvrières, jusqu'alors laissées pour compte malgré leur croissance démographique et leur place dans l'urbanisation de la métropole parisienne (Rhein *et al.*, 1999). Les « Beaux quartiers » se caractérisent surtout par une offre scolaire plus abondante et plus diversifiée, centrée sur les filières générales. Ces travaux permettent ainsi, à partir d'une analyse historique, d'articuler l'offre de formation scolaire (densité et filières) et l'espace résidentiel. Les configurations différenciées de formations secondaires peuvent être analysées de manière synchronique comme de micro-hiérarchies locales (Oberti, 2005), où se jouent et s'accroissent les concurrences²³ entre établissements. Ces espaces concurrentiels dépendent alors de la structure de l'offre de formation (part du public et du privé, diversification des filières, densité d'établissements, etc.) et invitent aux approches localisées (Broccolichi, van Zanten, 1997). Quelles hypothèses peut-on alors formuler quant aux hiérarchies universitaires en Île-de-France ?

Hypothèses :

- Les hiérarchies entre universités franciliennes découlent des héritages liés à la construction historique du paysage régional universitaire et s'inscrivent dans la division sociale et symbolique de l'espace résidentiel. Elles font notamment jouer le schéma centre-périphérie, et la référence à « l'Université de Paris ».
- Ces hiérarchies révèlent un fonctionnement concurrentiel à l'échelle régionale qui s'appuie sur des différenciations locales (départementales et académiques) des

²² On se reportera au rapport établi pour le Plan construction (Rhein *et al.*, 1999) pour une discussion plus détaillée du lien entre division sociale de l'espace et inégalités scolaires, et notamment aux chapitres 2 et 3 de ce rapport.

²³ Si le *champ* scolaire suppose que les établissements qui le composent sont en fait tous en concurrence, les concurrences qui produisent des effets en termes de placements sont limitées spatialement.

offres de formation universitaire (notamment selon la position des autres formations d'enseignement supérieur).

- Ces hiérarchies entre universités dépendent de configurations locales qui font jouer l'histoire des sites universitaires, leur position dans chacune des trois académies et leur distance ou accessibilité en transport. C'est le cas par exemple pour Paris 8 et Paris 13, toutes deux en Seine-Saint-Denis dans l'académie de Créteil, situées à quelques kilomètres à vol d'oiseau l'une de l'autre, mais avec une position distincte par rapport au réseau ferré (Paris 8 est accessible en métro par la ligne 13, contrairement à Paris 13).

Échelles des contextes : la classe, l'établissement, le département

Les travaux sur les ségrégations scolaires contribuent à interroger les contextes de scolarisation (Duru-Bellat, Mingat, 1988a). Ce deuxième axe de problématisation de la dimension spatiale dans les questions scolaires m'intéresse ici moins par les résultats dans la modélisation et l'explication des réussites différenciées des élèves²⁴ selon les classes, les établissements ou les académies – la question centrale de la thèse interrogeant les mécanismes de différenciation des publics et non directement les inégalités de réussite à l'Université –, que par la réflexion induite sur les échelles d'analyse du fait scolaire. Comme l'explique P. Merle, « les transformations sociales de l'espace urbain et périurbain posent le problème de l'échelle territoriale pertinente pour mesurer les phénomènes de ségrégation urbaine ou scolaire : commune, groupement de communes, département, ou région » (2012, p. 103). Cette question d'échelle invite plus précisément à définir des voisinages pour penser les enjeux scolaires, voisinages qui ne forment pas une partition stricte au contraire des mailles administratives : « l'environnement immédiat de chaque établissement peut partiellement recouvrir celui des établissements voisins » (François, Poupeau, 2008a, p. 98).

Les travaux sur les ségrégations scolaires distinguent ainsi plusieurs échelles dans la différenciation des contextes de scolarisation des élèves :

- la classe, qui peut faire jouer l'effet maître (rôle de l'enseignant) comme la politique de l'établissement en matière de constitution de classes de niveaux en fonction des options (Moignard, 2007) et qui peut se traduire spatialement dans l'établissement par une mise à l'écart de certaines classes, telles que les SEGPA, Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Caro *et al.*, 2010) ;
- l'établissement, dont on va voir plus loin qu'il est considéré comme « un des lieux les plus pertinents pour comprendre l'école aujourd'hui » (Cousin, 2000, p. 139), ce qui permet de structurer un questionnement sur l'émergence des universités comme

²⁴ Prendre en compte le contexte revient à situer les inégalités sociales : par exemple, montrer que l'avantage tiré par les élèves de milieu aisé vient pour une part importante des établissements et des classes qu'ils fréquentent revient à questionner la place de l'héritage culturel dans la reproduction scolaire (Duru-Bellat, 2002).

échelle pertinente pour penser la production de stratégies de différenciation (portant sur l'offre de formation par exemple) ;

- les micro-hiérarchies locales évoquées plus haut, qui renvoient par exemple aux mobilités entre établissements, au fonctionnement de la carte scolaire et de façon plus générale aux voisinages d'établissements (échelle communale et supra communale) ;
- le département, l'académie ou encore la région²⁵ peuvent également constituer une échelle d'analyse mettant en évidence des inégalités de réussite scolaire (Broccolichi *et al.*, 2006 ; Caro *et al.*, 2010) ;
- le pays, et l'on raisonne alors sur les spécificités des systèmes nationaux d'éducation grâce à des comparaisons internationales, par exemple à l'échelle européenne en s'appuyant sur le programme PISA développé par l'OCDE.

L'émergence de la dimension spatiale dans les travaux de sociologie de l'éducation entretient un rapport étroit avec l'unité d'analyse que constituent les établissements. Depuis les années 1990, cette échelle rend particulièrement visible l'hétérogénéité de l'institution scolaire (Blanchard, Cayouette-Remblière, 2011). M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière rappellent ainsi que si les questionnements sur le choix de la filière et des options sont anciens, ils sont plus récents en ce qui concerne les choix d'établissement, et principalement étudiés pour le collège²⁶ (Ballion, 1991 ; Broccolichi, van Zanten, 1997 ; Oberti, 2007a ; van Zanten, 2009a). Cette échelle d'analyse renvoie ainsi à la « volonté de rompre avec les analyses macro-sociologiques et de réfléchir sur la productivité de l'école à partir des spécificités locales » (Cousin, 1993, p. 401). Outre les recherches sur l'efficacité de l'école²⁷, les travaux sur les effets d'établissement interrogent l'identité des collèges étudiés voire leurs stratégies. Les établissements sont alors définis comme des acteurs sociaux mobilisant des ressources en vue d'objectifs.

Les hypothèses que l'on peut formuler dans cet axe s'inscrivent dans la continuité des interrogations précédentes sur les hiérarchies : plus que sur l'importance de la construction des configurations locales en lien avec la division sociale de l'espace résidentiel, il s'agit maintenant de s'interroger sur le rôle actif des institutions dans la production de disparités de recrutement. Ces différenciations liées aux stratégies d'établissement participent à la définition des configurations locales.

²⁵ Chaque académie française correspond à une région, sauf en Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Île-de-France, cette dernière comprenant les académies de Créteil, Paris et Versailles.

²⁶ Des recherches sur les lycées permettent également de travailler sur la place des établissements dans les ségrégations scolaires, comme le montre par exemple le récent travail de G. Fack, J. Grenet et A. Benhenda sur les lycées franciliens (2014).

²⁷ La problématique de l'effet établissement dans les parcours des élèves (leur réussite et leur orientation) « mesure en réalité trois phénomènes complémentaires : la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation » (Cousin, 1993, p. 416).

Hypothèses :

- Les processus ségrégatifs distinguant les populations étudiantes des universités franciliennes doivent être pensés non seulement à l'échelle intra-régionale, mais aussi à l'échelle de sous-systèmes qui font jouer des configurations universitaires plus locales (selon la localisation des offres de formations plus ou moins complémentaires et en concurrence). À l'entrée en première année, le fonctionnement des systèmes d'affectation des étudiants constitue l'échelle académique comme l'échelle de définition des priorités et renforce la discontinuité parisienne.
- Les établissements jouent un rôle essentiel dans ces processus ségrégatifs, en développant des stratégies de recrutement des étudiants. Ces stratégies s'appuient sur des politiques de communication qui contribuent à définir leur image, en faisant jouer notamment « le territoire » d'implantation de chaque établissement.
- Les stratégies de recrutement des établissements s'appuient également sur le développement d'offres de formation différenciées qui permettent de sélectionner les étudiants (doubles Licences par exemple).

Penser spatialement les « choix » scolaires

De nombreux travaux s'intéressent aux « choix » scolaires (Ballion, 1991 ; Barthon, Oberti, 2000 ; Oberti, 2007b ; van Zanten, 2009a ; Blanchard, Cayouette-Remblière, 2011 ; Beaud, 2011 ; Ben Ayed, 2011 ; Ceuvarard, 2011 ; Poullaouec, 2011 ; Orange, 2012). Ces choix articulent les offres de formation (diversité des disciplines, des filières, des options, etc.) et les établissements qui les proposent (Ceuvarard, 2000). Les placements scolaires peuvent ainsi constituer un troisième axe qui interroge les pratiques et représentations ou aspirations des élèves et de leur famille, souvent en lien avec un fonctionnement institutionnel qui les limite ou les favorise. Les trajectoires scolaires qui en résultent sont alors lues en termes de « choix », de « stratégies », ou d'« arbitrages » des familles et des élèves (le vocabulaire dépendant du cadre théorique des recherches considérées). Les concepts spatiaux qui sont associés à ces questions sont les circuits de scolarisation, les mobilités entre établissements, et les placements scolaires qui incluent notamment le fait de rester inscrit dans l'établissement de secteur, de l'éviter ou de s'inscrire dans le privé (Broccolichi, van Zanten, 1997 ; Bouju-Goujon, 2001 ; Couratier *et al.*, 2006 ; François, Poupeau, 2008a).

L'évitement est ainsi au cœur de nombreux travaux français sur la ségrégation scolaire (Ballion, 1982 ; Léger, Tripier, 1986 ; Ballion, 1991 ; Broccolichi, 1995 ; Broccolichi, van Zanten, 1997 ; van Zanten, 2001 ; François, Poupeau, 2004). Il peut être défini, dans un contexte où existe un dispositif d'affectation des élèves, comme « l'ensemble des pratiques des familles qui scolarisent leurs enfants dans un autre établissement que celui de l'aire de recrutement à laquelle appartient leur domicile » (François, 2002, p. 308). La dimension spatiale incluse dans l'évitement scolaire ne dépend

pas seulement de la délimitation d'une aire de recrutement autour des établissements, mais de contextes de scolarisation. Les travaux de J.-C. François et F. Poupeau mettent en évidence l'importance de la dimension spatiale dans les stratégies scolaires des élèves et de leur famille. L'évitement scolaire n'est pas seulement un facteur de ségrégation scolaire entre les établissements, c'est une variable qu'il s'agit d'expliquer en s'intéressant à la fois à la position sociale des familles et à la dimension spatiale de cette position, en analysant par exemple la place de ces familles par rapport à la configuration locale de l'offre de formation (distance, accessibilité). Le voisinage de l'établissement est ainsi essentiel pour comprendre les stratégies scolaires des familles : « les variables d'appartenance sociale apparaissent d'autant plus efficaces pour prévoir les pratiques d'évitement des élèves que l'on tient compte d'échelles spatiales plus vastes [...]. Au bout du compte, plus on intègre de variables spatiales, plus on révèle l'importance des variables sociales » (François, Poupeau, 2008b, p. 156). On voit ici tout l'intérêt d'une approche spatiale des placements scolaires : « l'inscription spatiale des inégalités sociales renforce le tri social exercé par le système d'enseignement » (François, Poupeau, 2008a, p. 112).

Cet axe sur la dimension spatiale des placements scolaires permet de formuler une hypothèse relative aux mécanismes ségrégatifs dans l'enseignement supérieur francilien.

Hypothèse :

- Les mobilités des étudiants entre universités, tout comme le contournement de l'affectation à l'entrée en licence, sont des révélateurs d'un sens du placement universitaire qui fait jouer non seulement la position sociale des étudiants mais aussi la dimension spatiale de cette position.

On a vu ainsi comment les concepts attachés à la dimension spatiale (les lieux-établissements, les contextes, les mobilités etc.) issus des travaux sur les ségrégations scolaires permettent de formuler des hypothèses quant au fonctionnement universitaire francilien. Les trois corps d'hypothèses sont en fait indissociables : l'analyse des placements scolaires ne peut faire l'économie d'une réflexion scalaire sur les configurations locales de l'offre de formation et les mécanismes institutionnels. Ces concepts (hiérarchies, placements) permettent de façon plus générale d'articuler l'espace scolaire à l'espace résidentiel, ce qui revêt certaines spécificités quand cet espace scolaire correspond à des formations supérieures bien reliées au réseau de transports et destinées à un public pouvant effectuer de longs trajets en autonomie. Il convient maintenant de s'interroger sur les limites de l'application au niveau de l'enseignement supérieur de ces concepts au cœur de la dimension spatiale des inégalités scolaires dans le primaire et le secondaire.

2.3 Les limites d'un transfert de cadre théorique : quelle spécificité de l'enseignement supérieur ?

Plusieurs auteurs soulignent la spécificité des enjeux du supérieur. Elle renvoie d'une part à l'hétérogénéité de l'enseignement supérieur : F. Dubet (2003) parle ainsi de

fractionnement infini qui fait jouer les disciplines, les acteurs (enseignants, gestionnaires, étudiants, professionnels divers, etc.), les secteurs (privé, public), les filières (d'élite, sélectives, de masse). Ce constat peut être mis en lien avec la conclusion de G. Felouzis sur les effets d'établissement qui :

« dans le secondaire renvoient directement à des politiques pédagogiques, et aux liens tissés avec l'espace local, et donc à certaines logiques sociales et scolaires. Pour les effets de site à l'Université, y compris ceux concernant les antennes, il s'agit plus certainement d'un phénomène lié à la dispersion du système lui-même, à la place prépondérante prise par les stratégies individuelles et collectives des universitaires, et à une absence de logique d'ensemble » (Felouzis, 2001a, p. 237-238).

De plus, la position même de l'enseignement supérieur, en bout de chaîne du système scolaire, pose question : « notamment parce qu'il constitue un stade 'final' des scolarités, on peut soutenir que le niveau de l'enseignement supérieur nécessite une exigence de réflexion spécifique dans l'appréhension des inégalités » (Duru-Bellat, 2012, p. 17-18). Plus spécifiquement, la référence aux travaux sur les ségrégations scolaires aux niveaux primaire et surtout secondaire semble problématique dans plusieurs cas :

- L'analogie implicite entre le rôle du secteur privé dans le secondaire et celui du secteur sélectif (STS, CPGE, écoles, etc.) dans le supérieur, analogie qui repose notamment sur ce caractère sélectif, doit être relativisée. Elle conduit à rendre invisible le rôle spécifique de l'enseignement supérieur privé. Surtout, les liens entre secteur sélectif et secteur universitaire sont nombreux : les trajectoires étudiantes dans l'enseignement supérieur public se construisent souvent à l'interface entre STS, CPGE, écoles et universités (Bodin, Orange, 2013a).
- L'analogie entre élèves et étudiants peut également induire un flou dans la définition des agents au cœur des processus de ségrégation universitaire. Si les familles ne sont pas absentes dans les orientations des étudiants, ces derniers bénéficient de plus d'autonomie que les élèves dans leurs placements scolaires. Il ne faut pas négliger en outre les effets de la transition vers le statut d'adulte dans les trajectoires universitaires et prendre en compte les contraintes inégales liées à l'autonomie financière (travail salarié, prêt pour financer ses études ou un logement indépendant), résidentielle (décohabitation et redéfinition plus ou moins importante d'une position résidentielle donc d'une position sociale), familiale (liens plus faibles avec le milieu familial, avancée dans le cycle de vie et fondation d'une famille, mobilités liées au couple, etc.). Par rapport à ceux des élèves, les espaces pratiqués par les étudiants sont ainsi spécifiques en termes d'échelle (déplacements plus longs), ce qui peut se traduire par une articulation réticulaire plus prononcée entre les lieux de résidence, de travail, d'études, de loisirs, etc.
- Plus généralement, l'approche spatiale des questions universitaires fait jouer des échelles distinctes de celles classiquement mobilisées pour le primaire et le secondaire. Les travaux sur les ségrégations scolaires doivent être replacés dans un

contexte « où les politiques nationales de ‘démocratisation scolaire’ ont fait de l’école un thème à fort enjeu local » (François, Poupeau, 2005, p. 368). Que dire de la tension entre enjeu local et universalité des missions *universitaires* ? Cette universalité permise par un maillage du territoire national supposé garantir un large accès à l’enseignement supérieur est-elle remise en cause par des « territorialisations » multi-niveaux qui vont de pair avec les concurrences aux échelles nationale et internationale comme cela sera explicité plus loin ? Cette spécificité des échelles de référence du fait universitaire par rapport aux niveaux primaire et secondaire tient également aux acteurs impliqués : les échelles académique (correspondant le plus souvent aux régions) et nationale sont centrales pour le supérieur, comme en témoignent les Atlas publiés chaque année par le Ministère de l’Enseignement supérieur.

Ces précautions étant posées, il reste à montrer comment les concepts définis plus haut (hiérarchies, échelles, placements, etc.) permettent de penser de façon pertinente la dimension spatiale de l’enseignement supérieur universitaire, en particulier francilien. La formulation des hypothèses qui guident ce travail, au croisement de travaux pluridisciplinaires sur les étudiants et sur les établissements universitaires, permet en filigrane de définir plus généralement une approche géographique dimensionnelle de l’enseignement supérieur.

3. Quelles géographies sociales de l’enseignement supérieur ?

Objet à la fois classique mais insuffisamment étudié pour constituer un domaine de recherche à part entière en France, « l’enseignement supérieur est un objet paradoxal des sciences sociales » (Felouzis, 2003b, p. 9). Les travaux de sociologie, de science politique, d’histoire ou de géographie sont essentiels pour adapter le cadre théorique développé plus haut à la question des mécanismes d’une ségrégation universitaire, qui plus est francilienne. Je mobilise alors d’une part des analyses portant sur les étudiants, et d’autre part des travaux qui s’intéressent en premier lieu aux établissements du supérieur et notamment aux universités. Ces corpus sont moins articulés dans la littérature que ne le laisse supposer leur proximité thématique²⁸, le premier relevant plutôt de la sociologie de l’éducation et s’attachant aux inégalités sociales et aux pratiques, le second étant souvent associé à la sociologie des organisations et s’intéressant d’abord aux enjeux de gouvernement et de localisation des universités (aménagement du territoire). Il s’agit ici de montrer comment le croisement de ces travaux permet d’interroger la dimension spatiale de l’enseignement supérieur.

²⁸ Cette partition est sensible par exemple dans l’organisation de l’ouvrage *Université, droit de cité* (Séchet, 1994), structuré en deux parties : les étudiants puis l’Université.

3.1 L'approche par les publics de l'enseignement supérieur : les étudiants

On peut distinguer plusieurs périodes dans l'évolution des recherches françaises sur les étudiants (Galland, Oberti, 1996 ; Alava, Romainville, 2001 ; Clerc, Fave-Bonnet, 2001 ; Felouzis, 2001a), qui correspondent à autant d'entrées problématiques, de fonctionnements institutionnels en rapport avec les évolutions démographiques de cette population, et *in fine* à autant de figures d'étudiants.

Les travaux français des années 1960-1970 sont centrés sur des questions socio-politiques interrogeant la place des étudiants dans la société et les enjeux liés à la reproduction sociale. La figure de l'« étudiant héritier » s'efface à partir du milieu des années 1970 au profit de l'« étudiant acteur » dont les choix plus ou moins rationnels sont étudiés à travers de nombreuses monographies (Clerc, Fave-Bonnet, 2001). À partir des années 1980, les recherches s'intéressent aux aspects plus économiques autour des questions d'insertion professionnelle. Avec l'âge démocratique de l'université « de masse », c'est l'étudiant « petit bourgeois » qui se trouve au centre de l'attention des chercheurs qui se concentrent alors sur les concurrences, l'utilité des diplômes et les stratégies d'études (Felouzis, 2001a). Les années 1990 voient l'émergence de recherches consacrées aux conditions de vie, à la relation aux études et aux questions de socialisation à l'université. Ce renouvellement des travaux peut être associé d'une part aux conséquences de la massification de l'enseignement supérieur (Rayou, 2001) et d'autre part à l'arrivée d'une nouvelle génération de chercheurs en sociologie de l'éducation (van Zanten, 2000). Les étudiants constituent alors un véritable « groupe social », abordé notamment à travers la notion de « métier d'étudiant » et des modalités de leur affiliation universitaire (Coulon, 1997). Pour G. Felouzis (2001a), l'Université entre alors dans l'âge de la dispersion autour de la figure de « l'étudiant sans qualités ». Les travaux actuels mettent ainsi moins l'accent sur les mécanismes de maintien des inégalités sociales, pour appréhender les étudiants dans le fonctionnement concret et quotidien de l'institution (stratégies de formation, expérience des études, modes de vie propres).

Cependant, les inégalités d'accès et de parcours des étudiants restent au cœur de nombreuses recherches actuelles : « les inégalités constituent dorénavant l'une des problématiques dominantes des recherches menées sur l'enseignement supérieur » (Benninghoff *et al.*, 2012, p. 8). Une partie de ces recherches s'inscrit dans une discussion plus large sur la « démocratisation » du système scolaire français, dans un contexte de diffusion de l'accès au baccalauréat (Goux, Maurin, 1995, 1997 ; Thélot, Vallet, 2000 ; Duru-Bellat, Kieffer, 2000 ; Merle, 2002 ; Merle, Duru-Bellat, 2002 ; Garcia, Poupeau, 2003 ; Beaud, 2008). Cette « démocratisation » peut ainsi être discutée en prenant en compte les filières du secondaire comme du supérieur dans l'analyse des inégalités scolaires : le passage de 5% d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat en 1950 à plus de 60% en 1995 va de pair avec une diversification et « une hiérarchisation croissante des formations » (Duru-Bellat, Kieffer, 2008, p. 124). Si les inégalités sociales des carrières scolaires se sont déplacées vers le supérieur avec la diffusion de l'accès au baccalauréat

(Duru-Bellat, Kieffer, 2000), cela se traduit principalement par une « hiérarchie verticale »²⁹ distinguant les filières sélectives, comme les Sections de Technicien Supérieur (STS), les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), les écoles, etc., des filières universitaires classiques. Les « hiérarchies horizontales » entre les domaines thématiques d'étude (santé, sciences, sciences humaines, etc.) jouent un moindre rôle (Duru-Bellat *et al.*, 2010). Ces recherches sur les inégalités sociales révélées par les parcours étudiants, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives (Beaud, Pialoux, 2001 ; Beaud, 2008), inscrivent l'enseignement supérieur dans la continuité du primaire et du secondaire et interrogent de façon plus générale la place du système scolaire dans le monde social. Les sciences sociales abordent ainsi les inégalités dans l'enseignement supérieur de différentes façons : si on a insisté dans ce chapitre sur l'importance de l'origine sociale dans les parcours scolaires, le genre ou le statut migratoire sont des variables souvent mobilisées pour analyser les parcours étudiants (voir chapitre 2).

Parmi ces variables, la localisation résidentielle ou l'académie d'études ne sont que rarement au cœur de l'analyse. La dimension spatiale constitue alors une entrée relativement originale pour analyser les inégalités sociales étudiantes. On compte encore relativement peu de travaux de géographie sur l'enseignement supérieur et les étudiants : contrairement à l'économie, la sociologie ou même l'histoire, « la géographie de l'éducation n'a pas cette ancienneté et cette ampleur, en nombre de publications et de chercheurs » (Caro, 2006, p. 238). Avant les années 1980, très peu de travaux de géographie s'intéressent aux étudiants et aux universités. Le travail de R. Balseinte (1954) sur le recrutement géographique des étudiants de l'université de Grenoble constitue une des premières contributions de géographe à l'analyse des bassins d'attraction d'une université. En s'appuyant sur le lieu de naissance des étudiants, il interroge le rayonnement régional, national et international de l'université de Grenoble, avant, pendant, et après la seconde guerre mondiale.

Néanmoins, les travaux de géographes sur l'enseignement supérieur se sont développés à partir des années 1980 dans le cadre d'une réflexion sur l'aménagement du territoire et les universités, face à l'augmentation des effectifs étudiants (Hardouin, Moro, 2014). On peut mentionner par exemple un travail sur les zones de recrutement de l'université de Limoges au milieu des années 1980, en lien avec le profil social des étudiants, qui permet de montrer le rôle de cette université dans la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur (Lacotte *et al.*, 1988). Plus généralement, R. Hérin (1993a) met en évidence de fortes disparités départementales dans les taux de poursuite d'études

²⁹ Si l'expression « hiérarchie verticale » constitue un pléonasmе, son usage permet de souligner à la suite de M. Duru-Bellat le fonctionnement en tuyaux d'orgue d'un système scolaire proposant peu de passerelles entre les différentes filières. Les « hiérarchies horizontales » soulignent par contraste la moindre différence symbolique ente domaines d'études (sciences, lettres, médecine, etc.). Pour le dire autrement, une CPGE en lettres l'emporte en termes de hiérarchie symbolique sur une première année d'université, y compris en sciences. Ces « hiérarchies horizontales » restent structurantes au sein de l'Université, mais lorsqu'on considère l'ensemble de l'enseignement supérieur, les différenciations sociales sont lissées entre les domaines d'études, par exemple le domaine de la santé regroupe, entre autres, les étudiants en médecine, relativement favorisés, et les élèves des écoles d'infirmières moins dotés socialement.

universitaires, en lien avec des inégalités d'obtention du baccalauréat et une inégale répartition de l'offre supérieure (notamment des grandes écoles). Ces réflexions se développent ensuite dans le cadre de la mise en place du plan U2000 et privilégient une entrée par les universités comme équipements (voir ci-dessous) plutôt qu'une réflexion centrée sur les publics étudiants (même si, empiriquement, les articulations entre les deux approches sont nombreuses).

De façon générale, les géographes travaillant sur les étudiants privilégient des questionnements liés aux mobilités ou aux pratiques de ces individus, ce qui n'implique pas forcément de s'appuyer sur les inégalités sociales au cœur des travaux de sociologie cités plus haut. Les travaux de géographes participent cependant à une réflexion générale sur les différenciations sociales en incluant dans leurs analyses des variables décrivant l'origine sociale, le parcours scolaire, le sexe, etc. Ces recherches constituent surtout des références indispensables pour penser la dimension spatiale des parcours étudiants. Elles mettent en évidence l'intérêt d'approches spatiales, par exemple en montrant que les mobilités scolaires définissent des systèmes spatiaux (Caro, 2006) qui doivent être pensés à différentes échelles. La plupart des travaux sur les mobilités et migrations constituent ainsi des références incontournables pour penser les processus ségrégatifs dans l'enseignement supérieur.

Les migrations (changement de lieu de résidence) étudiantes sont le plus souvent appréhendées de l'échelle interrégionale (Baron, Perret, 2008 ; Baron, 2009) à l'échelle internationale (Cattan, 2004). Les recherches contextualisent l'influence des variables décrivant le parcours scolaire antérieur, l'origine sociale ou le genre sur les pratiques de mobilité étudiantes. Si « les comportements migratoires des étudiants semblent ainsi plus conditionnés par l'environnement d'étude que par des facteurs sociologiques » (Baron, Perret, 2008, p. 229), c'est par exemple que l'influence de l'appartenance régionale sur les migrations étudiantes est inégale selon les secteurs disciplinaires : « Le poids du contexte régional sur les décisions de migration des étudiants renvoie de manière indirecte aux caractéristiques des offres régionales de formations universitaires » (*Ibid.*, p. 235). La région de résidence de l'étudiant, à travers les caractéristiques de son offre de formation, est ainsi le premier facteur de mobilité pour les étudiants en Droit, Économie, AES et Lettres et Sciences Humaines, avant les caractéristiques sociodémographiques ou scolaires (Baron, Perret, 2008). Les mobilités étudiantes sont également analysées par des géographes à des échelles intra-régionales qui soulignent de la même façon l'importance des spécialisations disciplinaires, des complémentarités entre établissements mais aussi du contexte urbain (Berroir, 2005). Cette échelle d'analyse intra-régionale donne à voir les structurations du territoire universitaire entre Instituts Universitaires de Technologie (IUT), antennes et universités « mères » (Hardouin, Moro, 2014).

Les pratiques et mobilités des étudiants peuvent également faire l'objet d'approches plus qualitatives permettant de travailler sur les espaces de vie articulant les lieux d'étude, de résidence, de travail ou de loisirs. Selon la situation familiale de l'étudiant, on peut considérer à la suite de M. Oberti que « trois lieux structurent la vie étudiante : la ville de

résidence (celle où l'étudiant est installé ou vit durant la semaine), la ville de résidence des parents, et la ville universitaire » (1994, p. 186). Les entretiens et cartes mentales dessinent alors des espaces de vie à géométrie variable selon le contexte plus ou moins métropolitain dans lequel ils s'inscrivent (Péron, 1994 ; Choplin, Delage, 2011). Les espaces de vie des étudiants dépendent également des caractéristiques des étudiants enquêtés : les mobilités, donc les espaces de vie, varient selon le milieu social (dépendance automobile, genre, travail salarié, etc.) (Choplin, Delage, 2011). Elles peuvent également faire jouer le statut migratoire de l'étudiant, comme le montre la thèse d'E. Terrier (2009) sur les étudiants internationaux poursuivant leurs études en Bretagne. Il s'agit alors d'articuler différentes échelles de mobilité, de la migration internationale aux mobilités quotidiennes en passant par les déplacements régionaux.

Concernant l'agglomération parisienne, les récents travaux sur les étudiants de Marne-la-Vallée (Choplin, Delage, 2011) comme de Créteil (Blanchard, 2014) posent notamment la question de la spécificité des pratiques spatiales étudiantes par rapport au reste de la population francilienne. On retrouve cette interrogation dans des travaux plus anciens, la comparaison des rapports à la ville des étudiants de Rennes, Besançon et Nanterre souligne une spécificité de la région parisienne : « la pauvreté du rapport à la ville universitaire, et, pour ceux qui n'habitent pas Paris, l'éclatement territorial de leurs pratiques sociales, avec, par rapport à la province, un plus grand détachement à l'égard de la ville des parents » (Oberti, 1994, p. 187). Les pratiques spatiales étudiantes révèlent des inégalités d'accès, par exemple à travers l'enjeu de la dépendance à l'automobile, qui participent à la définition d'espaces des possibles universitaires différenciés, non seulement selon l'origine sociale des étudiants mais aussi selon leur localisation résidentielle. L'articulation entre ces deux variables est au cœur d'une approche dimensionnelle de l'espace interrogeant le lien entre ségrégation résidentielle et ségrégation universitaire.

De façon plus générale, l'hétérogénéité des mobilités étudiantes peut être lue comme une autre façon de discuter l'existence d'un « groupe social » étudiant. Si leur statut permet de les isoler, ce « groupe » est d'une grande hétérogénéité et ne se limite pas aux « jeunes adultes »³⁰ auxquels ils sont souvent associés. L'approche spatiale des inégalités sociales dans les parcours étudiants peut ainsi s'inscrire dans le constat d'atomisation et de fractionnement de l'expérience étudiante : « de l'atomisation, il faut retenir l'hétérogénéité des individus, la diversité de leurs origines, de leurs itinéraires et de leurs projets. On doit aussi souligner l'extrême fractionnement de l'enseignement supérieur offrant une multiplicité d'écoles, grandes et petites, de classes préparatoires, d'IUT, d'UFR, de départements, de certificats, d'unités de valeur, de diplômes... » (Dubet, 1994, p. 511). Cette apparente hétérogénéité justifie d'autant plus un questionnement attentif aux positions et

³⁰ Il faut rappeler que les catégories liées aux âges, des « enfants », « adolescents » et « jeunes » aux « vieux » en passant par les « adultes » sont des constructions sociales et mettent en jeu des rapports de pouvoir qui varient selon le groupe social observé (classes dominantes ou classes populaires par exemple) (Bourdieu, 1978). Les travaux de géographes sur les étudiants ne s'inscrivent pas explicitement dans les géographies de l'enfance et de la jeunesse, dont un récent numéro thématique des *Carnets de géographes* montre pourtant l'émergence en France (Lehman-Frisch, Vivet, 2011).

aux trajectoires sociales mettant en évidence des inégalités structurelles. De façon générale, l'approche par la dimension spatiale, sur le modèle des ségrégations scolaires par exemple, contribue à articuler un questionnement sur ces publics avec une approche par l'offre de formation, inégale et à contextualiser. Tout un pan de la littérature des sciences sociales, centré sur les établissements et les institutions de l'enseignement supérieur plus que sur les publics, doit alors être mobilisé.

3.2 L'approche par les établissements d'enseignement supérieur

Comme les travaux sur les étudiants, les recherches sur les institutions de l'enseignement supérieur français ont évolué, faisant depuis les années 1990 une large place aux approches centrées sur les établissements et aux questions territoriales. Par exemple, l'histoire française de l'enseignement supérieur s'est focalisée dans les années 1970 et 1980 sur le corps social enseignant et la reproduction des élites, puis sur l'histoire des disciplines savantes, et la période récente est marquée par une approche plus territorialisée de l'histoire universitaire, notamment sous forme d'études régionales (Picard, 2009). Les recherches sur les publics étudiants ont évolué avec la démographie et les caractéristiques sociales de cette population, il en est donc de même pour les travaux sur les institutions de l'enseignement supérieur et établissements correspondants : « dans le contexte de concurrence accrue entre institutions universitaires aux niveaux international et national, [...] de nouvelles hiérarchies universitaires produisent de la différenciation institutionnelle à de nouvelles échelles, non plus seulement macro – des pays ou des continents – mais de plus en plus méso (niveaux régional, infra-régional, voire intra-urbain) » (Benninghoff *et al.*, 2012, p. 12). Les universités peuvent ainsi faire l'objet d'analyses qui différencient les institutions, voire les sites (antennes, IUT, centres de recherche, etc.).

Des établissements universitaires « autonomes » ?

L'enseignement supérieur universitaire français s'est développé historiquement à partir des facultés qui structurent ce secteur « autour de grandes familles de disciplines, verticales, centralisées et contrôlées par les universitaires parisiens » (Musselin, Mignot-Gérard, 2000, p. 72). Malgré la loi E. Faure de 1968, qui organise le regroupement des facultés en universités pluridisciplinaires et autonomes, les nouvelles universités restent des entités institutionnelles faibles au regard d'autres secteurs de l'enseignement supérieur et notamment des Grandes Écoles. La forte augmentation des effectifs étudiants s'accompagne d'une diversification de l'offre de formation. On observe ainsi un développement de l'autonomie, pédagogique plus que financière, des universités depuis la loi Faure : « Depuis 1968, l'organisation des diplômes ne relève plus *a priori* des instances nationales mais de chaque établissement universitaire chargé de délivrer des diplômes nationaux habilités *a posteriori* par le ministère » (Jarousse, Michaut, 2001, p. 41). Cette autonomie des universités se traduit par des contrats d'établissement quadriennaux (puis quinquennaux) entre chaque université et le ministère depuis 1989 (Musselin, Mignot-Gérard, 2000) et plus récemment par la loi Libertés et Responsabilités des Universités

(LRU) (Fridenson, 2010) de 2007 (la ministre était alors V. Péresse dans un gouvernement UMP) :

« [la loi LRU] rapproche les universités françaises de leurs homologues étrangères en leur accordant un pouvoir nettement élargi dans les domaines financier (recherche de ressources extrabudgétaires dans les activités commerciales et les financements philanthropiques), juridique (embauches hors statut de la fonction publique, possibilité de fusions d'établissement et de créations de filiales, partenariats public-privé, etc.) et gestionnaire (allocation interne des ressources financières, immobilières et humaines) » (Vinokur, 2008, p. 79).

Cette évolution vers des établissements autonomes et différenciés est à replacer dans le temps long (Musselin, 2001), l'émergence d'un « gouvernement » des universités n'étant pas linéaire³¹. La tendance valorisant l'autonomie se trouve confirmée dans la récente loi ESR de 2013, mise en place par la ministre socialiste G. Fioraso. Cette autonomie des universités peut être interrogée en ce qu'elle s'insère dans le modèle économique et politique néolibéral du Nouveau Management Public³² (Vinokur, 2008).

Cette autonomie peut être source de différenciations accrues entre établissements, qui se trouvent notamment face à des obligations de résultats en matière d'insertion professionnelle (incitant notamment au développement de formations dites « professionnalisantes »). Cette autonomie doit donc être replacée dans un processus de « différenciation entre les universités pluridisciplinaires et les autres, les grandes écoles atomisées et les grandes universités scientifiques, en rupture avec l'image d'une université ouverte à tous et destinée à délivrer essentiellement une culture générale désintéressée » (Erich, Verley, 2010, p. 80). Les différenciations des établissements et des filières renvoient également à une « territorialisation » universitaire qui participe à la spécialisation³³ des établissements.

Une « territorialisation » des universités ?

On observe depuis plusieurs décennies « des processus complexes de territorialisation multi-niveaux des enseignements supérieurs et de la recherche » (Benninghoff *et al.*, 2012, p. 12). Les travaux sur les institutions du supérieur sont à lire dans la perspective d'une réflexion interdisciplinaire interrogeant les liens entre universités

³¹ Fridenson (2010) souligne par exemple l'« interventionnisme tatillon » de l'Etat dans l'opération campus. Les discussions actuelles sur les budgets des universités mettent également en évidence la relativité de l'autonomie de ces établissements, à l'instar d'un article de *Libération* du 22 décembre 2013 intitulé « Autonomie : ces universités à la rue à cause de la loi LRU » (Soulé, 2013). Plus généralement, Vinokur (2008) souligne les limites de l'autonomie universitaire actuelle en France (maintien de diplômes nationaux, absence de sélection des étudiants à l'entrée en L1, absence d'augmentation des frais d'inscription, etc.).

³² Cette expression utilisée à partir des années 1980 désigne les changements observés dans la gestion des services publics dans les années 1970, et notamment l'insistance sur le management de ces services plutôt que sur leur administration : « le NMP s'intéresse à l'accroissement des capacités managériales par la mise en œuvre de techniques de management issues du secteur privé et tend ainsi à mettre l'accent sur l'aspect managérial, au détriment de l'aspect politique » (Peters, 2014, p. 399).

³³ Cette spécialisation pose notamment la question de l'existence de « collèges universitaires », établissements spécialisés dans l'enseignement en premiers cycles.

et « territoires »³⁴ suite à la mise en place du plan Université 2000, initié par L. Jospin alors ministre de l'Éducation nationale (1988-1992). Lancé en 1991, U2000 participe au développement d'un dense maillage territorial d'équipements du supérieur par la création d'antennes universitaires et d'IUT³⁵. Dans ce contexte de « création de nouveaux centres universitaires, en région parisienne ou dans des centres urbains de province (il existe désormais des implantations universitaires dans 200 villes contre 40 en 1968) » (Albouy, Tavan, 2007, p. 15), des séminaires et des colloques sont organisés autour du lien entre ville et Université et de la question des territoires universitaires. Cela se traduit donc dans les années 1990 par la publication de rapports et de numéros spéciaux dans des revues, comme en 1994 dans *Les Annales de la Recherche Urbaine* ou en 1996 dans *Espaces et Sociétés* (Frémont, 1990 ; Duru-Bellat *et al.*, 1994 ; Dubet *et al.*, 1994 ; Lussault, Thibault, 1994 ; Taillandier, 1994 ; Séchet, 1994 ; Annales de la recherche urbaine, 1994 ; Bourdin, 1996 ; Espaces et Sociétés, 1996 ; DATAR, 1998). On assiste aujourd'hui à un renouvellement de ces approches territorialisées du fait universitaire, P. Veltz (2006) parlant même d'une « redécouverte » des articulations entre territoire et universités. Là encore des séminaires, des rapports et des dossiers thématiques (Urbanisme, 2010 ; PUCA, 2011 ; Aust *et al.*, 2012 ; Mespoulet, 2012 ; Espaces et Sociétés, 2014 ; Annales de la Recherche Urbaine, 2015) montrent que « dans le contexte français, l'université redevient une question urbaine majeure, après une vingtaine d'années (depuis Université 2000) de relative indifférence » (Bourdin, Campagnac, 2014, p. 13). Ce « retour en ville » de l'université, allant de pair avec une implication des collectivités locales, permet à certains chercheurs de parler de « territorialisation » de l'Université (Filâtre, 2003), analysée le plus souvent à l'échelle régionale (qui correspond dans la plupart des cas à l'échelle académique).

Ces travaux ne m'intéressent pas tant dans leur analyse des universités comme facteur de développement local, que dans la mise en évidence d'un processus d'ancrage ou de ré-ancrage des universités aux territoires, produit de l'action conjointe des universitaires, des élus locaux, et des acteurs sociaux et économiques (Aust, 2010), dont on suppose qu'il est facteur de différenciation en termes d'offre de formation donc de publics étudiants. Les territoires infranationaux deviennent ainsi un principe d'organisation et de différenciation universitaire, à considérer « à la fois comme une richesse et comme un effet différentiel » (Filâtre, 2012, p. 24). Les systèmes régionaux d'enseignement supérieur se caractérisent par leur hétérogénéité³⁶, qui résulte « à la fois d'un environnement régional et des dimensions

³⁴ C'est en fait de l'évolution de l'échelle de définition du « territoire » qu'il s'agit : la prééminence des configurations nationales dans l'organisation du fait universitaire (Musselin, 2008) rappelle que l'université était bien déjà « territorialisée », mais à une autre échelle. Le terme de « territorialisation » renvoie alors aux conséquences de l'émergence et du développement de territoires infranationaux.

³⁵ On peut distinguer trois types d'antennes : « Le premier regroupe celles reconnues et agréées par le ministère qui les dote de moyens, prend en charge leur fonctionnement et crée des postes d'enseignants. Le deuxième rassemble les antennes négociées dans le cadre de plans Etat-Région. Quant à la dernière catégorie, elle concerne les antennes dites « sauvages » puisque n'existe qu'une simple convention entre l'université mère et les collectivités locales ; dans ce cas, les charges d'enseignement, les dépenses en équipement et fonctionnement sont prises en charge par les collectivités locales » (Hardouin, Moro, 2014, p. 76).

³⁶ L'inégalité des territoires universitaires avait déjà été soulignée en amont du lancement du plan U2000, dans une perspective d'aménagement du territoire (Frémont, 1990).

structurantes d'un territoire (démographie, économie, etc.), des contraintes sectorielles (vivier de recrutement, etc.) et des traductions locales des objectifs nationaux » (Soldano, Filâtre, 2012, p. 156). Cette hétérogénéité peut être lue en termes d'inégalités : « la territorialisation des politiques universitaires accentue la hiérarchisation et surtout renouvelle la question de l'équité spatiale » (Soldano, Filâtre, 2012, p. 160). On peut alors s'interroger sur les effets de cette hiérarchisation des établissements sur les parcours étudiants.

3.3 Des publics aux établissements : géographie sociale des différenciations de publics entre universités

Les différenciations entre établissements, découlant en partie des processus de « territorialisation » et de spécialisation évoqués plus haut, peuvent être lues en termes d'hétérogénéité des publics étudiants : « à l'université comme dans l'enseignement secondaire, l'élargissement de la base sociologique du public étudiant renforce, de manière quasi mécanique, les différenciations entre filières, établissements et sites universitaires » (Felouzis, 2006, p. 115). Cette articulation entre caractéristiques des publics et différenciations des établissements peut être appréhendée en termes d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur comme dans la thèse de F. Dumont sur le Nord-Pas-de-Calais (1993). L'académie de Lille permet par exemple de mettre en évidence « le rôle que joue la géographie dans la détermination des inégalités de l'accès à l'enseignement supérieur » (Dumont, Thumerelle, 1990, p. 148) en démontrant que « l'environnement éducatif (nature des enseignements offerts et localisation des établissements) influence les taux de scolarisation » (*Ibid.*, p.157). Au-delà du constat de la différenciation des populations étudiantes selon les établissements, des travaux plus sociologiques posent la question d'effets d'établissements sur les trajectoires étudiantes. Ils se situent au croisement entre les travaux consacrés aux parcours étudiants et les recherches sur la différenciation des universités et constituent un point d'appui pour développer une analyse de la dimension spatiale de la différenciation des publics étudiants entre les établissements universitaires.

Différenciation horizontale du monde universitaire : les effets établissement

La différenciation verticale entre les filières sélectives et les filières dites ouvertes de l'enseignement supérieur, mais aussi entre les disciplines à l'Université, est depuis les années 1960 une perspective privilégiée pour aborder les inégalités entre parcours étudiants. Les établissements d'inscription sont alors rarement inclus dans les facteurs décrivant les orientations des étudiants inscrits à l'Université (Duru-Bellat, Mingat, 1988b). Le contexte de « territorialisation » des universités implique de déplacer la focale et d'observer les différenciations horizontales au sein même du secteur universitaire. Les établissements, qui peuvent désigner un site, une antenne, ou l'institution de rattachement de ces sites, sont ainsi des unités d'analyse désormais pertinentes : « à l'université comme ailleurs, le 'contexte fait des différences' » (Felouzis, 2003a, p. 213). Depuis les années 1990, les établissements d'inscription sont pris en compte dans l'analyse de la sélection

universitaire, par exemple pour le passage en deuxième cycle (Yahou, Raulin, 1997). Une note d'information du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2001) compare la réussite au DEUG par université en 1999, en utilisant le même modèle que les comparaisons entre lycées pour la réussite au baccalauréat (calcul d'une valeur ajoutée une fois contrôlée la série et l'âge d'obtention du baccalauréat, ainsi que la discipline d'inscription³⁷).

Plusieurs études s'attachent aux différences de publics puis de réussite entre des antennes et l'université centrale correspondante. Les recherches sur la France de l'Ouest, financées dans le cadre de la mise en place du plan Université 2000, montrent que « finalement, la démocratisation de l'enseignement supérieur semble s'appuyer sur une hiérarchie spatiale des lieux d'enseignement : à l'éloignement des grands centres urbains universitaires correspond un public étudiant plus souvent d'origine ouvrière et une surreprésentation du premier cycle » (Merle, 1994, p. 40). De façon générale, les antennes se caractérisent le plus souvent par un public moins favorisé socialement et scolairement (Bourdon *et al.*, 1994 ; Felouzis, 2001b ; Faure, 2009 ; Bernet, 2009), les délocalisations participant à la « démocratisation » de l'enseignement supérieur (Felouzis, 2006). Mais les effets de l'inscription dans une antenne plutôt que dans l'université centrale sur les trajectoires étudiantes³⁸ ne sont pas univoques : à Nevers (antenne de l'université de Bourgogne), on constate un effet négatif dans l'admission en deuxième année (Bourdon *et al.*, 1994) alors que l'effet est positif en termes de réussite pour l'antenne du Creusot (le site central est Dijon) (Bernet, 2009). Cette ambiguïté se retrouve dans le cas aquitain : si l'antenne de Périgueux est plus favorable à la réussite des étudiants en DEUG que le site central de Bordeaux, ce n'est pas le cas de l'antenne d'Agen (Felouzis, 2001b). Cela conduirait à parler plus d'un effet de « site » que d'un effet dû au statut d'antenne. Si « le lieu d'étude semble définir ici un contexte pédagogiquement assez pertinent pour influencer de manière significative sur les parcours d'étude » (Felouzis, 2001b, p. 60), cela renvoie notamment aux effectifs étudiants et à l'organisation des cours, les grands amphithéâtres ne favorisant pas une sociabilité étudiante facteur de réussite. Les parcours différenciés entre les sites universitaires et les contextes pédagogiques distincts font également jouer « la composition sociale du public étudiant [...], tant du point de vue des rythmes de travail que de l'identification des attentes professorales » (Felouzis, 2001b, p. 62). Ces différences dans les conditions d'étude peuvent aussi être appréhendées à partir d'éléments matériels : la comparaison visuelle de deux environnements universitaires distincts, l'amphithéâtre de la Sorbonne et une cage d'escalier en piteux état de Villeneuve-d'Ascq, pose par exemple la question d'un enseignement supérieur à plusieurs vitesses (Garcia, 2010).

³⁷ Ces calculs de valeurs ajoutées dans la réussite des étudiants sont critiqués, pour le secondaire comme pour le supérieur, notamment car ils ne prennent pas suffisamment en compte les inégalités de départ dans le niveau scolaire des élèves ou des étudiants (Felouzis, 2005), inégalités dont ne rendent pas compte à elles seules les variables décrivant la série du baccalauréat et l'âge de son obtention.

³⁸ Ces effets sont le plus souvent analysés grâce à des régressions logistiques qui mesurent « toutes choses égales par ailleurs » l'influence de chacune des variables, la variable intéressante ici est le site d'inscription une fois contrôlées les variables décrivant le parcours scolaire antérieur de l'étudiant, sa filière d'inscription, son origine sociale, etc.

Qu'en est-il en Île-de-France ? Les établissements franciliens ne sont pas des antennes mais des universités autonomes et pluridisciplinaires, où tous les cycles d'étude sont présents³⁹. On peut néanmoins s'interroger sur les effets de contextes d'études différenciés dans les trajectoires étudiantes « toutes choses égales par ailleurs ». Si quelques travaux soulignent les écarts de publics entre les différentes universités de la région parisienne (voir introduction), peu d'études s'attachent aux différences de parcours étudiants. Une comparaison entre les filières d'Administration Economique et Sociale des Universités de Versailles-Saint-Quentin (Yvelines) et de Paris 13 Villetaneuse (Seine-Saint-Denis) met cependant en évidence une résorption des différences sociales et surtout scolaires entre la première et la troisième année de licence (Nicourd *et al.*, 2011). Les forts écarts de départ dans la composition scolaire⁴⁰ des publics étudiants de ces deux universités diminuent face aux processus de sélection des étudiants (auto-sélection, réorientation, échecs etc.), comparables à Versailles et Paris 13 : « Les étudiants les moins armés scolairement, les bacheliers professionnels et, dans une moindre mesure, les étudiants issus des séries technologiques, décrochent rapidement » (Nicourd *et al.*, 2013, p. 67). Malgré ces similitudes, on note un effet établissement dans la réussite des étudiants, positif pour Versailles à sexe, âge au baccalauréat, type de bac, PCS des parents, et lieu de naissance contrôlés. Cet effet est expliqué par « les conditions d'études, l'encadrement pédagogique, les exigences académiques » (*Ibid.*, p.70), et plus généralement par des modes de socialisation distincts : dans l'université où les étudiants sont moins favorisés, l'affiliation à l'organisation universitaire semble moins facile que dans l'établissement où la plus forte hétérogénéité des publics paraît permettre un apprentissage plus rapide du métier d'étudiant.

On retiendra des travaux sur les effets de site l'importance accordée aux approches longitudinales, « le temps est ici une dimension importante de l'influence du lieu d'étude sur les trajectoires universitaires » (Felouzis, 2001b, p. 58), et plus généralement l'intérêt d'une entrée par les établissements pour comprendre les différenciations des publics étudiants. Ces recherches permettent en effet de penser ensemble les approches par les publics et par les établissements, donc de dépasser la séparation nette entre sociologie des étudiants et sociologie de l'Université en considérant que les parcours étudiants sont révélateurs du fonctionnement de l'institution (Felouzis, 2001a). De façon plus générale, s'intéresser aux différenciations des publics entre les établissements participe de cette double approche. Il s'agit maintenant de montrer comment les hypothèses sur les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne, formulées précédemment à partir des travaux sur les ségrégations scolaires, et cela dans une perspective bourdieusienne centrée sur la dimension spatiale des rapports sociaux, peuvent être complétées à partir de la littérature sur les inégalités dans l'enseignement supérieur.

³⁹ On verra cependant dans le chapitre 4 que ces universités sont multi-sites, chacun des sites d'enseignement pouvant être consacré à certaines disciplines et/ou certains cycles ou années d'études.

⁴⁰ Malgré cette homogénéisation scolaire, les différences socio-économiques entre les publics de ces deux universités persistent.

Retour sur hypothèses : géographie sociale des étudiants des universités franciliennes

Les hypothèses ci-dessous résultent du croisement des trois sections de ce chapitre et doivent permettre d'expliquer les différenciations des populations étudiantes entre les universités d'Île-de-France, autrement dit les mécanismes d'une ségrégation universitaire. Si ces hypothèses sont formulées de façon à interroger spécifiquement le cas francilien (présenté dans le chapitre 3), elles peuvent dans leur principe s'appliquer à d'autres contextes universitaires.

Hypothèses relatives aux hiérarchies et concurrences universitaires :

- Les hiérarchies entre universités franciliennes découlent des héritages liés à la construction historique du paysage régional universitaire et s'inscrivent dans la division sociale de l'espace résidentiel. Ces hiérarchies font notamment jouer le schéma aréolaire et la référence à l'Université de Paris, à la Sorbonne ou au quartier Latin.
- Elles doivent également être replacées dans un processus de maillage du territoire universitaire (plan U2000) qui a créé en Île-de-France des établissements autonomes et non des antennes liées à des universités « mères » comme dans d'autres régions.
- Ces hiérarchies révèlent un fonctionnement concurrentiel universitaire qui s'appuie sur des différenciations locales (académiques et départementales) des offres de formation. Ces différenciations se lisent également à l'échelle des établissements : les concurrences universitaires participent à une différenciation horizontale et à une spécialisation des offres de formations des universités franciliennes.
- Ce fonctionnement concurrentiel fait jouer différentes échelles pour les établissements franciliens qui se trouvent en concurrence aux échelles nationale et internationale. Il révèle la complexité de la dimension spatiale du champ universitaire qui articule plusieurs échelles (régionale, nationale et internationale).
- Malgré les différenciations horizontales entre universités franciliennes, la prééminence des distinctions verticales dans l'enseignement supérieur français implique de replacer les différenciations universitaires dans le paysage de l'enseignement supérieur francilien en considérant la place des STS, des CPGE, et des écoles, petites et grandes.

Hypothèses relatives aux configurations locales universitaires :

- Les différenciations entre universités dépendent de configurations locales qui font jouer l'histoire des sites universitaires, leur position dans une des trois académies et leur distance ou accessibilité en transport.

- L'histoire des sites universitaires interroge les processus de « territorialisation » du fait universitaire francilien, dans le contexte particulier de la métropole parisienne (fonctionnement réticulaire, multipolarisation, ségrégation résidentielle, etc.).
- La position académique des universités renvoie notamment au fonctionnement des systèmes d'affectation des étudiants en première année dont on fait l'hypothèse qu'il renforce la discontinuité entre Paris et les deux autres académies franciliennes.
- La question de l'accessibilité des universités est considérée comme un facteur de différenciation des populations étudiantes non seulement en raison de la position relative des universités dans le réseau de transport qui dessert un espace divisé socialement, mais également du point de vue des publics étudiants dont les mobilités et les espaces de vie varient en fonction de caractéristiques sociales, familiales, scolaires et genrées. Ces espaces de vie différenciés et socialement situés impliquent des représentations variables des universités accessibles.

Hypothèses relatives au rôle des établissements :

- Les établissements jouent un rôle essentiel dans ces processus ségrégatifs, en développant des stratégies de recrutement permises par l'autonomie pédagogique universitaire. Elles s'appuient sur des politiques de communication qui contribuent à définir l'image de l'établissement, en faisant jouer notamment « le territoire » d'implantation de chacun d'entre eux, donc une échelle de référence locale.
- Les stratégies de recrutement des établissements s'appuient également sur le développement d'offres de formation différenciées qui permettent de sélectionner les étudiants (doubles Licences par exemple).
- Les recrutements étudiants font jouer des processus de sélection qui peuvent varier selon les contextes d'étude mais sont caractéristiques du fonctionnement universitaire : la sélection scolaire opérée par l'institution tend à lisser les différenciations entre populations étudiantes avec l'avancée dans les études.
- Au contraire, comme les grandes structures et les cours en amphithéâtre ne semblent pas favoriser l'apprentissage du métier d'étudiant, je fais l'hypothèse que les effectifs plus importants des universités parisiennes contribuent à une sélection scolaire plus forte que dans les autres établissements, et participent donc à maintenir des écarts entre universités.

Hypothèses relatives aux étudiants :

- Les rapports entre étudiants, et entre étudiants et professeurs, contribuent à définir des contextes d'études différenciés qui peuvent influencer les trajectoires étudiantes et contribuer à différencier les recrutements universitaires.
- Les mobilités des étudiants entre universités, tout comme le contournement de l'affectation à l'entrée en Licence, sont des révélateurs d'un sens du placement

universitaire qui fait jouer non seulement la position sociale des étudiants mais aussi la dimension spatiale de cette position. Ce sens du placement conduit les étudiants les mieux dotés scolairement (et socialement) à s'inscrire dans les universités les mieux dotées en capital symbolique.

- Ce sens du placement universitaire doit être compris de façon longitudinale : il peut évoluer au fil des trajectoires étudiantes, notamment lors de bifurcations liées à des événements familiaux, amicaux, universitaires ou professionnels.

Conclusion

Si l'Université se caractérise par une temporalité originale⁴¹, il en est de même pour sa dimension spatiale : « partout où la vie universitaire s'est développée, elle a inscrit sur le sol ses habitats, ses aires de déplacement et ses itinéraires obligés » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 15). L'enjeu de cette thèse est de montrer que cette dimension spatiale permet de comprendre les mécanismes au cœur des différenciations sociales dans l'enseignement supérieur universitaire : « L'analyse géographique rend possible la mise à jour des différences qui s'inscrivent dans des processus sociaux plus généraux » (Augustin, 1993, p. 361). Ce travail de recherche s'inscrit ainsi dans une démarche plus générale de mise en espace de l'enseignement supérieur, dans laquelle les universités et les publics étudiants qui y sont inscrits constituent un angle d'approche particulièrement révélateur : « Cette relecture voire cette géographie du système universitaire pourrait accorder une place centrale aux caractéristiques des environnements dans lesquels ces étudiants évoluent – que ces environnements soient intra-urbains, régionaux etc. – et, bien entendu, à l'apparente stabilité de la structuration du système universitaire français » (Baron, 2012, p. 29). Il s'agit maintenant d'exposer les méthodes permettant de développer une approche dimensionnelle de l'espace universitaire francilien et les caractéristiques sociales de ses publics.

⁴¹ Mise en évidence dans *Les Héritiers* : « ce n'est pas l'espace mais un usage de l'espace réglé et rythmé dans le temps qui fournit à un groupe un cadre d'intégration » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 51).

Chapitre 2

Bases de données et entretiens : complémentarité des méthodes et approches longitudinales

Le cadre théorique développé dans le précédent chapitre a orienté les choix de méthodes qui structurent cette thèse. L'approche bourdieusienne va en effet de pair avec une approche relationnelle du monde social qui s'attache aux positions relatives des agents et des groupes sociaux, et, en ce qui concerne cette thèse, des universités et de leurs étudiants. Cette approche relationnelle se comprend à travers la construction d'un *espace* social universitaire francilien :

« La notion d'*espace* enferme, par soi, le principe d'une appréhension relationnelle du monde social : elle affirme en effet que toute la 'réalité' qu'elle désigne réside dans l'*extériorité mutuelle* des éléments qui la composent. Les êtres apparents, directement visibles, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, existent et subsistent dans et par la *différence*, c'est-à-dire en tant qu'ils occupent des *positions relatives* dans un espace de relations » (Bourdieu, 1994a, p. 53).

Travailler ainsi sur des différences relatives entre universités, au regard de leurs populations étudiantes, empêche d'essentialiser leur position, par exemple comme « université de banlieue » ou « université parisienne », au regard de la composition sociale des publics qui y sont inscrits. Cette approche relationnelle s'attache donc aux évolutions dans le temps et aux reconfigurations selon la focale adoptée pour objectiver les positions des étudiants ou des universités (le cycle d'étude, la filière, l'académie de résidence : l'ensemble des variables retenues pour l'analyse). Ce sont justement ces reconfigurations qui donnent à voir les mécanismes à l'œuvre dans la différenciation des publics étudiants selon les universités. Les approches longitudinales, centrées sur les trajectoires donc sur l'évolution des positions des étudiants comme des universités dans lesquelles ils sont inscrits, sont particulièrement à même de saisir ces reconfigurations.

L'objet de ce chapitre est de présenter les méthodes mobilisées dans les chapitres suivants. Le recours aux bases de données comme aux entretiens s'inscrit dans une appréhension de la reproduction scolaire comme une reproduction sociale statistique (à objectiver grâce à des bases de données) qui laisse la place au « jeu » et à des placements plus ou moins stratégiques (dont rendent compte des entretiens). La double approche méthodologique présentée dans ce chapitre répond donc à un enjeu théorique explicité dans le premier chapitre. On cherche en effet à comprendre la reproduction d'inégalités sociales par les institutions scolaires (y compris universitaires) non seulement en saisissant les mécanismes ségrégatifs qui opèrent à l'échelle du système scolaire, et cela à partir des bases de données décrivant l'origine sociale et le parcours scolaire des individus, mais aussi en mettant en évidence des écarts qui semblent relever d'une non-reproduction (Jaquet, 2014). Ce sont alors des approches qualitatives qui permettent d'expliquer les trajectoires

individuelles semblant contrarier (et non contredire) la reproduction sociale et scolaire, malgré les biais associés aux enquêtes par entretiens biographiques (Bourdieu, 1986)¹. Ces deux approches sont associées à deux échelles d'analyse : les données permettent de décrire les publics de l'ensemble des universités franciliennes quand l'enquête porte sur la comparaison de deux des seize universités de la région, Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis.

Une première partie s'attache ainsi aux bases de données et aux variables qui permettent d'objectiver la différenciation des populations étudiantes entre les établissements, avant de présenter les enquêtes par entretiens, avec des étudiants franciliens et des professionnels du secteur universitaire francilien. La conclusion du chapitre revient sur la complémentarité de ces méthodes, la compréhension des mécanismes ségrégatifs dans le champ scolaire nécessitant de dépasser la dichotomie classique entre approches ethnographiques et statistiques (Ben Ayed, Poupeau, 2009). C'est cette complémentarité qui justifie le croisement des deux approches dans chacune des parties du manuscrit.

I. Objectiver l'espace universitaire francilien grâce aux bases de données sur les étudiants

Il existe aujourd'hui de nombreuses sources de données permettant de décrire les populations étudiantes, leurs pratiques et leurs conditions de vie. La partie « Nécessité de bases de données géolocalisées » du volume 1 de l'Habilitation à Diriger des Recherches de M. Baron (2012) fait la synthèse de la production de données françaises sur les étudiants et les universités et rappelle notamment que le ministère a très tôt procédé à la collecte de données, avec la création dans les années 1930 du BUS (Bureau Universitaire de Statistiques, qui devient l'ONISEP en 1970). Elle met également en évidence les difficultés liées aux bases de données individuelles, en particulier l'anonymat des individus et la lourdeur de ces bases (près de 1,4 millions d'individus par an). Cette section du chapitre présente les bases qui sont utilisées dans la thèse et les variables auxquelles on peut recourir pour objectiver les écarts sociaux dans les publics étudiants, sur le modèle des travaux sur les ségrégations scolaires. Les traitements statistiques utilisés pour produire les cartes ou les analyses qui alimentent la suite du manuscrit seront explicités dans les chapitres en question.

¹ « Le récit, qu'il soit biographique ou autobiographique, comme celui de l'enquêté qui 'se livre' à un enquêteur, propose des événements qui [...] tendent ou prétendent à s'organiser en séquences ordonnées selon des relations intelligibles. Le sujet et l'objet de la biographie (l'enquêteur et l'enquêté) ont en quelque sorte le même intérêt à accepter le postulat du sens de l'existence racontée (et, implicitement, de toute existence). [...] Cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence, comme celles qu'implique leur institution en tant que causes ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens » (Bourdieu, 1986, p. 69)

1.1 De SISE à Admission Post-Bac en passant par RAVEL : présentation des bases de données

Il s'agit ici de présenter les principales bases de données utilisées dans la thèse, puis de formaliser la façon dont ces sources d'informations diverses permettent de construire la ségrégation universitaire comme objet de recherche.

SISE : les inscriptions des étudiants dans les universités françaises

L'enquête « SISE universités inscriptions » (Système d'Information sur le Suivi des Etudiants) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) constitue la base de données centrale de ce travail. Cette base de données recense les inscriptions des étudiants dans les universités françaises. Depuis 1995, SISE a été progressivement étendu aux IUFM et instituts catholiques (1999) puis aux écoles d'ingénieurs (2001), aux Écoles Normales Supérieures (ENS) et aux grands établissements (2004), et aux écoles de management (2006). Les bases de données ministérielles sur les inscriptions étudiantes distinguent aujourd'hui les écoles d'ingénieurs, les écoles de management, les ENS et l'enseignement supérieur privé, de la base des inscriptions « universités » à laquelle j'ai eu accès.

Les informations exhaustives individuelles sont issues des logiciels de gestion des scolarités de chaque établissement². Les informations sont remplies au moment de l'inscription de chaque étudiant, elles sont ensuite harmonisées et anonymisées par le MESR et ne prennent donc pas en compte certaines inscriptions tardives effectuées après envoi des données par chaque établissement au MESR en janvier (dérogations, retards de paiement, transferts et réorientations, etc.). Pour chaque année entre 2005 et 2011, la base SISE universités inscriptions³ recense ainsi les informations d'environ un million quatre cents mille étudiants, qui ont chacun un unique INE (Identifiant National Etudiant) permettant, malgré l'anonymat des bases, de suivre les parcours d'année en année. Ces informations concernent la situation de l'étudiant (INE, sexe, âge, nationalité, catégorie socio-professionnelle des parents, commune de résidence, etc.) et son parcours scolaire actuel et antérieur (diplôme préparé et université d'inscription, année d'obtention, académie et série du baccalauréat, année de première inscription dans l'enseignement universitaire, situation l'année précédente etc.). Ces variables correspondent à la finalité de ces bases de données SISE, telle que l'explique une circulaire de 2010 (MESR - SDSIES - DEPP, 2010) :

- disposer d'informations sur les effectifs d'étudiants et leurs caractéristiques sociodémographiques ;
- étudier les déroulements et les réussites des cursus universitaires ;

² Par exemple le logiciel Apogée permettant de gérer les inscriptions administratives.

³ Nous travaillons sur les « inscriptions principales » : lorsqu'un étudiant est inscrit dans deux diplômes du même établissement, c'est le diplôme de niveau terminal le plus élevé qui est désigné par le MESR comme « principal » (sauf pour les filières dites sélectives sur lesquelles on ne travaille pas directement : par exemple, une deuxième année de DUT primera sur une L2). Si un étudiant prépare deux diplômes distincts dans deux universités, il est considéré comme inscrit dans chacun de ces établissements.

- réaliser des études sur les migrations et les origines scolaires.

La demande d'accès aux bases SISE universités inscriptions ayant été engagée auprès du MESR en 2011, je dispose d'informations sur les étudiants inscrits dans les universités françaises pour les années 2005-2006 (date de mise en place du système LMD) à 2011-2012.

Ces informations SISE sur les effectifs étudiants, leur parcours et leurs caractéristiques, sont complétées par des données issues du portail internet PapESR d'aide au pilotage de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'accès à ce portail (obtenu en mars 2013) permet de travailler à différentes échelles (nationale, régionale, académique, voire avec le détail des établissements) sur des données décrivant l'enseignement supérieur et notamment les étudiants (effectifs, types d'établissement d'inscription, domaine d'études, part de nouveaux bacheliers, nationalité etc.) et leurs parcours (réussite aux diplômes)⁴. Ces données PapESR sont très utiles pour replacer les analyses SISE dans un contexte plus général qui inclut les autres champs de l'enseignement supérieur français (écoles d'ingénieur, secteur privé, écoles de commerce, etc.) mais aussi pour comparer les dynamiques franciliennes à d'autres régions et aux moyennes nationales.

RAVEL et Admission Post-Bac : de la sectorisation aux flux lycées-universités

Les données liées aux deux systèmes consécutifs de gestion des flux d'étudiants entrant en première année de licence après leur baccalauréat nourrissent le chapitre 6, où le fonctionnement de chacun des systèmes sera présenté en détail. Il s'agit seulement ici de détailler les données utilisées pour travailler sur les flux entre lycées et universités en Île-de-France.

Le système RAVEL (Recensement Automatisé des Vœux des Elèves) mis en place dans les années 1990 opérait jusqu'à la rentrée 2009 une affectation des étudiants vers une ou plusieurs universités en fonction de la filière choisie et de la commune de passage du baccalauréat de chaque candidat. Le site internet « Ravel2008 » a permis à la fin de l'année 2011 de visualiser les propositions d'affectation selon la commune et la filière demandée. La base de données « sectorisation RAVEL 2008 »⁵ ne permet cependant pas de savoir combien de lycéens ont postulé ou se sont inscrits dans chaque filière de chaque université francilienne. Elle permet seulement de cartographier les secteurs de recrutement de ces universités.

Le système national Admission Post-Bac a été étendu à l'Île-de-France pour les inscriptions de 2009-2010⁶. Comme pour RAVEL, ce système demande aux candidats de

⁴ D'autres thématiques, plus connexes à notre objet de recherche, peuvent faire l'objet d'analyses grâce à ce portail : la recherche (brevets, données sur la recherche et l'innovation), le patrimoine immobilier des universités, les personnels et les emplois des universités, les bibliothèques universitaires, etc.

⁵ Elle correspond à celle qui a été construite par l'Observatoire de la Vie Etudiante de Cergy (OVE de Cergy-Pontoise, 2011).

⁶ Ce système résulte de l'« adaptation d'une procédure utilisée depuis 2003 pour rationaliser l'admission en classes préparatoires aux grandes écoles », étendue à l'ensemble des académies depuis 2008 et un an plus tard en Île-de-France (IGEN, 2012, p. 3).

soumettre une liste hiérarchisée de vœux, chaque vœu correspondant à un croisement entre une filière et un établissement. À la différence de RAVEL, Admission Post-Bac fonctionne sur le principe de priorités académiques et non d'une sectorisation communale : la liste de vœux de chaque candidat n'est donc pas limitée *a priori* en fonction de la commune de passage du baccalauréat et de la filière demandée. L'accès aux données répertoriant les vœux hiérarchisés des candidats et la filière qui leur est finalement proposée par le système après application des priorités (explicitées dans le chapitre 6) est très difficile. La Chancellerie des Universités de Paris m'a donné accès aux propositions finales faites par le système à chaque candidat francilien pour les années 2009, 2010 et 2011. Cette base de données permet, pour chacun des plus de 40 000 lycéens candidats Admission Post-Bac chaque année en Île-de-France, de croiser le lycée d'origine et l'université qui correspond à la proposition faite par le système, en tenant bien sûr compte de la filière proposée (par exemple L1 Droit à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis). Même si ces propositions finales ne sont pas acceptées par tous les candidats⁷, cette base de données permet d'approcher assez finement les liens entre lycées et universités et ce d'autant plus qu'elle donne pour chaque candidat, outre le lycée de passage du baccalauréat et la série de ce dernier, la catégorie socio-professionnelle de son parent de référence et l'année de naissance du candidat.

Les bases de données RAVEL et Admission Post-Bac seront traitées en lien avec les données SISE qui permettent d'isoler les premiers entrants à l'Université.

Information géographique : division sociale de l'espace résidentiel et accessibilité des sites universitaires

Les communes franciliennes sont liées aux trois bases de données présentées ci-dessus : à travers la commune de résidence des étudiants pour SISE, la sectorisation par commune pour RAVEL, et la commune du lycée de passage du baccalauréat pour Admission Post-Bac. Deux autres sources sont utilisées dans cette thèse pour compléter notre approche des informations géographiques relatives aux populations étudiantes franciliennes.

D'une part, les communes franciliennes peuvent être caractérisées selon le profil social de leur population résidente, qui ne se limite bien sûr pas aux étudiants. Pour cela, on peut s'appuyer sur un récent rapport de l'UMR Géographie-cités (François *et al.*, 2011). La typologie produite à partir de la base Filocom sur les revenus des ménages (pour 2007 notamment) distingue les communes selon sept types, des communes « très pauvres » à celles « très aisées », en fonction de la répartition des ménages de chaque commune dans les différents déciles de revenus franciliens. Cette information générale sur le profil socio-économique communal permettra de replacer les bassins de recrutement, les secteurs RAVEL et la localisation des universités dans une géographie sociale plus générale des disparités résidentielles franciliennes.

⁷ Comme le rappelle le rapport récent de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) sur Admission Post-Bac (2012, p. 43) : « 13,2% des élèves ayant suivi toute la procédure et ayant obtenu le baccalauréat ne donnent pas suite à une proposition d'admission correspondant à un de leur vœux ». Ce pourcentage est de 16,2% en filière technologique contre 12,3% pour les filières générales.

Une autre base de données est issue de l'Institut d'Aménagement d'Île-de-France (IAU). À nouveau, il ne s'agit pas d'une base de données décrivant les étudiants ou les lycéens comme pour Admission Post-Bac ou SISE, mais d'informations attachées à des mailles spatiales. L'Île-de-France est recouverte d'un quadrillage très fin (300m par 300m pour les zones très denses, 900m par 900m pour le reste de la région) et on dispose pour chaque carreau du temps de transport en transport en commun à 8h du matin un jour de semaine vers plusieurs universités. Les adresses des lieux vers lesquels ont été calculés ces temps de transport, grâce au logiciel VISIAU, sont celles des Licences de Droit et d'Administration Economique et Sociale⁸, l'IAU travaillant sur une carte synthétique de l'accessibilité en transport des sites principaux de l'ensemble des universités franciliennes (Bertrand, De Berny, à paraître). Une telle matrice permet notamment de calculer pour chaque carreau d'Île-de-France l'université la plus proche en temps de transport, ou encore de réaliser pour chaque université une carte d'accessibilité.

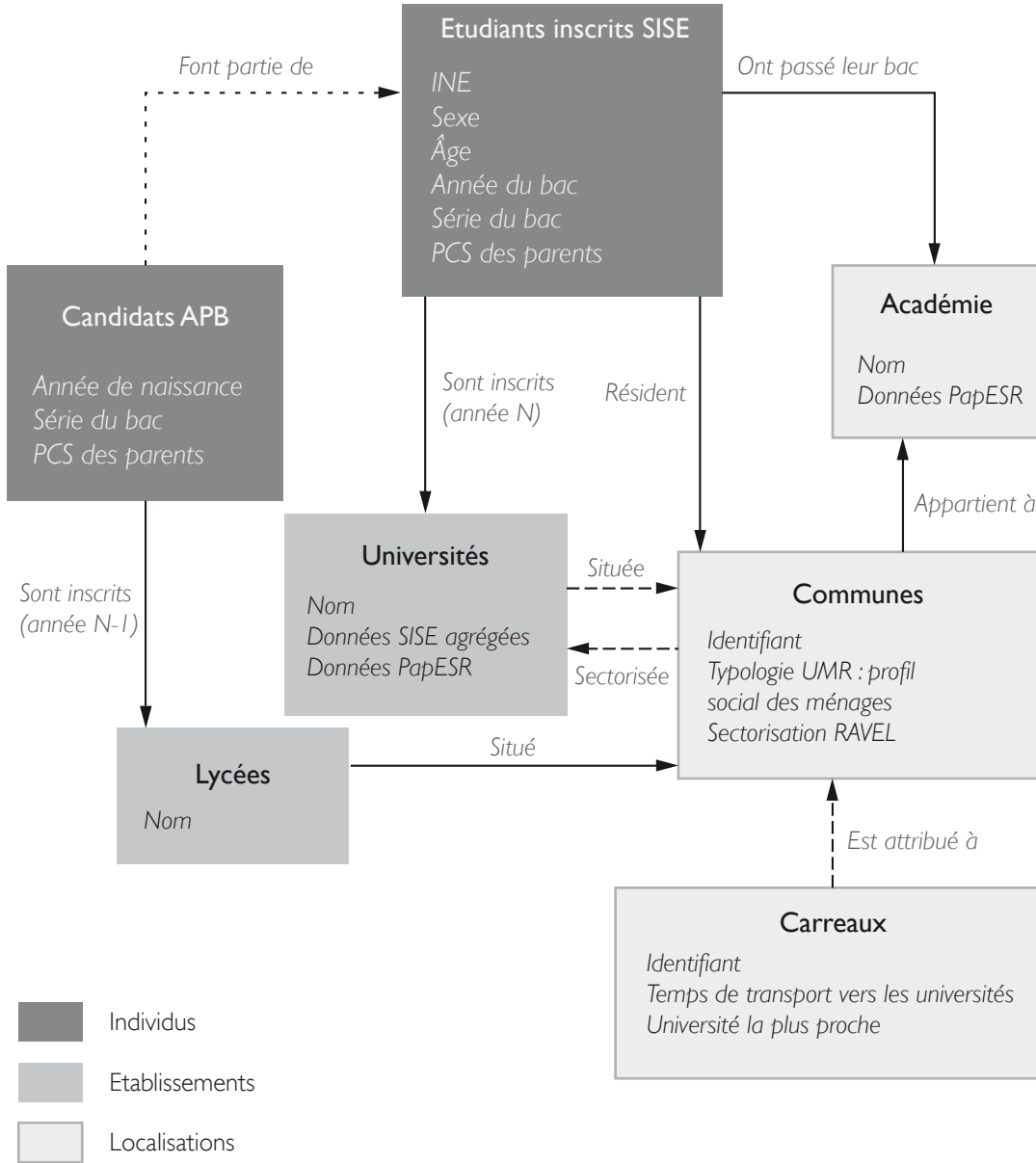
Ces informations géographiques, liées aux carreaux, aux communes, mais aussi à la localisation des établissements (lycées et universités) peuvent être traitées par un Système d'Information Géographique permettant par exemple de calculer des distances entre lycées et universités puis de réaliser des gradients de recrutement étudiant (à titre d'illustration : pour chacune des universités, combien d'étudiants ou de lycéens sont recrutés à moins de 5km, voir par exemple le chapitre 6).

Schéma de synthèse : objets et données

Le schéma (figure 2.1) présente les types d'objet mobilisés dans les traitements statistiques : les individus (étudiants et, dans une moindre mesure, les lycéens) et les établissements (universités et lycées), deux éléments associés à des localisations (principalement à l'échelle de la commune).

⁸ On prend comme adresse de référence le site qui comprend le plus d'inscrits en Licence pour chacune des deux filières considérées : l'adresse peut correspondre à presque toutes les filières et tous les cycles (par exemple pour Paris 8 Vincennes - Saint-Denis) ou bien être différente selon la filière considérée. Pour Paris 1 Panthéon-Sorbonne, l'adresse de référence de la Licence de Droit est le centre René Cassin et le centre Pierre Mendès France pour l'Administration Economique et Sociale (les effectifs de Licence 3 étant plus faibles que ceux des deux premières années de Licence, on néglige le changement de site vers le 5^e arrondissement en troisième année de Licence).

Figure 2.1 : Liens entre objets et données (modèle conceptuel de données)



Lycées Objet

Nom Caractéristiques

—> Lien direct entre les bases de données

--> Lien à géométrie variable selon l'objet

---> Pas d'appariement simple

Lecture des relations entre objets : Si chaque lycée est toujours situé dans une commune francilienne bien définie (flèche pleine), les universités peuvent être multi-sites et être situées dans plusieurs communes (flèche en pointillés). Les communes peuvent être sectorisées, pour une filière, vers plusieurs universités (à nouveau, flèche en pointillés). Le carroyage de l'IAU ne recoupe pas le maillage communal : attribuer un carreau à une commune lorsqu'il est en fait à cheval sur plusieurs communes implique une perte d'information. Enfin, on ne peut appairer les candidats APB avec les étudiants de la base MESR-SISE.

Réalisation : L. Frouillou, 2015

1.2 Les variables utilisées pour caractériser les populations étudiantes

Les caractéristiques des objets figurés dans le schéma ci-dessus correspondent à des variables présentes dans les bases de données. Il est nécessaire de donner quelques éléments sur les variables les plus utilisées dans cette thèse, leur construction et leurs modalités dessinant les limites des analyses quantitatives menées dans cette thèse.

La position sociale des étudiants

Pour objectiver la position sociale des étudiants, la première variable dont on dispose est la profession ou catégorie socioprofessionnelle (PCS au sens de l'Insee) du parent référent (ou tuteur) de l'étudiant. Cette variable est relativement imprécise : les étudiants ne savent pas toujours comment catégoriser la profession de leurs parents ce qui explique en partie des taux parfois importants de non réponse⁹. On considère que cette PCS permet d'approcher l'origine sociale des étudiants. Cette catégorie sociale (32 postes dans SISE) peut faire l'objet de regroupements divers selon l'objectif des analyses : le regroupement classique selon la nomenclature de l'Insee (en 8 postes par exemple) permet de comparer les profils sociaux étudiants avec des analyses qui s'appuient sur la part d'enfants de cadres ou d'ouvriers. On peut également avoir recours à un regroupement de modalités utilisé par la DEPP (Direction à l'Evaluation à la Prospective et à la Performance) pour distinguer les élèves et étudiants d'origine très favorisée, favorisée, moyenne et défavorisée¹⁰. Les bases de données (Admission Post-Bac et SISE) ne comprennent pas de variables sur le niveau de diplôme des parents des étudiants ou leurs revenus. Lorsque l'information est disponible (chapitre 9), l'échelon de la bourse que perçoit un étudiant est un indicateur complémentaire de son milieu socio-économique.

Outre l'origine sociale, la variable « nationalité » participe à définir la position sociale des étudiants : on distingue notamment les étudiants étrangers ayant obtenu le baccalauréat français de ceux bénéficiant d'une dispense¹¹ et venus poursuivre leurs études supérieures en France. Ces derniers disposent d'un capital scolaire et économique qui leur permet de migrer, et se distinguent en cela de la catégorie des étudiants « étrangers résidents en France » (Coulon, Paivandi, 2004), qui comprend une partie des étudiants issus de l'immigration. Définir ces derniers renvoie à une difficulté dans l'objectivation des dimensions « ethnique », « raciale » ou attachée à la « couleur de peau », difficulté qui se traduit par une hésitation dans le choix des termes désignant ce qu'on appelle parfois les

⁹ Il faut parfois plusieurs questions en entretien pour cerner le métier des parents, puis la PCS correspondante dans la nomenclature Insee. À titre d'exemple, le taux de non réponse dans la variable PCS du parent référent atteint environ 29% à Paris 7 Diderot en 2011-2012 contre 7% à Evry (SISE-MESR), pour une moyenne des non réponses pour les 16 universités publiques franciliennes (hors Paris 9 Dauphine) de 16%. Ces taux sont en outre variables selon les années, selon les filières et les années d'étude.

¹⁰ Ce regroupement constitue une importante simplification mais permet des comparaisons rapides et complète les analyses qui s'appuient sur la nomenclature plus classique de l'INSEE, il est présenté dans l'annexe 1.

¹¹ La très forte part d'étudiants dispensés du baccalauréat français à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis reflète ainsi la part importante d'étudiants étrangers inscrits dans cette université.

« minorités visibles »¹². L'introduction de l'ouvrage *L'apartheid scolaire* souligne cet enjeu de la dénomination, donc de la définition, de cette catégorie d'élèves au cœur de la ségrégation ethnique au collège (Felouzis *et al.*, 2007). En effet, ces catégories (couleur de peau, statut et origine migratoire, nationalité) se chevauchent sans se confondre et se trouvent parfois réduites au statut d'étranger (une des deux modalités de la variable « nationalité » dont on dispose). Cette réduction souligne la faiblesse des bases de données nationales sur ces questions mais aussi une certaine gêne des chercheurs et plus généralement des « acteurs » du système scolaire (responsables de formation ou d'établissements, enseignants, personnels administratifs) face à ces questions. A. Soubiron souligne ainsi, dans le cadre d'une étude sur les « dispositifs de 'diversité' » mis en place par des Grandes Écoles, que « le critère ethno-culturel, même présenté sous l'angle de la nationalité est rarement exposé publiquement par les acteurs » (2012, p. 77).

Nous ne disposons pas de variables décrivant la nationalité ou l'origine migratoire des parents des étudiants, et la variable nationalité des étudiants « ne permet d'appréhender qu'une partie des enfants issus de l'immigration, ceux qui ne sont pas nés en France et ne possèdent pas la nationalité française » (Brinbaum, Kieffer, 2009, p. 565). Cette faiblesse de l'analyse est d'autant plus dommageable que de récents travaux s'intéressent aux parcours scolaires puis professionnels des enfants issus de l'immigration en France (Caille, Vallet, 1996 ; Felouzis *et al.*, 2007 ; Brinbaum, Kieffer, 2009 ; Lorcerie, 2011 ; Brinbaum, Guégnard, 2012 ; Brinbaum, Primon, 2013). À partir de panels (comme celui de la DEPP 1995 pour Brinbaum, Kieffer 2009, ou celui du CEREQ 2007 pour Brinbaum, Guégnard, 2012) et donc d'analyses longitudinales, ces travaux montrent la spécificité des parcours scolaires des enfants d'immigrés :

« Premiers désaccords à la fin du collège : les jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne expriment plus souvent une orientation subie, lorsqu'ils ont été écartés d'une seconde indifférenciée en lycée. Les échecs scolaires sont nombreux et participent ensuite aux difficultés sur le marché du travail. Deuxième discordance à la fin du lycée : les bacheliers d'origine maghrébine se trouvent orientés, en nombre important, vers les filières universitaires générales, en décalage avec leur préférence pour les sections professionnelles supérieures. En raison de leur formation initiale, ils sont moins bien préparés à l'université et abandonnent plus souvent sans obtenir de diplôme » (Brinbaum, Guégnard, 2012, p. 79).

Cette faible réussite contraste avec un fort investissement scolaire. L'enquête Génération 1998 du CEREQ montre que parmi les enfants nés d'un père ouvrier, ceux d'origine nord africaine sont plus nombreux à poursuivre des études supérieures tous baccalauréats confondus (87% contre seulement 68% pour les autres bacheliers), mais aussi plus nombreux à échouer en première année d'Université (64% contre 37% pour les jeunes

¹² Le constat de J.-P. Payet et A. van Zanten est toujours d'actualité : « des débats animés subsistent pourtant entre un usage de la catégorie pour toutes les minorités et une distinction entre 'minorités immigrées' ou 'minorités ethniques' et 'minorités raciales', les deux premiers termes s'appliquant à des groupes dont l'intériorisation est temporaire et parfois transmuée en différences et le troisième terme désignant davantage des groupes faisant l'objet de formes persistantes d'oppression, de discrimination et d'hostilité de la part de la majorité » (van Zanten, Payet, 1996, p. 87).

nés de parents d'origine française) (Frickey, 2010). Néanmoins, « les filles originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne se distinguent des garçons des mêmes pays par leur réussite universitaire » (Brinbaum, Guégnard, 2012, p. 75). On voit ici tout l'intérêt des analyses longitudinales, qui peuvent également être qualitatives, comme le montre le suivi ethnographique sur plusieurs années d'un groupe d'une quarantaine de lycéens par F. Truong. Parmi les dix-huit bacheliers généraux de Seine-Saint-Denis dont il détaille le passage du lycée à l'enseignement supérieur, tous sauf un ont un de leurs parents immigré (Truong, 2015). Leur carrière dans le supérieur fait jouer leur origine sociale et « ethno-raciale », comme leur lieu de résidence.

Pour rendre compte de cette dimension « ethnique » ou « ethno-raciale », on aurait pu envisager de créer une variable en s'appuyant sur le prénom des élèves ou étudiants, à la manière de G. Felouzis, F. Liot et J. Perroton (2007)¹³. Outre les biais liés à cette méthode, et quand bien même on négligerait la taille de la base de données SISE pour procéder à un recodage, celle-ci ne donne pas accès aux prénoms ou noms des étudiants. Cette dimension ne fera donc pas l'objet d'une analyse quantitative dans ce travail et on s'appuiera pour l'objectiver sur les propos tenus par les personnes enquêtées (voir ci-après)¹⁴. Cette saisie qualitative de la dimension « ethnique » reflète l'orientation méthodologique de la plupart des travaux sur le secondaire (Payet, 1995 ; Perroton, 2000). Elle permet de souligner l'importance de la perception et de la construction par les agents sociaux d'une catégorie décrivant « l'origine ethnique réelle ou supposée » des élèves et des étudiants (Felouzis, Perroton, 2009, p. 99). Malgré l'absence de variables permettant une analyse quantitative fine croisant la nationalité avec d'autres modalités, cette dimension de la position sociale des élèves et étudiants ne peut être négligée dans l'analyse des ségrégations alors même que « Les acteurs de l'école, familles, élèves et enseignants, perçoivent le monde scolaire à l'aide de catégories parmi lesquelles la composition ethnique des classes et des établissements est un élément déterminant » (Felouzis *et al.*, 2007, p. 11).

Non seulement l'objectivation quantitative de la position sociale des étudiants ne peut s'appuyer sur de nombreuses variables, mais le lien entre les variables associées à l'origine migratoire, son approximation insatisfaisante par la variable « nationalité », et l'origine sociale des étudiants reste à interroger. En effet, les travaux sur le secondaire tendent à montrer que « les moins bonnes performances des élèves issus de l'immigration au collège s'expliquent donc en grande partie par le milieu socioéconomique des familles, le

¹³ En croisant l'origine du prénom des 144 000 élèves de l'académie de Bordeaux avec leur nationalité, ils construisent un indicateur de l'origine ethnique permettant de comparer 333 établissements.

¹⁴ Ces propos peuvent confirmer des observations informelles réalisées lorsque je venais à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes -Saint-Denis tout au long de ce travail de thèse (pour des entretiens, mais aussi des conférences, du travail en bibliothèque universitaire ou encore de l'enseignement dans le cas de Paris 1). Un comptage dans des amphithéâtres de plusieurs universités aurait pu être envisagé pour objectiver ces observations, mais les précautions méthodologiques liées à la construction de catégories pour classer les étudiants des « minorités visibles » rendaient difficile la réalisation d'une telle enquête supplémentaire. Une comparaison photographique, nécessitant la mise en place d'un protocole assurant la portée comparative entre universités pourrait constituer une piste méthodologique à poursuivre. Sur l'intérêt des approches photographiques dans l'analyse des processus de domination en sociologie de l'éducation, on pourra se reporter à un récent article de F. Cardi (2015).

faible capital scolaire des parents, le chômage du père, le contexte de scolarisation et les retards accumulés à l'école primaire » (Brinbaum, Kieffer, 2009, p. 578).¹⁵ Cela pose alors la question du système de relations entre variables sociales et origine migratoire : « l'ethnique constitue-t-il une surdétermination du social ou mobilise-t-il des propriétés qui lui sont propres ? » (Ben Ayed, Poupeau, 2009, p. 10). L'agencement des variables, considérées comme indépendantes ou corrélées, semble moins problématique en ce qui concerne les variables scolaires et l'origine sociale, en raison d'une littérature abondante sur la reproduction d'inégalités sociales par le système scolaire (voir chapitre 1).

Capital scolaire des étudiants

Plusieurs variables permettent d'appréhender le capital scolaire des étudiants, qui par hypothèse est au cœur des placements universitaires des étudiants (voir chapitre 1). L'âge au baccalauréat, obtenu par soustraction de l'année de naissance à l'année d'obtention de ce diplôme, permet d'appréhender les éventuels redoublements ou saut de classes des étudiants dans leur parcours antérieur dans l'enseignement primaire ou secondaire. Cette variable renvoie d'une part à la logique cumulative des inégalités scolaires, le redoublement étant un indicateur classique de futures difficultés scolaires pour les élèves, et d'autre part aux inégalités sociales reproduites par le système scolaire : « toutes choses égales par ailleurs, le seul fait d'avoir un père cadre supérieur, plutôt qu'un père ouvrier augmente de 10,5% les chances de faire une scolarité primaire sans redoublement » (Duru-Bellat *et al.*, 2010, p. 69). Ainsi, l'obtention – plus ou moins rapide – du baccalauréat résulte d'une différenciation très précoce des trajectoires scolaires dès l'enseignement primaire¹⁶ qui fait jouer la PCS des parents et leur niveau de diplôme, mais également la structure et la taille de la famille (Caille, Lemaire, 2009). Cette variable « âge au baccalauréat » se comprend également comme une façon d'approcher une différence de rapport à la culture scolaire à titre scolaire équivalent : ce n'est pas la même chose d'avoir un baccalauréat littéraire à 18 ans ou à plus de 20 ans. On considère en effet que ce dernier cas renvoie à des redoublements dans la scolarité primaire ou secondaire, indices d'un capital scolaire plus instable que celui d'un élève « à l'heure » au baccalauréat. Cela explique que les deux variables retenues par B. Convert pour figurer l'espace des orientations vers l'enseignement supérieur dans l'académie de Lille en 2001 soient la part d'enfants de cadres et la part d'élèves « à l'heure » (2003) : si ces variables sont corrélées, elles ne sont pas pour autant complètement redondantes et permettent de distinguer les filières selon leur recrutement à la fois social et scolaire. Plus généralement, le capital scolaire dépend du nombre d'années d'études et n'est pas forcément sanctionné par l'obtention d'un diplôme : les différents modes de génération du capital culturel (et scolaire) correspondent à des rapports distincts

¹⁵ Une fois prises en compte les variables liées au milieu socio-économique, il semblerait que les aspirations éducatives des parents immigrés aient un effet positif sur la réussite scolaire de leurs enfants (Brinbaum, Kieffer, 2009).

¹⁶ Selon certains travaux, près de 80% des différences sociales de parcours scolaires dans le secondaire seraient jouées avant l'entrée au collège (Davaillon, Nauze-Fichet, 2004).

au système scolaire qui s'expriment par des stratégies d'investissement culturel distinctes, parfois extra-scolaires comme dans l'autodidaxie (Bourdieu, 1979a).

La variable « âge au baccalauréat » comme approximation du « temps scolaire » et donc d'une forme de capital scolaire est complétée par la variable « série du baccalauréat ». On l'appréhende le plus souvent selon la partition suivante : les trois filières du baccalauréat général (scientifique, littéraire, économique et social), les séries technologiques, les baccalauréats professionnels, et enfin l'absence de ce diplôme. Ce dernier cas implique pour les étudiants l'obtention d'une équivalence nécessaire à la poursuite d'études universitaires (capacités de droit, DAEU, dispenses, validation d'acquis ou d'expériences, etc.). La série du baccalauréat est une variable importante dans l'analyse des différenciations sociales au sein du système scolaire : « la population qui sera *in fine* éligible pour l'accès à l'enseignement supérieur est donc progressivement stratifiée selon le type et la série du baccalauréat ainsi que la mention obtenue. Cette segmentation est à la fois scolaire et sociale » (Duru-Bellat, Kieffer, 2008, p. 137). Par exemple, les élèves « de première génération » (dont les parents ne sont pas titulaires du baccalauréat) s'orientent ou sont plus souvent orientés vers les filières technologiques de ce diplôme (Caille, Lemaire, 2009). De façon complémentaire à l'origine sociale des étudiants approchée par la PCS de leur parent référent, la distribution des étudiants selon les séries du baccalauréat permet de rendre compte de différenciations sociales entre les établissements.

Cela renvoie plus généralement au lien entre parcours scolaire et origine sociale au cœur de la reproduction du monde social par le système scolaire (chapitre 1) : « il n'est pas, on le voit, de distinction proprement scolaire qui ne puisse être rapportée à un ensemble de différences sociales systématiques liées » (Saint-Martin, Bourdieu, 1970, p. 152). Il ne suffit pas de dire que ces variables, PCS des parents et baccalauréat (âge et série), sont corrélées : le fonctionnement du système scolaire primaire et secondaire a pour conséquence de transformer la position sociale en capital scolaire, de telle sorte qu'à partir du supérieur les variables scolaires expliquent mieux les inégalités dans les modèles statistiques que les variables décrivant l'origine sociale des étudiants. Ce constat statistique ne signifie pas pour autant qu'il faille négliger la PCS des parents des étudiants dans l'analyse des différenciations sociales dans l'enseignement supérieur. Il permet plutôt de souligner qu'en France le parcours scolaire antérieur joue un rôle globalement plus déterminant que l'origine sociale dans l'accès aux études supérieures (Duru-Bellat *et al.*, 2010). Dans cette perspective, on peut considérer plus généralement, en comparant plusieurs générations (enquêtes Formation et Qualification Professionnelle 1970 à 1993), que « le lien se renforce peu à peu entre la hiérarchie scolaire des parents [leur niveau de diplôme] et celles des enfants » (Goux, Maurin, 1995, p. 115).

Cette importance des variables scolaires est particulièrement sensible dans l'étude des trajectoires post-baccalauréat. Dans toutes les filières du supérieur, la note moyenne au baccalauréat est associée à la probabilité de réussite en première année, elle-même influencée par la série du diplôme, avec un net avantage des bacheliers scientifiques sauf s'ils poursuivent dans le supérieur en Lettres (Duru-Bellat, 2002). La série du baccalauréat

constitue « un déterminant majeur de la réussite ou de l'échec à l'Université » comme l'annonce la première page d'un ouvrage sur le « décrochage » (Beaupère *et al.*, 2009, p. 1). Finalement, « le titre de bachelier garantit de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, en raison de la diversification du diplôme lui-même, due à l'importance croissante des baccalauréats technologiques et professionnels » (Duru-Bellat, Kieffer, 2008, p. 139). Les taux de réussite à l'Université des bacheliers des filières générales sont en effet plus élevés que ceux des bacheliers technologiques et professionnels (Lemaire, 2004). Pour ces derniers, l'entrée à l'Université peut résulter de l'impossibilité de s'inscrire en STS ou en IUT, ou encore permettre de retarder l'entrée dans la vie active tout en s'ajustant à la norme de l'étudiant (généralisation de la poursuite d'études supérieures) voire d'accéder à un marché matrimonial plus ouvert pour les jeunes filles (Beaud, Pialoux, 2001 ; Beaud, 2002). G. Felouzis montre que les caractéristiques sociales des étudiants n'ont plus d'incidence statistique sur leur réussite dès lors que sont prises en compte les variables scolaires :

« en droit, comme en géographie et en sciences de la matière, le milieu social d'origine ne joue aucun rôle sur le parcours dans l'enseignement supérieur. A ce niveau de formation [post-baccalauréat], l'enseignement secondaire a opéré un 'filtrage' des élèves, dont le parcours dans l'enseignement supérieur ne dépend plus que des ressources scolaires acquises avant l'entrée à l'Université » (Felouzis, 2000, p. 73).

En somme, le parcours scolaire antérieur (âge d'obtention et type de baccalauréat, note moyenne, options etc.) permet de prévoir les probabilités *statistiques* de réussite dans l'enseignement supérieur français de façon plus satisfaisante que l'origine sociale des étudiants. Travailler sur le capital scolaire permet de prendre en compte non seulement l'origine sociale mais aussi d'autres variables qui peuvent influencer le parcours scolaire primaire et secondaire, et dont on ne dispose pas forcément dans les bases de données (composition de la fratrie, trajectoire des grands-parents et de la famille élargie, place du réseau social amical, etc.). Les caractéristiques scolaires constituent des éléments objectivables permettant d'appréhender la position sociale des étudiants, qui ne peut être réduite à la seule PCS d'un de leurs parents. Cela met en évidence l'intérêt des approches qui détaillent finement les parcours scolaires antérieurs, notamment en prenant en compte les établissements et les options choisis par les familles :

« un usage mécanique de l'analyse multivariée pourrait conduire à nier l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire, au moins au niveau de l'enseignement supérieur, sous prétexte par exemple que la relation primaire entre l'origine sociale et la réussite disparaît lorsqu'on considère séparément chacune des deux catégories d'étudiants définies par une formation classique ou une formation moderne. Ce serait là ignorer la logique spécifique selon laquelle les avantages et les désavantages sociaux se retraduisent progressivement, au cours des sélections successives, en avantages ou en désavantages scolaires et, plus concrètement, ce serait négliger les caractéristiques proprement scolaires, comme l'établissement, la section en sixième, etc., qui relaient l'influence de l'origine sociale » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 195-196)

Les variables scolaires comme l'âge d'obtention et la série du baccalauréat peuvent ainsi rendre compte statistiquement d'une grande partie des inégalités sociales dans le supérieur. Mais la profession des parents des étudiants reste un élément déterminant. D'une part, elle semble jouer un rôle dans les abandons et les parcours non linéaires : « les modalités 'd'affiliation' que décrit A. Coulon (1998), et les stratégies mises en œuvre par les étudiants postulent, au titre des ressources, une connaissance approfondie des 'implicites' universitaires qui n'est pas indépendante du milieu social d'origine » (Felouzis, 2000, p. 74). On observe ainsi de façon générale qu'en cas d'échec les étudiants de milieu aisé ont une probabilité plus forte de se réorienter ou de redoubler que les étudiants moins favorisés, pour qui la probabilité d'abandon est plus élevée (Duru-Bellat, 2002). M. Duru-Bellat montre en outre que cette influence du milieu social dépend de la filière considérée : une origine sociale favorisée à baccalauréat identique est un atout en Lettres et en Droit¹⁷, mais ne joue pas significativement en Sciences. D'autre part, la variable « origine sociale », approchée par la PCS du parent référent, reste un élément central dans le choix des filières du supérieur : « la dominance de la série et de la mention du bac, et le poids très faible de l'origine sociale sur la réussite, confirment qu'à ce niveau 'final' des scolarités, l'origine sociale, en grande partie absorbée par la valeur scolaire accumulée, exerce une influence nette non plus sur la réussite stricto sensu mais essentiellement sur les choix » (Duru-Bellat, 2002, p. 91). Enfin, les analyses quantitatives ne se limitent pas à modéliser les chances de réussite des étudiants en mesurant l'effet de chaque variable (parmi celles disponibles dans les bases de données). Il s'agit dans cette thèse de mettre en évidence puis d'expliquer des différenciations de publics entre établissements : la variable décrivant l'origine sociale des étudiants, ou plutôt la PCS de leur parent référent, doit ainsi être mobilisée aux côtés des variables scolaires.

La position universitaire des étudiants et sa dimension spatiale

La position universitaire des étudiants se situe au croisement de plusieurs variables SISE : l'année d'étude (ou plus généralement le cycle d'études), la discipline, et l'établissement d'inscription. Cette position universitaire est liée à la trajectoire scolaire antérieure : elle est donc corrélée aux variables scolaires décrites plus haut. Le lien entre variables scolaires (donc sociales) et filière de l'enseignement supérieur (discipline universitaire et filières extra-universitaires comme les Grandes Ecoles ou les STS) s'inscrit plus largement dans la hiérarchisation des filières et des disciplines, mise en évidence dès les années 1960 (Bourdieu, Passeron, 1964). La série du baccalauréat des étudiants est ainsi inégalement distribuée selon les filières, notamment pour les bacheliers technologiques et professionnels : « il convient de bien distinguer deux 'sous-marchés' celui de l'enseignement général et celui de l'enseignement technologique. Ils correspondent à deux types de trajectoires scolaires et à deux expériences de la transition secondaire-supérieur radicalement différents » (Convert, 2010, p. 16). On présentera dans le chapitre suivant

¹⁷ On observe dans cette filière du Droit une auto-sélection des étudiants de milieux populaires (Felouzis, 2000).

l'espace social des filières universitaires franciliennes, mais aussi l'espace dans lequel se positionnent les établissements au regard des variables décrivant leur population étudiante. Cette position universitaire comprend une dimension spatiale qui renvoie à l'information géographique comprise dans les bases de données présentées plus haut : d'une part la localisation de l'université d'inscription et d'autre part la commune de résidence déclarée par l'étudiant. Cette dernière est sujette à quelques biais, par exemple l'étudiant peut déclarer la commune de ses parents comme lieu de résidence même s'il dispose d'un autre logement pour l'année à venir. De plus, certains étudiants alternent les logements (et donc les communes de résidence) selon les semestres ou les jours de la semaine¹⁸.

L'approche relationnelle et le traitement des données sur les étudiants et les universités

Nous avons vu que les variables sociales, scolaires et universitaires décrivant les populations étudiantes ne sont pas indépendantes les unes des autres. Les analyses statistiques produites dans cette thèse n'ont pas pour but de modéliser l'influence d'une de ces variables sur les autres mais simplement d'objectiver les positions des différents objets (étudiants, établissements) en croisant ces variables. Le traitement des données est le principal outil permettant de donner à voir la position relative (et évolutive) des universités franciliennes selon les caractéristiques sociales et scolaires de leur public étudiant, en évitant de les essentialiser :

« pour saisir la signification sociale de la part des différentes catégories sociales dans les différentes facultés ou les différentes disciplines, il faut prendre en compte la *position* que telle faculté ou telle discipline occupe à un moment donné du temps dans le système des facultés ou des disciplines, sous peine de succomber aux illusions de l'histoire monographique qui, concluant implicitement de l'identité des mots à l'identité substantielle à travers le temps des institutions ou des traits correspondants, se condamne à comparer l'incomparable et à omettre de comparer des éléments qui, incomparables lorsqu'on les appréhende en eux-mêmes et pour eux-mêmes, constituent les termes véritables de la comparaison parce qu'ils occupent des positions homologues dans deux états successifs du système des institutions d'enseignement » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 258).

Les analyses en composantes principales (ACP) permettront dans le chapitre suivant de croiser les variables décrivant les publics étudiants de chaque université, et de rendre compte de l'évolution des positions des établissements entre 2005 et 2011.

Cette approche relationnelle de la différenciation des publics étudiants selon les établissements va de pair avec une lecture fine des trajectoires étudiantes comme le montre cet extrait de *La Reproduction* tiré d'une sous-partie intitulée « la trajectoire biographique » :

« L'analyse, même multivariée, des relations observées à un moment donné du temps entre les caractéristiques d'une population scolaire qui est le produit

¹⁸ Par exemple, Victoire, étudiante enquêtée en 2012, inscrite en L1 Droit à Paris 8 loge chez sa tante à proximité immédiate de son université au deuxième semestre (ses parents habitent Aulnay-sous-Bois). Diwana (L1 AES à Paris 1 en 2012) alterne entre le domicile de sa mère à Villiers-le-Bel (95) et l'appartement de son père (20^e arrondissement) selon les horaires de ses cours du matin : « Là par exemple je dors chez mon père, en général quand je commence tôt je vais plutôt chez lui, quand je fini tard aussi. Par exemple le lundi je termine à 20h, je reste chez lui parce que le lendemain, je commence à 9h ».

d'une série de sélections, prenant en compte ces mêmes caractéristiques ou qui, si l'on veut est le produit d'une série de tirages biaisés sous le rapport des variables considérées (soit, avant tout, de l'origine sociale, du sexe, ou de la résidence géographique) n'appréhenderait que des relations fallacieuses si l'on ne veillait à restituer, outre les inégalités de sélection capables de cacher les inégalités devant la sélection, les dispositions différentielles que déterminent des sélections différentielles chez les sujets sélectionnés » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 197)

Ces dispositions différentielles ne peuvent être mises en évidence à partir des variables des bases de données présentées ci-dessus¹⁹, ce qui justifie la mise en place d'une enquête par entretiens auprès des étudiants franciliens.

2. L'approche longitudinale qualitative : (re)constituer des trajectoires scolaires et résidentielles

Cette enquête menée auprès des étudiants répond aux limites des traitements statistiques pour cerner les placements voire les stratégies contribuant à la différenciation des publics étudiants selon les universités. En saisissant du jeu dans les mécanismes reproductifs du système scolaire (voir chapitre 1), les trajectoires individuelles des étudiants permettent de penser des écarts aux approximations moyennes statistiques donc de nourrir les réflexions sur les mécanismes ségrégatifs de l'espace universitaire francilien. L'enquête par entretiens compréhensifs permet alors de saisir l'hétérogénéité, de décrire la « variété potentielle dans la manière dont [les étudiants] aménagent leurs conditions de vie, interprètent les contextes dans lesquels ils sont voués à agir, et élaborent des tactiques adaptées à ces contextes et ajustées aussi bien aux ressources qu'aux normes de leur milieu social » (Palheta, 2011, p. 59-60)²⁰. Ces entretiens permettent de travailler sur les milieux sociaux dans toute leur épaisseur et non pas seulement sur l'origine sociale dont rendent compte les variables des bases de données. L'enquête doit ainsi permettre de saisir l'« agencement singulier de causes multiples dont la résultante est une trajectoire » (Jaquet, 2014, p. 96), donc de comprendre la trajectoire scolaire de chaque étudiant, au regard de sa trajectoire sociale et familiale, en retraçant ses décisions d'orientation et ses projets. L'enjeu est de saisir la dimension spatiale de ces trajectoires sociales et scolaires en les replaçant dans des espaces de vie qui articulent différents lieux au quotidien (résidence, études, travail, loisirs). La trame aborde alors différents thèmes : le parcours scolaire, le choix d'une université, les mobilités et les transports, le rapport aux études et au lieu d'études (qui comprend la sociabilité, les relations avec les professeurs, les caractéristiques distinctives de l'université et de la discipline d'inscription, etc.). Mais qui enquêter parmi les étudiants franciliens ?

¹⁹ P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) soulignent que l'étude des *habitus* permet de sortir de l'impasse des analyses synchroniques en mettant en évidence les principes de production des différences sociales et scolaires, par exemple en déconstruisant les fonctions de l'examen ou le rôle des tests.

²⁰ U. Palheta travaille ainsi à partir de « cas » sur les orientations des élèves vers l'enseignement professionnel, la variété de leurs tactiques remettant en cause « une certaine propension du regard sociologique à ne discerner que de l'homogène dans les pratiques et les représentations populaires » (2011, p.59).

2.1 Quels étudiants enquêter ? De la Licence au Master, trois filières, deux universités

Choix des terrains : Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis

Pour mener à bien une telle enquête par entretiens, il fallait choisir des terrains pertinents au regard des hypothèses posées dans le premier chapitre. Il était en effet impossible d'enquêter des étudiants inscrits dans toutes les universités franciliennes, et encore moins dans toutes les filières et tous les cycles d'étude de ces universités. La diversité de l'offre de formation francilienne et l'importance de la discipline dans la différenciation des publics étudiants incitait à retenir certains établissements et certaines filières pour permettre une analyse comparative.

Le choix des universités à comparer qualitativement s'est appuyé sur un précédent travail de mémoire (Frouillou, 2011) qui avait montré l'intérêt d'une comparaison entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. L'inclusion de Paris 1 dans le terrain d'enquête était inévitable considérant la source du financement de cette recherche²¹. De plus, cela permettait de mettre à profit ma position d'étudiante puis d'enseignante et enfin de représentante élue dans cette université, position impliquant un constant travail d'objectivation ainsi que le souligne l'introduction. Surtout, cet établissement constitue une référence dans le paysage universitaire régional, par sa taille mais aussi par son nom et le prestige associé à la Sorbonne. Il s'agissait ensuite de sélectionner une autre université francilienne qui permette un travail comparatif dont les conclusions ne se limiteraient pas à diagnostiquer de simples écarts dans l'offre de formation disciplinaire. Il fallait donc sélectionner une université d'assez grande taille et orientée vers les Sciences Humaines et Sociales, le Droit, l'Économie, mais dont certaines caractéristiques (localisation et nom) permettraient de saisir des mécanismes ségrégatifs dans les stratégies étudiantes. Parmi les universités orientées vers les SHS-Droit-Économie extra-parisiennes (de façon à ce qu'on puisse observer les effets institutionnels de la barrière académique parisienne), celles de Seine-Saint-Denis étaient intéressantes par le profil relativement défavorisé de leurs étudiants mais aussi par les enjeux de stigmatisme liés à leur localisation dans le « 93 » par opposition à la « Sorbonne » et au Quartier latin. Paris 8 Vincennes - Saint-Denis semblait enfin un choix préférable à Paris 13 Villetaneuse car cette dernière ne comporte pas dans sa dénomination de référence directe à « Saint-Denis », sans compter la présence de formations en médecine ne trouvant pas leur pendant à Paris 1. Enfin, Paris 8 Vincennes - Saint-Denis est directement reliée au réseau de métro (ligne 13 « Saint-Denis-Université »), ce qui constitue un avantage non négligeable dans la concurrence avec les universités parisiennes (Méhat, Soulié, 2011). Ce travail comparatif s'appuie donc sur la mise en évidence de similarités entre les deux établissements, pour

²¹ J'ai obtenu mon contrat doctoral en octobre 2011 suite à un concours de Paris 1 Panthéon-Sorbonne : l'intérêt que le Conseil Scientifique (aujourd'hui Commission de la Recherche) a porté à ce projet de thèse tenait en partie au terrain de recherche (les étudiants de Paris 1).

ensuite dégager des variables expliquant la différenciation des publics étudiants (Vigour, 2005)²².

Ces singularités tiennent non seulement à la localisation (Paris / Saint-Denis) et au nom de chaque université et plus généralement à l'histoire universitaire francilienne qui renvoie aux caractéristiques du centre expérimental de Vincennes devenu Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis (voir chapitre 3). Cette université constitue ainsi selon B. Le Gall et C. Soulié « un microcosme singulier » (2006, p. 2), notamment en raison du faible capital économique, social et culturel d'une part importante de ses inscrits, résidant pour nombre d'entre eux en Seine-Saint-Denis. Mais ce constat ne doit pas masquer la très forte hétérogénéité du public actuel de l'ancien centre expérimental vincennois, révélé par une enquête par questionnaires, observation et entretiens auprès d'étudiants en DEUG (en 2002-2003) : le recrutement de certaines filières d'excellence (disciplines artistiques ou Communication), plus favorisé et plus parisien, contraste ainsi avec le caractère plus populaire du Droit ou des Sciences Humaines et Sociales (surreprésentation de boursiers, de bacheliers technologiques et professionnels, d'étudiants issus de l'immigration, d'habitants de la Seine-Saint-Denis, etc.) (Le Gall, Soulié, 2006). La part d'étudiants étrangers est également un peu plus importante dans ces filières « dominées » de Paris 8, mais les auteurs remarquent que leur recrutement social est plus favorisé que celui des étudiants de nationalité française et *a fortiori* que celui des étudiants issus de l'immigration. De façon générale, la part d'étudiants étrangers est particulièrement importante à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Par exemple, en 2011-2012, on compte dans cette université 29% d'étudiants ayant un titre étranger admis comme équivalence au baccalauréat contre seulement 12% pour l'ensemble des inscrits à l'Université, et 15% pour les inscrits dans les universités franciliennes. Ces étudiants sont sous-représentés en Licence et se caractérisent par une part importante d'absence de renseignement sur la PCS de leur parent de référence (tableau 2.1).

²² Pour reprendre les termes d'une étudiante enquêtée (Léa, L3 Géographie à Paris 1 en 2011, père taxi et mère au foyer, habitant à Montfermeil et connaissant les deux universités choisies pour l'enquête) : « C'est intéressant parce que franchement Paris 1 et Paris 8 ça n'a rien à voir. C'est un autre monde quoi. C'est tu rentres à l'université tu vois que des étrangers, que des personnes comme moi d'origine étrangère. Tu vois des femmes voilées ».

Tableau 2.1 : Les étudiants étrangers de Paris 8 en 2011

	Étudiants de Paris 8 ayant un titre étranger équivalent au baccalauréat	Total étudiants de Paris 8	Total étudiants des universités franciliennes	
Origine sociale	Part d'enfants de cadre	16	20	34
	Part d'enfants d'agriculteurs, artisans, commerçants	7	7	8
	Part d'enfants de profession intermédiaire	4	7	9
	Part d'enfants d'ouvriers	5	7	7
	Part d'enfants d'employés	6	9	10
	Part d'enfants de chômeurs et inactifs	13	14	6
	Part de PCS non référencée	35	25	16
	Part d'enfants de retraités	14	11	10
Part de Licence	40	63	57	
<i>Effectif</i>	6 424	22 521	362 696	

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

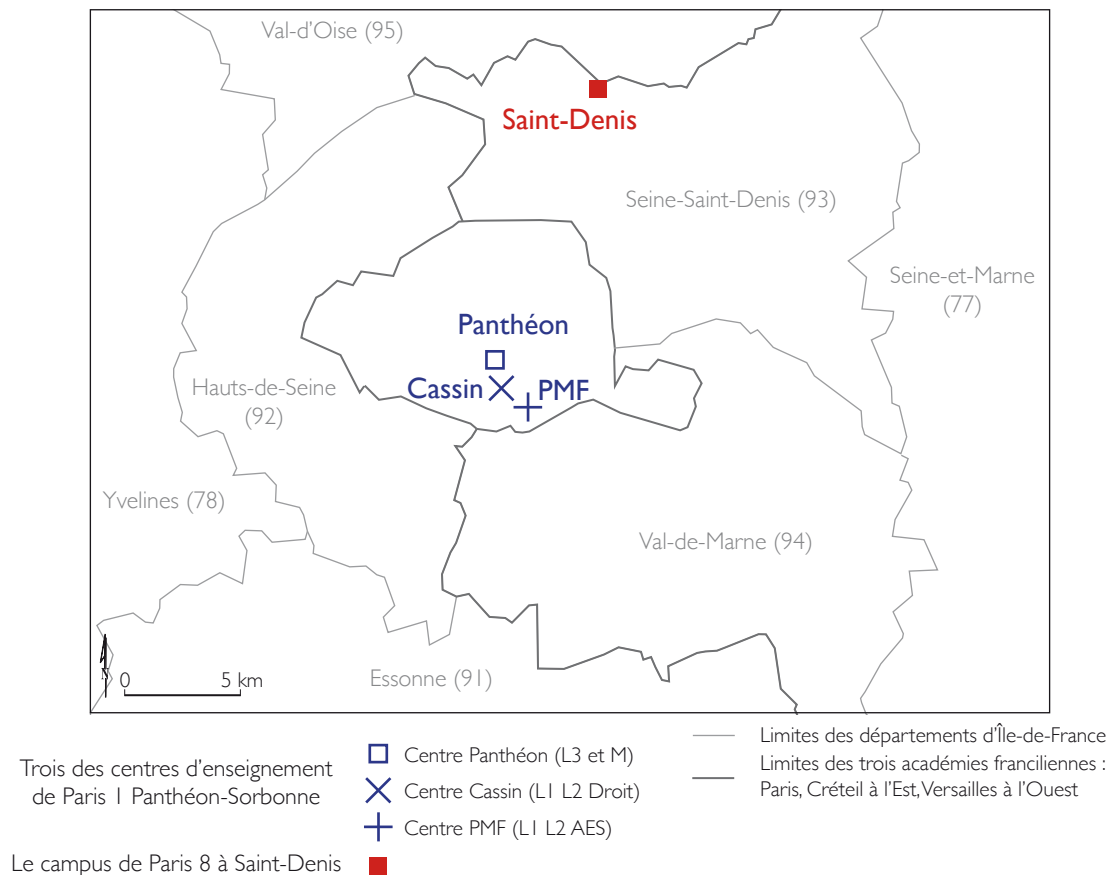
Compte tenu de ces singularités, mais aussi des points communs justifiant une comparaison avec Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris 8 Vincennes - Saint-Denis constitue un terrain particulièrement riche pour discuter des « fonctions sociales d'une université périphérique » francilienne, pour reprendre le titre d'un texte de J. Méhat et C. Soulié (2011).

Au sein de ces deux établissements, il fallait ensuite sélectionner des filières, car « le recrutement social comme les taux de réussite d'une discipline à l'autre sont si différents, que la comparaison ne peut s'élaborer que dans le cadre défini par une discipline » (Felouzis, 2001a, p. 156). Ces différences correspondent également à des modes d'affiliation au monde universitaire distincts : « chaque discipline possède en effet des traditions de pensée et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter » (Alava, Romainville, 2001, p. 174). Cette comparaison entre disciplines permet de tenir compte de la hiérarchisation des disciplines universitaires mais aussi de faire émerger des mécanismes ségrégatifs lorsqu'on considère une seule et même filière et plusieurs établissements. Les filières de Droit et d'Administration Economique et Sociale (AES) répondent à ces deux perspectives. D'une part, en les considérant l'une ou l'autre, on peut faire émerger des

différences entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et ainsi saisir le rôle de la dimension spatiale dans les placements étudiants à filière et année d'étude contrôlées. D'autre part, si ces deux filières appartiennent au même domaine d'études (Droit, Économie, Science politique), elles se distinguent nettement par les caractéristiques sociales et scolaires de leurs étudiants. L'AES, créée en 1973, est une « formation généraliste, pluridisciplinaire (droit, économie-gestion, sociologie et sciences sociales) et professionnalisante, qui prépare notamment aux concours de la fonction publique » (Nicourd *et al.*, 2011, p. 29). L'AES est rattachée selon les établissements à une UFR de Sciences sociales, de Droit ou d'Économie-gestion (Filhon, 2010). À l'Université, cette filière accueille principalement les bacheliers technologiques (Lemaire, 2004) et on peut considérer qu'elle « paraît exemplaire de la massification universitaire » (Nicourd *et al.*, 2011, p. 28). À l'échelle nationale, l'AES se distingue des autres formations universitaires par un taux important de sorties sans diplômes ou d'abandons (*ibid.*)²³. Elle occupe donc une place distincte du Droit dans la hiérarchie disciplinaire : « l'AES se situe aujourd'hui dans la partie inférieure de l'échelle de prestige du monde universitaire » (Sautory, 2007, p. 29). Le Droit et l'AES présentent donc une certaine proximité dans les enseignements mais se caractérisent par des populations étudiantes socialement et scolairement distinctes qui rendent compte de placements différenciés. Ces filières dans ces deux universités permettent alors de mener une comparaison entre établissements qui tient compte de la hiérarchie disciplinaire : on suppose que les placements étudiants sont d'autant plus visibles en Droit, le choix de cette filière constituant déjà un placement disciplinaire. Ces deux filières soulignent également les enjeux de localisation des sites universitaires : comme le montre la figure 2.2, Paris 1 Panthéon-Sorbonne est une université multi-sites. Les L1 et L2 de Droit sont ainsi situées dans le centre René Cassin près des Gobelins, tandis que les autres L1 et L2 (y compris en AES) sont au centre Pierre Mendès France. Les L3, comme le deuxième et le troisième cycles, ont la plupart de leurs locaux dans le quartier Latin, près du centre Panthéon-Sorbonne. Au contraire, Paris 8 est organisée comme un campus : l'ensemble des filières (hormis deux IUT) est regroupé à Saint-Denis.

²³ L'AES est la filière qui a le taux de sortie sans diplôme le plus élevé à l'échelle nationale mais « À situation comparable [en contrôlant le type de bac notamment], la formation en AES n'engendre pas plus d'abandons ou de réorientations que les autres filières » (Filhon, 2010, p. 29).

Figure 2.2 : Localisation des terrains d'enquête : centres Panthéon, Cassin et PMF pour Paris I, campus de Saint-Denis pour Paris 8



Réalisation : L. Frouillou, 2015

Ces deux échelles d'analyse (filières et établissements) permettent de rendre compte de hiérarchisations sociales et symboliques emboîtées. Par exemple, en comparant deux universités de banlieue (Paris 13 Villetaneuse et Versailles-Saint-Quentin), S. Nicourd, O. Samuel et S. Vilter montrent que les hiérarchies disciplinaires sont plus ou moins fortes selon le recrutement social global des établissements : « à ce premier niveau de hiérarchisation sociale et scolaire [entre les deux universités] s'ajoute un second niveau de hiérarchisation par filière, mais uniquement au sein de l'université la plus favorisée » (Nicourd *et al.*, 2011, p. 30). Cela s'explique en partie par des stratégies d'évitement de filière et/ou d'établissement qui sont contextualisées : « on peut faire l'hypothèse que la petite élite culturelle de ce territoire populaire, plus au fait des niveaux de prestige et de valeur des formations et des établissements, va plutôt rechercher une université hors secteur ou une formation sélective » (*ibid.*, p.31). On voit ici tout l'intérêt de mener une comparaison croisant les filières et les établissements pour saisir finement les placements étudiants franciliens. Cette citation souligne également l'importance des enjeux de sectorisation. Or celle-ci est à géométrie variable selon les filières, ce qui justifie une fois de plus une perspective comparative entre l'AES et le Droit. La très forte tension entre l'offre et la demande pour la première année de Droit dans les universités parisiennes montre les limites de la déssectorisation liée au passage de RAVEL à Admission Post-Bac. La

comparaison avec l'AES (tension moins forte) ou encore avec la Géographie (absence de sectorisation RAVEL, places disponibles à Paris) est alors éclairante.

La Géographie n'est pas mentionnée ici comme un exemple parmi d'autres : cette filière participe également à la comparaison, mais avec un rôle secondaire par rapport au Droit et à l'AES. L'enquête menée dans le cadre du mémoire initiant ce travail de thèse portait sur les étudiants en Géographie, précisément pour éliminer les enjeux de sectorisation dans la mise en évidence de l'importance de la proximité dans les arbitrages étudiants. Le choix initial de cette discipline découlait également du constat de G. Felouzis, rappelant que :

« [contrairement au Droit,]l'enseignement de la géographie ne dépend pas de véritables programmes nationaux comme le Droit ou les Sciences de la matière. Certes, les concours de l'enseignement forment le socle sur lequel peut reposer une certaine unité des programmes. Mais les spécificités locales peuvent pleinement s'exprimer, y compris dans le contenu des cours et l'organisation des examens, au gré des préoccupations personnelles et scientifiques des enseignants » (Felouzis, 2000, p. 85-86).

Ces premiers entretiens auprès d'étudiants en Licence 3 de Géographie à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis participent donc du matériau d'enquête mobilisé dans cette thèse, et près de la moitié des étudiants enquêtés alors ont été ré-enquêtés dans le cadre de la thèse. Surtout, travailler sur la Géographie permet de m'appuyer sur ma position d'étudiante-enseignante dans cette UFR, observatrice participante donc témoin d'arbitrages concernant l'offre de formation ou les publics étudiants (en assemblées générales notamment). Les entretiens menés auprès de mes collègues de l'UFR de Géographie (voir ci-après) m'ont ainsi permis d'affiner la trame destinée aux enseignants de Droit et d'AES.

Enfin, il restait à choisir le cycle d'études sur lequel centrer l'enquête. Les processus de sélection universitaires ont tendance à homogénéiser les populations étudiantes au fil des années d'étude : la Licence constitue donc le cycle d'études le plus pertinent pour observer les différenciations sociales et scolaires des publics étudiants. De plus, pour saisir les enjeux de sectorisation et de façon générale les arbitrages post-baccalauréat, il semblait pertinent de travailler sur la première année d'étude. L'enquête devait donc porter sur les étudiants de Licence 1 de Droit et d'AES de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Une enquête complémentaire auprès d'étudiants en Master 1 de Droit ou d'AES (ou en l'absence de tels masters, ceux dans lesquels s'orientent de façon préférentielle les étudiants après une licence en AES dans l'établissement considéré) permet de saisir les arbitrages rétrospectifs d'étudiants étant passés par le système RAVEL en 2008, avant son remplacement par Admission Post-Bac.

Quels étudiants enquêter ?

Une fois posées les filières, les universités étudiées et les années d'étude de la population à enquêter, il restait encore à sélectionner un « échantillon » d'étudiants. Ce terme est impropre car l'enquête devait « seulement » concerner des étudiants aux niveaux

et trajectoires scolaires variés, aux origines sociales diverses, aux localisations résidentielles distinctes, aux origines « ethniques » diversifiées. Je prévoyais une légère surreprésentation de femmes étant données les filières considérées. S'il était précisé explicitement que je cherchais des étudiants entrant pour la première fois à l'université (l'idée étant de limiter les écarts liés à une trajectoire antérieure dans la connaissance du paysage universitaire francilien par les enquêtés), quelques étudiants en réorientation se sont également portés volontaires. Cette non-représentativité des enquêtés correspondait aussi à la temporalité de l'enquête : en interrogeant des étudiants au milieu du deuxième semestre, les étudiants « décrocheurs » du premier semestre étaient éliminés de l'enquête. Cette précaution était nécessaire pour mener à bien un suivi sur plusieurs années sans que trop d'étudiants disparaissent en cours d'enquête. Je souhaitais en effet enquêter plusieurs fois les étudiants pour rendre compte de leurs éventuelles réorientations ou changements d'université. Le tableau 2.2 montre les différentes enquêtes mobilisées dans cette thèse. Lorsque les entretiens sont cités dans la suite du manuscrit, ce sont ces années qui sont prises comme référence (exemple « L1 Droit Paris 8 2012 ») : elles indiquent le deuxième semestre de l'année universitaire en cours (2011-2012).

Tableau 2.2 : Enquêtes menées auprès des étudiants de Paris 1 et Paris 8

	1 ^{er} entretien	2 ^e entretien	3 ^e entretien
L1 AES et Droit	2012	2013	2014
M1 AES et Droit	2012	-	-
L3 Géographie	2011	2013	-

Pour contacter les étudiants, plusieurs méthodes ont été utilisées (voir annexe 1, 1.1). J'ai sollicité de nombreux enseignants en première année de Droit et d'AES dans les deux universités en leur demandant de me laisser quelques minutes en début de cours pour présenter l'enquête, ou à défaut de diffuser un message aux étudiants. Outre mes interventions en cours, les enseignants de Paris 1 ont transmis un appel à volontaires à leurs étudiants en cours, par mail, voire même par l'EPI (espace pédagogique interactif), et les enseignants de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis m'ont fourni des adresses mails d'étudiants à contacter. Les enquêtés ont ensuite été contactés par leurs camarades étudiants, de proche en proche²⁴, ce qui permet parfois d'analyser les sociabilités, qui jouent un rôle important dans les placements, à partir des entretiens (notamment pour les amitiés du lycée). L'objectif initial de l'enquête était de trouver dix étudiants de L1 et cinq de M1

²⁴ Certains enquêtés ont ainsi joué un rôle pivot dans l'accès aux étudiants, à l'image d'Amin, premier enquêté en L1 de Droit à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Voici un extrait du compte-rendu de passation rédigé après l'entretien avec cet étudiant : « Après l'avoir remercié de s'être porté volontaire, il me dit qu'il s'est senti fier de faire partie de la liste mail ('ce n'est pas n'importe qui qui est sur cette liste - Ah bon ? - [...] des gens sérieux'). Je lui dis qu'il est le premier que je rencontre et que je cherche encore des volontaires pour l'enquête. Sa réponse : comme je suis étudiant en Droit, j'aime les défis, donc je vais te mettre un peu la pression : si l'entretien se passe bien, je te trouverai des volontaires, mais si ça ne se passe pas bien, je leur en parlerai aussi (avec un sourire, mais sérieux). J'accepte le 'défi' et le rassure en lui disant que jusqu'ici, la trentaine d'entretiens que j'ai fait avec les étudiants s'est très bien passée ».

dans chaque filière de chaque université. L'enquête auprès des M1 devait permettre de saisir des parcours rétrospectifs d'étudiants en AES et en Droit étant entrés à l'Université via le système RAVEL, remplacé par Admission Post-Bac en 2009. Si à Paris 1 Panthéon-Sorbonne il existe un master « AES », ce n'est pas le cas à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et j'ai donc contacté des étudiants inscrits en COMC (Conseil en Organisation et Management du Changement) et MPPP (Management des projets publics/privés), deux Masters dans lesquels s'inscrivent la plupart des étudiants après la Licence AES. Un entretien a été réalisé avec toutes les personnes qui se sont portées volontaires pour l'enquête. Néanmoins, en AES à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, il a été impossible de réunir plus de quatre étudiants, ce qui constitue en soi un résultat témoignant du profil global de cette population étudiante : la démarche de participation à un entretien sociologique suppose un relatif capital scolaire, la sensation d'échec ou de non affiliation au monde universitaire n'encourage pas à mettre en scène sa trajectoire scolaire au cours d'un entretien. Cela implique également que les étudiants aient du temps à consacrer à l'exercice, ce qui complique les choses pour les étudiants salariés. L'année suivante (2013), j'ai donc relancé le protocole de prise de contact en AES à Paris 8, cette fois auprès des Licence 2. Les tableaux ci-dessous dénombrent les enquêtés chaque année par filière et université.

Tableau 2.3 : Nombre d'enquêtés – étudiants en LI Droit ou AES en 2011-2012

	1 ^{ère} année d'enquête		2 ^{ème} année d'enquête		3 ^{ème} année d'enquête	
	2012		2013		2014	
	Paris 1	Paris 8	Paris 1	Paris 8	Paris 1	Paris 8
LI AES	10	4	9	10**	8	9
LI Droit	10	9*	9	8	10	7

*dont une étudiante inscrite en L2 AJAC de LI.

**Rattrapage : 7 enquêtés pour la première fois en 2013 en L2 AES à Paris 8 pour compléter les 4 étudiants enquêtés en 2012.

Tableau 2.4 : Nombre d'enquêtés – étudiants en M1 en 2011-2012

	Paris 1	Paris 8
M1 AES	5	4
M1 Droit	4	5

Tableau 2.5 : Nombre d'enquêtés – étudiants en L3 Géographie en 2010-2011

	1 ^{ère} année d'enquête		2 ^{ème} année d'enquête	
	2011		2013	
	Paris 1	Paris 8	Paris 1	Paris 8
L3 Géographie	9	11	5	4

Cela représente un total de soixante-dix-huit étudiants pour cent-cinquante résultats d'enquête, soit cent-quarante-huit situations d'entretien : à deux reprises en 2012 des étudiantes se sont présentées avec une amie. Cela correspond donc à deux entretiens collectifs (en M1 AES à Paris 1 et en L1 AES à Paris 8), les étudiantes de L1 ont été revues

les années suivantes individuellement. Ces cent-quarante-huit entretiens ont donné lieu à des comptes rendus de passation et à des retranscriptions. Les entretiens avec les L1 et les M1 ont été retranscrits intégralement²⁵, les entretiens avec les étudiants en Géographie ont été retranscrits partiellement.

Si la population enquêtée ne se veut pas représentative de l'ensemble des étudiants (informations fournies par la base de données exhaustives SISE), il est intéressant de donner quelques éléments décrivant la situation des soixante-dix-huit étudiants lors du premier entretien²⁶. Les tableaux ci-dessous montrent quelques différences entre les enquêtés des deux universités. On trouvera dans l'annexe 1 des tableaux équivalents mais centrés sur les trente-neuf étudiants enquêtés en Licence de Droit et d'AES (tableaux a.2 et a.3). On s'appuie dans ces tableaux sur la nomenclature synthétique de la DEPP pour simplifier la comparaison en évitant de disperser de faibles effectifs dans de trop nombreuses catégories (tableau a.1). Les citations d'extrait d'entretien dans les chapitres suivants indiquent la profession des parents des enquêtés. Leur situation familiale comme leur trajectoire scolaire détaillée figurent dans l'annexe mobile. Suivant la logique de dévoilement au cœur de la progression de cette démonstration, les indications permettant de contextualiser les citations des enquêtés étudiants seront plus denses dans les derniers chapitres (indiquant par exemple, lorsque cela est utile, la trajectoire scolaire antérieure et non pas seulement le type de baccalauréat, comme dans les premiers chapitres).

Tableau 2.6 : Origine sociale des 78 étudiants enquêtés

	défavorisée	moyenne	favorisée	très favorisée	Total
Enquêtés de Paris I	26% (10)**	24% (9)	11% (4)	39% (15)	38
Enquêtés de Paris 8	23% (9)	33% (13)	23% (9)	23% (9)	40
Total Paris I en 2011*	25%	17%	12%	46%	16 897
Total Paris 8 en 2011*	58%	17%	8%	16%	2 251

* Selon les données : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE. Pour la Géographie, le Droit et l'AES en 2011 (tous cycles).

** Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'enquêtés, malgré des effectifs faibles le calcul de pourcentage permet de comparer le profil des enquêtés aux populations étudiantes globales.

Alors que la part d'étudiants défavorisés est nettement plus importante à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis (58%) qu'à Paris 1 Panthéon-Sorbonne (25%) selon les données exhaustives (SISE-MESR 2011), il est intéressant de noter que ce pourcentage est assez proche pour les étudiants enquêtés dans les deux universités, que l'on considère l'ensemble des étudiants ou seulement les trente-neuf étudiants de Licence Droit et AES. Cela renvoie au biais d'une enquête par entretien qui touche moins les étudiants les plus

²⁵ À l'exception de quatre entretiens auprès de deux étudiants, retranscrits partiellement. Ces étudiants, suivis sur les trois années d'enquête (donc six entretiens au total), sont sortis du système universitaire pour entrer dès 2012-2013 en CPGE pour l'une et en IEP pour l'autre.

²⁶ Il s'agit bien sûr d'une approximation, la situation étant changeante au cours d'une même année universitaire (par exemple un changement d'emploi du parent de référence).

défavorisés, subissant plus fortement la violence symbolique de la situation d'entretien. Cette relative absence des étudiants défavorisés (d'autant plus sensible à Paris 8 au regard des caractéristiques globales de la population) tient plus généralement aux processus de sélection opérés par le système universitaire dès le premier semestre. La part d'étudiants d'origine défavorisée est légèrement plus importante à Paris 1, ce qui masque une différence entre filières : si on compte sept enquêtés de licence AES dont l'origine sociale est « défavorisée » selon la DEPP (sur un total de dix étudiants), aucun des enquêtés de cette université en Licence de Droit n'entre dans cette catégorie. Le profil des étudiants enquêtés en Licence AES à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis est étonnamment moins défavorisé qu'à Paris 1 Panthéon-Sorbonne, ce qui renvoie au mode d'enquête : comme il a été plus difficile de contacter les étudiants d'AES de l'université de petite couronne, la plupart d'entre eux ont été enquêtés en deuxième année de Licence et ont donc plus de chances d'être d'une origine sociale plus favorisée étant donné le processus de sélection sociale et scolaire opérés par l'institution universitaire. Que l'on considère l'ensemble des enquêtés ou seulement les Licences, c'est la catégorie des étudiants « très favorisés » selon la DEPP qui différencie le plus les étudiants enquêtés de Paris 1 de ceux de Paris 8, ce qui correspond aux différences entre ces universités que montrent les données exhaustives SISE-MESR. La part d'étudiants salariés²⁷, indicateur très indirect du milieu socio-économique des étudiants varie du simple au triple entre les enquêtés de l'université parisienne (11%) et ceux inscrits dans l'établissement dionysien (33% de salariés).

Tableau 2.7 : Parcours scolaire des 78 étudiants enquêtés (2011-2012)

	Bac S	Bac ES	Bac L	Bac technologique	Bac Professionnel	Redoublement**	Total
Enquêtés Paris 1	21% (8)	50% (19)	13% (5)	8% (3)	3% (1)	16% (6)	38
Enquêtés Paris 8	18% (7)	48% (19)	20% (8)	13% (5)	3% (1)	43% (17)	40
Total Paris 1*	22%	34%	17%	6%	1%	8%	16 897
Total Paris 8*	9%	21%	16%	17%	8%	24%	2 251

* Selon les données MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE. Pour la Géographie, le Droit et l'AES en 2011 (tous cycles).

**Redoublements dans le primaire ou le secondaire, deux étudiantes de Paris 1 ont refait une année lors de leur arrivée en France qui n'a pas été considérée comme un redoublement. À partir de la base MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE on donne la part d'étudiants âgés de 20 ans ou plus au moment de l'obtention de leur baccalauréat parmi l'ensemble des bacheliers français.

Ces différences sociales vont de pair avec des écarts dans les caractéristiques scolaires des étudiants (tableau 2.7) : les redoublements dans la scolarité primaire et secondaire sont plus fréquents chez les enquêtés de Paris 8 (ce qui est à nouveau cohérent avec les données SISE-MESR). Dans la population enquêtée comme dans les données exhaustives, les bacheliers technologiques et professionnels sont plus représentés à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis qu'à Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

²⁷ Les données SISE ne donnent pas le statut salarié de l'étudiant.

Outre l'université, les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants enquêtés sont distinctes selon la discipline considérée (tableau 2.8). Le public plus défavorisé en AES qu'en Droit correspond plus globalement à l'espace social et scolaire des disciplines franciliennes que l'on détaille dans le chapitre 3.

Tableau 2.8 : Des caractéristiques variables selon la filière (enquêtés en Licence Droit-AES)

	Bac S	Bac techno et pro	Redoublement*	Très favorisés	Défavorisés	Salariés	Total
AES	4	5	5	5	9	6	20
Droit	6	-	3	9	3	3	19

*Redoublements dans le primaire ou le secondaire, deux étudiantes de Paris 1 ont refait une année lors de leur arrivée en France qui n'a pas été considérée comme un redoublement.

La population des étudiants enquêtés correspond donc bien à l'objectif initial de diversité donnant à voir des origines sociales, des statuts professionnels et des localisations résidentielles variés dans chaque établissement et chaque filière. Les trajectoires scolaires présentent elles-aussi une certaine diversité : « seulement » près de trente étudiants dans chacun des deux établissements (soit près de soixante sur soixante dix-huit enquêtés) sont entrés directement à l'Université après leur baccalauréat. Une vingtaine d'enquêtés présente ainsi des parcours impliquant des reprises d'études (quatre enquêtés à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et un à Paris 1 Panthéon-Sorbonne), ou le passage par une classe préparatoire, une STS, un DUT ou encore une capacité de Droit. Il convient maintenant de présenter plus en détail les entretiens menés avec ces soixante-dix-huit enquêtés.

2.2 Le premier entretien : trame et déroulement

On présente ici la trame et le déroulement du premier entretien : il constitue pour vingt-neuf enquêtés le seul entretien mené dans le cadre de cette thèse.

Trame d'entretien et hypothèses

La figure 2.3 correspond à la trame du premier entretien. On trouvera dans l'annexe 1 cette même trame avec les hypothèses et précisions correspondant à chaque question posée (encadrés a.1 et a.2).

Figure 2.3 : Trame du premier entretien avec les étudiants

Trame d'entretien avec les étudiants en Licence à Paris 1 ou à Paris 8 (Droit/AES)

1) La trajectoire scolaire et les choix d'orientation

- Retracer le **parcours scolaire** (récit)

*Vision d'ensemble du parcours : points clés selon l'étudiant, autoévaluation du niveau scolaire, des décisions d'orientation (réseaux sociaux, familiaux), transition lycée-université

*Type de bac et mention, âge au bac

*Pourquoi cette filière en particulier ?

*Motivations de la mobilité entre universités ?

- Pourquoi avoir choisi **cette université** plutôt qu'une autre ?
- Sans cette université, laquelle aurais-tu choisi ? Quels **autres choix** avais-tu demandé sur APB ?
- Quels sont tes **projets** universitaires et/ou professionnels ?

2) Le rapport au lieu d'études universitaire

- Comment décrirait-tu ton université/ta filière ? Quelle serait sa **principale caractéristique** (par rapport aux autres universités d'Île-de-France / aux autres filières) ?
- Que penses-tu de l'**organisation** des études ? (Emploi du temps, semestre, heures de cours)
- Sur le plan de la **sociabilité**, que penses-tu de ton université ?
- Sur le plan des **relations pédagogiques**, as-tu des remarques ?
- Peux-tu me décrire **tes trajets** pour te rendre à l'université ou sur ton lieu de travail éventuel ?

*Par rapport à l'école, au collège, au lycée, à une éventuelle ancienne université ?

*Temps et modes de transport + fréquence des trajets

*Impact sur l'organisation de l'emploi du temps (modification trajets, contraintes liées à des cours trop tôt/tard)

*Localisation loisirs et modes de transport (fréquence et moment de la semaine) – description du quartier résidentiel

- Où se trouvent tes **autres centres de sociabilité** ? (quartier ? ville ? autre commune ?)

3) La trajectoire sociale / familiale / résidentielle

- La famille et les études :

*Milieu social : caractéristiques de la cellule familiale (frères, sœurs, etc.),

PCS des parents voire des frères et sœurs (situation professionnelle),

Diplômes des parents, des frères et sœurs, des grands parents

*Que pensent tes parents ou tes proches de ton orientation scolaire et universitaire ?

- La situation personnelle de l'étudiant

*Âge de l'étudiant (date de naissance)

*Sexe de l'étudiant

*Situation professionnelle et lieu de travail

*Logement (type de logement et quartier), éventuels projets de déménagement ou de décohabitation.

4) Contacts

- De l'étudiant (si suivi qualitatif, plusieurs moyens de contact) / amis pour compléter enquête

Réalisation : L. Frouillou, 2012

Cette trame d'entretien, semi-directive, devait permettre de s'appuyer sur des facteurs impossibles à identifier grâce aux bases de données et dont on a fait l'hypothèse (chapitre 1) qu'ils jouent un rôle central dans les placements universitaires des étudiants franciliens. On pense par exemple au réseau amical et familial, à la représentation que les étudiants se font de l'espace francilien (leur quartier, la perception de l'éloignement des universités, les lieux qui leur semblent accessibles ou non, etc.), ou leur rapport aux études (transition avec le secondaire, sociabilité étudiante, appropriations du lieu d'études, etc.). L'enjeu de cette trame est de comprendre comment se construisent les trajectoires

universitaires en prenant en compte la dimension spatiale des expériences étudiantes. Cette entrée par la trajectoire renvoie au caractère cumulatif des inégalités sociales reproduites par le système scolaire : « les choix qui sont opérés au moment de l'entrée en sixième scellent donc une fois pour toutes les destins scolaires en convertissant l'héritage culturel en passé scolaire » (Bourdieu, 1966, p. 334). Je souhaite ainsi, en ouvrant l'entretien sur le parcours scolaire de l'étudiant et en retraçant ce parcours le plus finement possible²⁸ tout au long de la discussion, comprendre les facteurs interdépendants qui structurent la trajectoire sociale et scolaire de l'étudiant :

« Sans doute serait-il imprudent de prétendre isoler, dans le système de relations que sont les carrières scolaires, des facteurs déterminants, et, *a fortiori*, un facteur prédominant. Mais si la réussite au plus haut niveau du *curriculum* reste encore très fortement liée au passé scolaire le plus lointain, il faut admettre que des choix très précoces engagent très fortement les chances d'accès à telle ou telle branche de l'enseignement supérieur et d'y réussir : bref, les jeux sont faits très tôt » (Bourdieu, 1966, p. 336).

Il s'agit donc de considérer toujours que les étudiants enquêtés constituent une population sélectionnée, cette sélection continue ne permettant pas de saisir directement, quantitativement comme qualitativement, l'influence exclusive de facteurs comme l'origine sociale ou le sexe dans des relations synchroniques qui « ne prennent tout leur sens que replacées dans le processus de la *carrière* » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 91).

La trame du premier entretien s'appuie sur une première enquête menée en 2011 auprès d'une vingtaine d'étudiants inscrits en Licence 3 de géographie (Frouillou, 2011). J'abordais alors différents thèmes avec les étudiants : leur parcours social et scolaire puis universitaire, leur rapport au lieu d'étude, leur perception des relations pédagogiques, leur vision du paysage universitaire francilien et de la place relative de différentes universités dans cet espace de concurrence régional. La trame des entretiens menés en 2012 reprend ces thématiques avec quelques adaptations qui s'appuient sur d'autres enquêtes auprès d'étudiants (Felouzis, 2001a ; Beaupère *et al.*, 2009 ; Nicourd *et al.*, 2009). Par exemple, les thématiques mobilisées par G. Felouzis (2001a) se retrouvent dans les questions ou hypothèses de la trame utilisée : parcours antérieur et projets ; premiers pas à l'Université ; perception de l'organisation des études ; relations avec les autres étudiants ; vision de la sélection. Ces éléments font écho à ceux retenus pour l'analyse des trajectoires d'étudiants « décrocheurs » qui invitent à s'intéresser au travail universitaire des étudiants comme à leur sociabilité (Beaupère *et al.*, 2009)²⁹. Enfin, je demande aux étudiants des informations sur leur situation familiale, mais aussi sur le niveau d'études de leurs parents et de leurs frères et

²⁸ Cela dépend de la mémoire qu'ont les étudiants de leur propre parcours scolaire, mémoire socialement et scolairement située : « la mémoire de choix des vœux dépend fortement du mode de cristallisation de ces pratiques dans les biographies » (Orange, 2012, p. 121). Le flou et l'imprécision constitue alors des indices du rapport à l'école de l'enquêté.

²⁹ On peut lire les facteurs du « décrochage » à travers la liste des thématiques renseignant les trajectoires étudiantes : le temps passé à l'Université ; le choix d'orientation lycée/université ; le rapport aux études et au diplôme ; la perception du niveau scolaire ; l'organisation et le travail universitaire ; l'affiliation, l'intégration universitaire ; l'investissement dans des activités extra-universitaires ; la capacité à mobiliser un réseau de personnes ressources ; la capacité à construire un autre parcours de formation ou d'insertion (Beaupère *et al.*, 2009, p. 135).

sœurs, qui peut être considéré comme un indicateur du milieu socio-culturel d'origine (Nicourd *et al.*, 2009).

La trame d'entretien construite doit permettre plus largement de saisir l'importance des réseaux amicaux et familiaux dans les trajectoires étudiantes, soulignée dans de nombreux travaux. Par exemple, P. Merle insiste sur le rôle dans la « motivation » des élèves des dynamiques relationnelles sur le lieu d'enseignement (avec les professeurs et les pairs) mais aussi sur le rôle des familles : « la réussite d'un aîné, l'histoire sociale des parents, la découverte de la condition ouvrière pendant un job d'été, le contact avec des familles en grande difficulté matérielle ou particulièrement aisées sont autant de découvertes susceptibles d'orienter le rapport aux études » (2009, p. 107). Même si l'âge des étudiants et leur plus forte autonomie induisent un rôle moindre de la famille dans la construction de placements scolaires, les réseaux familiaux comme amicaux restent centraux dans la compréhension des trajectoires étudiantes :

« cette sélection par les savoirs et la méthode (de travail) est d'autant plus puissante que les étudiants ont eu par ailleurs un déficit de supports sociaux dans leur parcours antérieur à l'université. A l'inverse, les étudiants qui ont connu, dans le cadre familial ou amical, des interactions positives du point de vue scolaire (encouragement et stimulation par exemple), disposent d'atouts qui leur facilitent la transition du monde lycéen vers le monde universitaire » (Nicourd *et al.*, 2011, p. 32).

Ces supports et cette histoire sociale parentale invitent à considérer les trajectoires intergénérationnelles dans les parcours étudiants (Nicourd *et al.*, 2009)³⁰. Cela renvoie à l'importance des modèles familiaux, amicaux ou encore scolaires³¹ dans les trajectoires des individus transclasses, et plus généralement au rôle des configurations sociales et familiales dans ces trajectoires : « Comprendre la non-reproduction, ce n'est donc pas penser une trajectoire solitaire mais solidaire d'un milieu familial ou social qui, d'une certaine manière, la provoque ou l'autorise. On ne part pas tout seul, on est mis à la porte ou porté par le milieu » (Jaquet, 2014, p. 87). Il s'agit alors, à partir de cette trame, de rendre compte de « [l'inclusion des habitus sociaux] dans une logique combinatoire plus vaste et plus complexe où l'enfance, l'histoire familiale, la place dans la fratrie, l'orientation sexuelle, la vie affective, les relations amicales et amoureuses, sont intégrées dans l'examen de la trajectoire » (*ibid.*, p.220).

Enfin, la spécificité de cette enquête et donc de la trame d'entretien tient à la place centrale de la dimension spatiale dans l'appréhension de ces trajectoires étudiantes. Elle implique d'obtenir des informations précises sur le parcours résidentiel de l'enquêté (localisation du domicile, rapport au quartier, déménagements éventuels, etc.) et de saisir les

³⁰ Les entretiens menés par ces sociologues portent plus généralement sur « l'environnement familial et social des étudiants, les trajectoires d'études, les conditions d'études et de vie, les projets de formation et projets professionnels » (Nicourd *et al.*, 2009, p. 3).

³¹ Jaquet note ainsi que « Bien que l'école contribue indéniablement à la reproduction sociale par la sélection et l'imitation des classes sociales défavorisées, elle n'en possède pas moins, dans bien des cas une fonction libératrice et émancipatrice » (2014, p. 46) et rappelle que ces modèles étaient déjà reconnus dans *Les Héritiers* « il n'est pas de curriculum d'étudiants qui ne soient traversés par un 'grand professeur' » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 62).

mobilités et trajets de l'étudiant (pour se rendre à l'université, à son éventuel travail, mais aussi pour ses loisirs). À la fin de l'entretien, je remplissais une grille biographique permettant de mettre en parallèle les trajectoires scolaire et résidentielle, mais aussi familiale de chaque étudiant (figure 2.4). La construction de cette grille a été inspirée par la fiche Ageven (âge - événement) utilisée en démographie pour saisir l'articulation entre les trajectoires familiales, résidentielles et professionnelles (Vivier, 2006). Grâce à une collaboration entre enquêteur et enquêté, ce lien visuel entre les dimensions des trajectoires biographiques permet « d'assister l'enquêté dans son travail de remémoration » (Robette, 2009, p. 78) et de déceler des oublis ou des incohérences (par exemple, des redoublements). G. Vivier souligne en outre la convivialité de cet outil comme son adaptabilité : la grille « peut facilement et utilement être intégr[e] à un protocole d'entretiens semi-directifs » (2006, p. 129). Dans l'annexe 1 figure une grille biographique remplie avec un enquêté (figure a.2).

Figure 2.4 : Grille biographique articulant les trajectoires scolaire, résidentielle et familiale de chaque étudiant

Années	Situation scolaire		Situation résidentielle		Evénements familiaux		
	Institution (nom et commune)	Filière	Communes	Quartier	Logement des parents, chambre étudiante, appartement	Commentaires (mobilités, etc.)	Naissances, divorces etc.
1986-1987							
1987-1988							
1988-1989							
1989-1990							
1990-1991							
1991-1992							
1992-1993							
1993-1994							
1994-1995							
1995-1996							
1996-1997							
1997-1998							
1998-1999							
1999-2000							
2000-2001							
2001-2001							
2002-2003							
2003-2004							
2004-2005							
2005-2006							
2006-2007							
2007-2008							
2008-2009							
2009-2010							
2010-2011							
2011-2012							

Date entretien : _____

Lieu entretien : _____

Enquête(e) : _____

Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés chaque année au deuxième semestre. Je laissais l'étudiant choisir le lieu où nous devions nous retrouver, en proposant éventuellement un endroit qui me semblait permettre une discussion relativement informelle (cafés, cafétéria du CROUS, couloir de l'université avec des chaises ou canapés, etc.) souvent à proximité ou au sein de l'université. Certains entretiens ont eu lieu au domicile des enquêtés ou près de leur lieu de travail. Je commençais ce premier entretien, durant en moyenne une heure et demie, en présentant l'enquête comme une étude sur les mobilités des étudiants et en annonçant à l'enquêté que le sujet précis de ma thèse serait explicité en fin d'entretien de façon à ne pas biaiser ses réponses. Une fois les questions de la trame posées, je remplissais la grille biographique avec l'aide de chaque étudiant en partant de l'année actuelle d'inscription à l'université pour remonter ensuite la trajectoire scolaire (et les éventuels déménagements ou événements familiaux).

Le ton de l'entretien se voulait le plus informel possible (tutoiement par exemple). En me présentant comme une étudiante³², je cherchais à atténuer la dissymétrie enquêteur-professeur/enquêté-étudiant dont S. Beaud (2007) a montré dans une enquête auprès de lycéens qu'elle est facteur de petits mensonges ou hésitations révélateurs d'une « résistance à l'objectivation sociologique » qui laisse dans l'ombre certaines pratiques scolaires (il choisit alors l'observation participante pour éviter ces biais liés à l'entretien). Ce statut permettait d'accentuer « la proximité sociale et la familiarité [qui] assurent en effet deux des conditions principales d'une communication 'non violente' » (Bourdieu, 1993b, p. 1395). Le recours à la grille biographique en fin d'entretien permettait de déceler quelques incohérences et constructions liées à l'illusion biographique rétrospective orientant le récit du parcours scolaire fait par l'étudiant :

« le langage ordinaire, [...] décrit la vie comme un chemin, une route, une carrière, avec ses carrefours (Hercule entre le vice et la vertu), ou comme un cheminement, c'est-à-dire un trajet, une course, un *cursus*, un passage, un voyage, un parcours orienté, un déplacement linéaire, unidirectionnel (la 'mobilité'), comportant un commencement ('un début dans la vie'), des étapes, et une fin, au double sens de terme et de but » (Bourdieu, 1994a, p. 81).

On peut noter ici que dans cette relation d'enquête (avec les étudiants, comme avec les personnels, les enseignants et les membres de l'équipe présidentielle), mon parcours et mon inscription en Géographie à Paris 1 Panthéon-Sorbonne n'étaient pas anodins et participaient d'enjeux de présentation de soi comme d'une légitimation de ce travail de recherche³³. La proximité de statut avec les étudiants a permis des échanges parfois émouvants autour d'enjeux familiaux notamment (« Je rentre dans les confidences, même plus loin, parce que j'ai confiance maintenant. [...] J'ai l'impression de discuter avec une

³² En 2012, je n'étais pas chargée de cours à l'université Paris 1. J'évoque ce changement de statut au cours de certains entretiens de 2013 et 2014 suite à des questions des étudiants.

³³ Mon statut a également des implications dans l'usage des méthodes quantitatives, étant de fait attentive aux processus de production de données sur les populations étudiantes dont je fais partie (catégories et classements utilisés dans les enquêtes et les bases de données administratives, remplies chaque année).

amie », Amin, 2012). On retrouve ici les considérations introductives sur l'intérêt d'une telle proximité qui doit être objectivée :

« L'enquête sur le Béarn [menée par Bourdieu] s'accompagne [...] d'un travail de réflexivité qui permet de comprendre comment l'usage d'une expérience sociale, à condition d'être critiqué, peut, en raison de la proximité entre enquêteur et enquêté, se convertir de handicap en capital et se mettre au service de l'analyse scientifique » (Jaquet, 2014, p. 216).

Les entretiens répétés étaient également facteur d'échanges plus libres et plus personnels, permettant parfois de saisir dans la situation d'entretien les affects que C. Jaquet place au cœur des complexions d'individus transclasses : « le ressentiment, la haine et la rage née de l'humiliation sont tout aussi décisifs » (2014, p. 69).

2.3 Suivi des étudiants de licence (entretiens répétés)

Parmi les soixante-dix-huit étudiants enquêtés, quarante-six étudiants ont été « suivis » avec un entretien l'année suivante et/ou deux années après le premier entretien³⁴. Cette méthode des « cohortes qualitatives » s'inspire de l'enquête de G. Felouzis (2001a) sur les années 1996-1997 et 1997-1998 (deux entretiens par an avec cinquante enquêtés), ou encore au travail comparatif mené par S. Nicourd, O. Samuel et S. Vilter sur les parcours d'étudiants franciliens d'AES. Les entretiens semi-directifs auprès d'une vingtaine d'étudiants « mettent en perspective les trajectoires des étudiants avant leur entrée dans les études supérieures et au cours de leurs trois premières années d'études dans les deux universités » (Nicourd *et al.*, 2009, p. 11). Ces entretiens répétés montrent des distorsions dans les discours des étudiants et révèlent des évolutions : « la dimension temporelle est donc ici très fortement structurante et la succession des événements, l'enchaînement des choix et de leurs conséquences, font partie intégrante de l'objet étudié » (Felouzis, 2001a, p. 40).

Le fait de revoir les étudiants permet d'obtenir des précisions faisant suite à l'analyse des premiers entretiens, toujours retranscrits avant la passation de l'entretien suivant de façon à construire une trame personnalisée pour chaque étudiant, associée à sa grille biographique. Cette dernière est reprise à l'ordinateur (voir exemple dans l'annexe 1, figure a.2) de façon à identifier les cases qui ne seraient pas remplies ou les superpositions éventuelles qu'il s'agit de clarifier. Un deuxième ou un troisième entretien permettent alors d'accéder à des informations plus précises (parent au chômage, séparations, échecs scolaires, etc.) liées non seulement à la répétition des questions (saturation) et à une plus grande proximité avec l'enquêté mais aussi à l'évolution de la trame générique initiale. Celle-ci comportait dans le deuxième entretien quelques questions sur les grands-parents et la trajectoire intergénérationnelle : « cette trajectoire intervient en effet dans la composition du patrimoine culturel car elle indique par quels univers sociaux les parents sont passés,

³⁴ En Droit et en AES, sur les trente-neuf enquêtés, seuls quatre étudiants n'ont été interviewés qu'une fois. En Géographie, l'enquête initiale n'étant pas conçue comme un suivi sur plusieurs années, seule la moitié des vingt enquêtés de 2011 a été revue pour un entretien en 2013.

univers dans lesquels ils ont pu constituer des habitudes et des goûts plus ou moins éloignés de la culture scolaire selon la position sociale à laquelle leurs propres parents appartenaient » (Henri-Panabière, 2010, p. 51). À la fin du dernier entretien, quelques cartes et résultats ont été discutés avec chaque enquêté. Enfin, un mail a été envoyé à l'ensemble des étudiants enquêtés en Droit et AES (Licence et Master) en janvier 2015 pour recueillir la dernière situation universitaire et/ou professionnelle de chaque étudiant.

Le succès du suivi par entretiens dépend d'éléments pratiques : il est indispensable d'avoir différents moyens de contacter chaque étudiant pour qu'un changement de lieu de résidence ou de lieu d'étude ne contrarie pas la poursuite de l'enquête (téléphone, facebook, plusieurs mails, recours aux amis faisant partie de l'enquête). Les résultats du suivi sont ainsi moins bons pour l'enquête débutée en Master 2 auprès d'étudiants de Géographie, car celle-ci n'avait pas été conçue initialement comme longitudinale.

3. Entretiens complémentaires auprès des acteurs du système universitaire

Plusieurs entretiens ont été menés au cours de la thèse avec des personnels des institutions universitaires franciliennes. Comme le montre le travail de G. Pinson et de V. Sala Pala (2007), l'entretien semi-directif en sociologie de l'action publique a fait l'objet de récents débats, mais reste un outil indispensable d'une part pour analyser « le déroulement de l'action publique dans son historicité » (*Ibid.*, p.557), ce qui renvoie aux entretiens de type narratif, et pour « comprendre les pratiques constitutives de l'action publique et les représentations qui les orientent, d'autre part » (*Ibid.*, p.556), du côté de l'entretien compréhensif. Alors que les entretiens menés en début de thèse ont permis l'obtention de données, ou le lancement de l'enquête auprès des étudiants, les entretiens suivants ont permis de rendre compte de la complexité de l'action publique universitaire de façon diachronique (mise en place de systèmes d'affectation à l'entrée à l'Université, développement d'une offre de formation, mise en place de partenariats avec des lycées, etc.) et synchronique (négociations autour des capacités d'accueil par exemple).

Les entretiens menés en 2014 et 2015 avaient pour but de mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'affectation des bacheliers en première année de Licence (RAVEL et Admission Post-Bac) et la construction de politiques de recrutement (développement de l'offre de formation et sélection des étudiants) à l'échelle des établissements comme des UFR. Ces entretiens permettaient ainsi de saisir des concurrences interuniversitaires et les contraintes pesant sur les placements des étudiants franciliens. Les entretiens avec les enseignants et les services d'orientation étaient également nécessaires pour contextualiser les trajectoires étudiantes révélées par le croisement des données et des entretiens avec les étudiants. Les entretiens menés en 2011 auprès d'enseignants dans les UFR de Géographie de Paris 1 et Paris 8 (en italique dans les tableaux ci-après) étaient centrés sur les enjeux pédagogiques liés à la différenciation des publics étudiants entre les universités. Les entretiens menés en 2014 et 2015 s'intéressaient

d'abord aux stratégies de construction d'offres de formation et aux modalités de sélection à l'entrée en L1. Cette nouvelle trame d'entretien a été testée auprès d'enseignants de l'UFR de Géographie de Paris 1, puis a été adaptée à l'enquête comparative auprès des UFR de Droit et AES (ce qui explique que le département de Géographie de Paris 8 n'ait pas été enquêté en 2014-2015). Les trois tableaux suivants donnent la liste de la trentaine de personnes rencontrées, au sein des services régionaux et académiques, puis dans chacune des deux universités enquêtées. Ces vingt-cinq entretiens ont été retranscrits partiellement.

Tableau 2.9 : Liste des entretiens auprès des acteurs du système universitaire francilien

Institution	Nom et statut de la personne rencontrée		Date
	M. Husson	Vice-Chancelier de 2010 à 2012	7 mai 2012
Vice-Chancellerie des Universités de Paris	M. Javoy	Vice-Chancelier de 1989 à 1993	10 juin 2015
	Mme Coquelet	Vice-Chancelier depuis 2012	31 mars 2014*
Division des Etablissements et de la Vie Universitaire (Rectorat de Paris)	M. Malinge	Chef de division	
Service Académique d'Information et d'Orientation (S.A.I.O) de l'Académie de Paris	Mme. Bonneau	Conseillère d'orientation psychologue	30 avril 2014
	M. Pequignot	Inspecteur de l'information et de l'orientation	
	Mme Larere	Conseillère d'orientation psychologue	
Région Île-de-France	Mme This-Saint-Jean	Vice-présidente chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche	15 mai 2014
Service Académique d'Information et d'Orientation (S.A.I.O) de l'Académie de Versailles	Mme Prestaux	Chef des services	16 mai 2014
	Mme Szilas	Animation et coordination des technologies de l'information et de la communication	
Service Académique d'Information et d'Orientation (S.A.I.O) de l'Académie de Créteil	Mme Sangare	Lycée-Enseignement supérieur	11 juin 2014
Centre d'Information et d'Orientation des Enseignements Supérieurs (CIO) de l'Académie de Paris	Mme Dondon	Directrice	13 juin 2014

*Lorsqu'une date correspond à plusieurs personnes, cela signifie que l'entretien était collectif.

Tableau 2.10 : Liste des entretiens auprès des acteurs de Paris I Panthéon-Sorbonne

	Nom et statut de la personne rencontrée		Date
Équipe présidentielle et Administration centrale	Mme Piazza-Baruch	Responsable Direction Partenariat Entreprises et Insertion Professionnelle (DPEIP)	26 mars 2014
	Mme Jacoby	Vice-présidente chargée de la communication et des systèmes d'information	23 mai 2014
	M. Freslon	Conseiller d'orientation au SCUIO et au CIO des enseignements supérieurs en Sorbonne	25 juin 2014
	Mme Luciani	Directrice de la DEVE (Direction des Enseignement et de la Vie Etudiante)	1 ^{er} juillet 2014
	M. Haddad	Président de Paris I entre 1989 et 1994	21 mai 2015
AES	M. Giron	Enseignant-chercheur de Droit en AES	20 janvier 2015
Droit	M. Cassia	Directeur de l'UFR Etudes juridiques générales	3 février 2015
Géographie	M. Richard	Directeur de l'UFR de Géographie	28 mars 2014
	M. Cossart	Directeur adjoint de l'UFR de Géographie Responsable de la Licence	1 ^{er} avril 2014*
	Mme Zrinscak	Responsable des doubles licences de l'UFR de Géographie	
	<i>Mme Chenet</i>	<i>Enseignante à Paris 8 puis Paris I en Géographie</i>	<i>4 avril 2011**</i>
	<i>Mme Morelle</i>	<i>Enseignante à Paris 8 puis Paris I en Géographie</i>	<i>24 mai 2011</i>
	<i>M. Cossart</i>	<i>Enseignante à Paris 8 puis Paris I en Géographie</i>	<i>1^{er} juin 2011</i>

*Lorsqu'une date correspond à plusieurs personnes, cela signifie que l'entretien était collectif.

**Les entretiens en italique ont été effectués dans le cadre d'un mémoire de M2 (Frouillou, 2011).

Tableau 2.11 : Liste des entretiens auprès des acteurs de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis

	Nom et statut de la personne rencontrée		Date
Équipe présidentielle et Administration centrale	M. Bove	Chargé des liens avec l'enseignement secondaire	24 mars 2014
	Mme Mainfray	Service communication	17 juin 2014
	Mme Lemeunier	Directrice de cabinet	10 juillet 2014
AES	Mme Chérubin	Responsable pédagogique de la licence AES	13 janvier 2015
Droit	M. Laingui	Directeur de l'UFR de Droit Enseignant référent L1	13 janvier 2015*
	M. Chaumet	Directeur adjoint de l'UFR de Droit Enseignant référent L1	
	Mme Youego	Enseignante référente L2 Droit	
Géographie	<i>M. Da Lage</i>	<i>Directeur de l'UFR Géographie</i>	<i>27 avril 2011**</i>
	<i>M. Godard</i>	<i>Enseignant Géographie</i>	

*Lorsqu'une date correspond à plusieurs personnes, cela signifie que l'entretien était collectif.

**Les entretiens en italique ont été effectués dans le cadre d'un mémoire de M2 (Frouillou, 2011).

Conclusion

En présentant les unes après les autres les méthodes associées aux bases de données puis aux entretiens avec les étudiants et enfin plus succinctement aux entretiens menés avec des acteurs du système universitaire francilien, le plan de ce chapitre rend jusqu'ici peu compte de la complémentarité de ces méthodes qualitatives et quantitatives au regard des hypothèses posées dans le chapitre 1. Le tableau ci-dessous reprend l'organisation du plan du manuscrit et les chapitres correspondant à chaque partie pour mettre en évidence la complémentarité des traitements liés aux bases de données comme aux entretiens. Ce chapitre méthodologique permet donc de mobiliser au fil des parties suivantes du manuscrit plusieurs bases de données comme plusieurs enquêtes. Si ce parti pris d'un relatif foisonnement méthodologique répond à la problématique posée en introduction, il est essentiel de rappeler que la grande densité des matériaux mobilisés justifierait, dans d'autres cadres de recherche, des traitements d'autant plus approfondis que ces bases de données (SISE et dans une moindre mesure Admission Post-Bac) ou les enquêtes qualitatives longitudinales sont mobilisées dans peu de travaux au regard de leur richesse.

Tableau 2.12 : Des méthodes complémentaires pour saisir la dimension spatiale des mécanismes d'une ségrégation universitaires

	Chapitres	Analyses liées aux données	Analyses liées aux entretiens
Partie 2 : Éléments matériels	Localisation des universités	Aires d'attraction des universités Profil social des communes comprises dans ces aires d'attraction : division sociale de l'espace résidentiel Rôle de la distance dans les recrutements de chaque université	Réputations des établissements associées à leur localisation et aux caractéristiques de leur public Les mobilités des étudiants entre domicile et lieu d'étude
	Accessibilité de l'offre de formation	Reconfiguration des aires d'attraction pour une filière et un cycle d'étude Cartes d'accessibilité en temps de transport aux sites universitaires franciliens	Critère de la « proximité » Variabilité des trajets domicile-lieu d'études selon l'horaire et le mode de transport Université et espaces de vie des étudiants selon leur localisation résidentielle
Partie 3 : Fonctionnement institutionnel	Systèmes d'affectation à l'entrée en LI	RAVEL et APB : évolution des discontinuités (carte sectorisation-académie) Gradients : plus ou moins forte polarisation des recrutements avec RAVEL ou APB Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants évitant RAVEL ou APB	Fonctionnement RAVEL et APB Stratégie d'évitement RAVEL et APB
	Stratégies d'établissement		Présentation de l'établissement (APB, salons, sites internet des universités) Différenciation et évolution de l'offre de formation Partenariats avec les lycées selon les académies et les universités
Partie 4 : Sens du placement et trajectoires universitaires	Un sens du placement universitaire	Trajectoires lycées-université : flux des candidatures APB	Transitions lycée-enseignement supérieur et groupes de pairs Position sociale et capitaux
	Trajectoires : dynamique des placements	Analyse de séquences sur les trajectoires 2007-2010 ou 2011 : typologies	Mobilités interuniversitaires Trajectoire scolaire antérieure Articulation entre trajectoires sociale, scolaire et résidentielle

Réalisation : L. Frouillou, 2015

Chapitre 3

Les étudiants des universités franciliennes

La construction de la problématique de cette thèse autour des mécanismes d'une ségrégation universitaire est liée au terrain francilien. L'objet de ce chapitre est alors non seulement de présenter plus avant ces universités franciliennes, mais aussi et surtout de démontrer l'intérêt d'une approche géographique attentive à la dimension spatiale des rapports sociaux pour comprendre la répartition sociale et scolaire des étudiants des universités d'Île-de-France. Autrement dit, il s'agit ici de travailler sur la division sociale de l'espace universitaire francilien, à partir des populations étudiantes, en la replaçant dans un contexte historique. Les héritages symboliques jouent par hypothèse un rôle important dans les mécanismes différenciant les publics étudiants en fonction des universités (voir chapitre 1). En outre, dans une perspective relationnelle, il est indispensable de replacer ce fonctionnement universitaire dans un système d'enseignement supérieur plus large, qui inclut des Grands Établissements comme Paris 9 Dauphine, de plus ou moins grandes écoles et des filières courtes comme les Sections Techniciens Supérieurs (STS) ou encore des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE).

Après avoir présenté brièvement des éléments historiques sur la construction du paysage universitaire actuel, on donnera quelques ordres de grandeur permettant d'appréhender les populations étudiantes franciliennes selon leurs filières, leurs cycles d'études et leur établissement d'inscription. Mobiliser et croiser ainsi plusieurs échelles d'analyse dans une perspective relationnelle permet de donner à voir les différenciations sociales et scolaires des étudiants (discipline, année d'étude, université) et donc de rendre compte de l'hétérogénéité sociale et scolaire des publics étudiants du secteur universitaire francilien. Ces différents angles comparatifs mettent finalement en évidence l'intérêt d'une approche géographique, les différences de publics entre universités ne résultant pas seulement de la composition de leur offre de formation selon les filières et les cycles d'études.

I. Le paysage universitaire francilien : héritages symboliques et politiques d'aménagement

Comprendre les hiérarchies et configurations universitaires actuelles nécessite de retracer la mise en place des différentes institutions franciliennes suite à la division de l'Université de Paris. La construction du paysage universitaire actuel permet ainsi de replacer la problématique comme les résultats de cette thèse dans une trajectoire : l'état du système que l'on tente d'objectiver à partir de données et d'entretiens doit ainsi être compris dans une perspective historique (Bourdieu, Passeron, 1970). En effet, ce paysage universitaire est le fruit des réformes universitaires du XX^e siècle mettant en place des établissements autonomes et pluridisciplinaires, associées à des politiques d'aménagement

développant le maillage universitaire sur le territoire national. En Île-de-France, on compte aujourd'hui seize universités publiques dont les sites se répartissent entre Paris et sa banlieue. Le récent quarantième anniversaire des treize premières universités franciliennes, créées en 1970, a été l'occasion de travaux d'historiens sur ces équipements franciliens, en lien avec une réflexion sur les archives universitaires¹. Ces travaux pionniers sur l'histoire des universités franciliennes soulignent l'importance du temps long pour comprendre le desserrement de l'Université de Paris au XX^e siècle. Ce dernier ne constitue pas dans cette perspective une simple question de localisation des équipements universitaires mais participe plus largement de reconfigurations de l'enseignement supérieur français. Ces réflexions qui ont donné lieu à des travaux monographiques s'appuient sur les recherches en histoire de l'éducation (Prost, 1997 ; Luc, 1999 ; Prost, 2013 ; Mercier, 2015), sur les travaux des sociologues de l'enseignement supérieur et des politistes (Musselin, 2001 ; Chapoulie, 2010 ; Soulié, 2012d ; Aust *et al.*, 2012), mais aussi sur les contributions des historiens de l'architecture ayant étudié les campus franciliens.

Jusqu'aux années 1960, les équipements universitaires franciliens étaient localisés dans Paris intra-muros, sur la rive gauche, autour de la Montagne Sainte-Geneviève. Cet ancrage sur la rive gauche parisienne est une caractéristique des universités, certaines écoles dès les années 1960 ont fait le choix d'une délocalisation extra-muros² (Hottin, 1999d). Mais la croissance du nombre d'étudiants français explique la construction de nouvelles installations universitaires en dehors du quartier Latin : alors que le pourcentage d'étudiants parisiens est passé de 45% en 1945 à 29% en 1968, leur nombre a pourtant doublé entre 1960 et 1967, ce qui témoigne de la massification de l'enseignement supérieur français dans les années 1960. Comme le rappelle C. Soulié (2012a), les étudiants français étaient 123 000 en 1945 et plus de 214 000 en 1960, date à partir de laquelle la croissance des effectifs s'emballa avec des taux annuels souvent supérieurs à 10% d'augmentation³. À Paris, où cette croissance « se heurte à l'urbanisation très poussée du Quartier latin » (Soulié, 2012a, p. 49), on pense dès les années 1940 à quitter la Sorbonne, notamment car la Faculté des Sciences manque de place (Vadelorge, 2012). Le site de la Halle-aux-vins, choisi en 1946, donne naissance au campus de Jussieu inauguré en 1959. De nouveaux bâtiments sont ainsi utilisés pour les enseignements : le Quai Saint-Bernard en 1957, la rue d'Assas en 1958, la rue Serpente en 1959, ou même le Grand Palais. Les premiers bâtiments universitaires extra-muros sont implantés à Orsay en 1958, démontrant la possibilité d'un transfert réussi d'activités de recherche et d'enseignement à 22 kilomètres au sud de Paris, où existait alors

¹ Le colloque « De l'Université de Paris aux universités franciliennes » de janvier 2014, dont les actes doivent être publiés fin 2015, a été suivi en septembre 2014 par un colloque consacré à « L'université dans la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIII^e au XXI^e siècle ».

² En 1964, HEC s'installe à Jouy-en-Josas, l'École centrale à Châtenay-Malabry en 1969, puis en 1976 a lieu le départ de Polytechnique à Palaiseau, suivie en 1996 par l'arrivée de l'École des Ponts à Marne-la-Vallée. Contrairement aux universités, l'installation en banlieue des grandes écoles va de pair avec un abandon des anciens locaux parisiens (Hottin, 1999c).

³ L'auteur rappelle que cette croissance est liée à la hausse des taux de scolarisation, à replacer dans un contexte de demande sociale de scolarisation allant de pair avec une exigence de main d'œuvre plus qualifiée. Les universités voient en outre arriver les générations issues du baby-boom à partir de 1963.

depuis quelques années l'Institut de Physique nucléaire, laboratoire attaché aujourd'hui à l'université Paris 11 Orsay (Vadelorge, 2012). De nouveaux locaux sont ouverts à Nanterre en 1964, construits en moins d'un an (Soulié, 2012a). Le desserrement de l'Université de Paris doit ainsi être replacé dans le temps long de la croissance des effectifs au cours de la première moitié du XX^e siècle. Sa division en treize institutions autonomes (dont les deux centres expérimentaux franciliens Dauphine et Vincennes) intervient après les mouvements étudiants de mai 1968.

1.1 Des universités en banlieue parisienne

Pour retracer l'histoire des universités issues de la division de l'Université de Paris, et surtout les logiques d'implantation des nouvelles institutions dans la métropole, on peut s'appuyer sur deux cas ayant fait l'objet de récents travaux d'historiens : l'université de Créteil (UPEC, 2012) et l'université implantée à Villetaneuse (Girault *et al.*, 2012). Une publication récente permet également de revenir sur l'histoire du centre expérimental de Vincennes devenu l'université Paris 8 (Soulié, 2012d). L'implantation de cette université à Saint-Denis représente un cas particulier, en raison de son statut initial de centre expérimental comme de son déménagement sur le territoire dionysien à la fin des années 1970 (encadré 3.2), à proximité de l'université Paris 13 Villetaneuse, dans une commune qui compte alors déjà un IUT depuis la fin des années 1960 (Giovaninetti, 2012 ; 2014).

La loi d'orientation de novembre 1968 mise en place par le nouveau ministre de l'Éducation nationale, E. Faure, en optant « pour la création d'établissements pluridisciplinaires, décentralisés, localisés dans la périphérie parisienne [constitue une] véritable innovation, tant il est vrai que jusqu'aux années 1960, l'idée de doter un territoire de banlieue d'une identité universitaire est peu concevable » (Bourillon *et al.*, 2012, p. 10). Le desserrement universitaire du début des années 1970 résulte ainsi de deux dynamiques : d'une part d'une évolution institutionnelle, la loi Faure actant la création de plusieurs universités pluridisciplinaires autonomes par académie⁴ et d'autre part de nouvelles perspectives d'aménagement à l'échelle de la région parisienne qui se mettent en place dans le cadre du Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Parisienne (SDAURP) de P. Delouvrier, rendu public en 1965. La mise en place du PADOG (Plan d'Aménagement et d'Organisation Générale de la Région Parisienne) de 1960, précédant le SDAURP de 1965, s'appuie sur les tableaux statistiques de prospective démographique produits par le Ministère de l'Éducation Nationale (Vadelorge, 2015), laissant déjà entrevoir une certaine articulation des politiques universitaires et d'aménagement du territoire francilien.

⁴ L'article 6 de cette loi, spécifiant que « une ou plusieurs universités peuvent être créées dans le ressort de chaque académie », est d'abord destiné à l'académie de Paris.

Encadré 3.1 : La création de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis

Deux ouvrages récents reviennent sur les débuts de Paris 8 et retracent l'histoire du centre expérimental de Vincennes (Soulié, 2012d ; Berger *et al.*, 2015). Ce dernier était l'un des trois centres expérimentaux universitaires créés entre octobre et novembre 1968 avec Paris Dauphine (économie appliquée) et Marseille Luminy (sciences naturelles). Ces centres pluridisciplinaires avaient pour objectif de développer de nouvelles méthodes éducatives et pédagogiques, par exemple à travers des petits groupes de travail plutôt que des cours d'amphithéâtre ou encore la valorisation du contrôle continu (Dormoy-Rajramanan, 2012b). Vincennes, parfois appelé « l'anti Sorbonne », est orienté vers les arts, la littérature et les sciences humaines. Construits en trois mois, les 30 000 mètres carrés accueillent fin novembre 1968 un studio télévisuel, un restaurant et une crèche (Dormoy-Rajramanan, 2012a). Le centre de Vincennes est ouvert le 10 décembre 1968, jour de la mise en service de la ligne de bus 307 (Soulié, 2012).

Devenu université de Paris 8 en 1971, le centre est transféré à Saint-Denis par la ministre des universités Alice Saunier-Séité sous prétexte de la fin du bail décennal accordé par la mairie de Paris. Le déménagement débute le 31 juillet 1980 : « au mépris de la carte universitaire, Vincennes sera transférée à deux pas d'une autre université nouvellement créée (Paris XIII Villetaneuse) » (Soulié, 2012c, p. 435). La municipalité est alors hostile à l'arrivée de cette université : « L'Université Paris-VIII se situe en périphérie de la ville de Saint-Denis de part et d'autre de l'avenue de Stalingrad ; les terrains appartenaient à l'État et le transfert s'est opéré sans l'accord de la municipalité de Saint-Denis » (Curie, 2001, p. 68). Le Conseil Général de Seine-Saint-Denis, qui a « dans l'ensemble soutenu le projet et la survie » de Paris 13, s'oppose également au projet (motion du 29 septembre 1979) (Giovaninetti, 2014). Les critiques de ce déménagement forcé reposent principalement sur l'argument de « la mise en concurrence des deux universités, avec à terme leur asphyxie ou leur démantèlement communs » (*Ibid.*, p.91).

La nouvelle université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis connaît des débuts difficiles (bâtiments étroits et absence de desserte adaptée, la prolongation de la ligne 13 étant inachevée) qui se traduisent par une baisse des effectifs entre 1979 et 1987 (au contraire des autres facultés de sciences humaines et sociales) (Soulié, 2012c). La normalisation progressive de l'institution est allée de pair avec l'évolution des publics étudiants, la part d'étudiants salariés et de non bacheliers se réduisant. La politique des 80% au baccalauréat associée au transfert autoritaire en Seine-Saint-Denis se traduit par un public plus populaire : « Vincennes la rebelle finit par rejoindre physiquement, et ce au grand bonheur de certains de ses concepteurs comme Michel Debeauvais, un militant convaincu de l'éducation populaire, qui y voit notamment un moyen de démocratiser (un peu) l'accès à l'enseignement supérieur comme de sortir enfin du ghetto vincennois, ce peuple mythique qui alimente l'imagerie politique de gauche, comme d'extrême gauche » (Soulié, 2012c, p. 430). Cette citation marque bien l'importance à la fois symbolique et sociologique de la localisation des universités franciliennes. Cette nouvelle localisation comme enjeu en termes de publics étudiants, au regard de l'identité vincennoise, peut être lu en filigrane du témoignage de la présidente de Paris 8, I. Sokologorsky, lors de la pose de la 1^{ère} pierre de la nouvelle bibliothèque en 1995 : « L'université *reste* cependant marquée par ses choix de départ : 45% de ses étudiants sont salariés, 31% non bacheliers ; les femmes y sont majoritaires avec 59% de l'effectif total et les étrangers, qui représentent plus du quart de l'effectif (26%), font de Paris-VIII l'université la plus ouverte aux populations extérieures au plan national » (témoignage cité par Curie, 2001, p.70).

Ainsi, en Île-de-France comme à l'échelle nationale, « l'aménagement du territoire universitaire ne peut donc être pensé indépendamment de l'ensemble des autres stratégies de l'aménagement du territoire » (Saint-Julien, 1990, p. 206). La création de l'université Paris 12 Créteil illustre bien cette double dynamique, qui n'est pas sans conséquence sur les caractéristiques sociales des étudiants : « c'est comme élément d'un ensemble d'équipements de niveau supérieur destinés à mettre en place une préfecture aux fonctions complètes, que l'université y est prévue. À cette échelle donc, la localisation à Créteil coïncide avec une *politique d'organisation territoriale* » (UPEC, 2012, p. 14, je souligne). Le desserrement universitaire doit donc être replacé dans une politique d'aménagement et d'urbanisme qui dès les années 1960 suggère de regrouper des équipements, et notamment les facultés et équipements d'enseignement supérieur, dans de « nouveaux centres urbains » de banlieue comme des villes nouvelles (Delouvrier, 1965, p. 69-71). La mise en place de ces nouveaux centres urbains doit notamment permettre de limiter les déplacements quotidiens des quelques 50 000 étudiants de banlieue (Delouvrier, 1965, p. 48) vers la capitale⁵ :

« L'Éducation nationale, pour l'enseignement supérieur, entreprend elle aussi cet effort de desserrement, hier avec Orsay, aujourd'hui avec Nanterre, demain avec Villetaneuse, après demain avec Montesson et Noisy-le-Grand, et d'autres emplacements proches du centre des villes nouvelles. Il y a là un facteur capital pour l'animation des centres urbains nouveaux ou rénovés, si l'on prend soin d'étudier attentivement l'implantation des divers bâtiments universitaires pour les marier avec le tissu urbain existant ou à créer. La faculté d'Orsay, ni 'campus' ni 'quartier latin' n'est pas, jusqu'à présent, une réussite d'urbanisme. La constitution de centres urbains intermédiaires devrait permettre la création d'ensemble universitaires, certes de facture moderne, mais conservant la tradition ancienne des étudiants dans la cité » (*Ibid.*, p.140).

L'université Paris 13 Villetaneuse constitue quant à elle un exemple révélateur des jeux d'acteurs qui président aux implantations universitaires en Île-de-France. Le territoire de Villetaneuse est au cœur d'un projet de « collège universitaire comprenant une Faculté des Sciences⁶ et une Faculté des Lettres », annoncé par le préfet de la Seine-et-Oise le 18 janvier 1960 (Girault, 2012), facultés associées à la création de plusieurs IUT qui seront situés à Saint-Denis (1968), Argenteuil (1970) et Villetaneuse (1970). Cette faculté apparaît donc avec celles de Nanterre et d'Orsay dans le SDAURP de 1965 (Delouvrier, 1965, p. 61) : « Villetaneuse et Montmagny doivent devenir le centre universitaire du Nord » (*Ibid.*, p.107). Selon L. Vadelorge (2012), l'ouverture de cette première université en banlieue nord résulte des interactions entre trois types d'acteurs : les ministères chargés de l'aménagement universitaire (Éducation nationale, Équipement, Affaires culturelles, District de la région parisienne) ; les collectivités locales (conseil général de Seine-Saint-Denis, Villetaneuse, Montmagny) et les architectes et urbanistes en charge du projet. Si les

⁵ La fonction de « mère de l'Université » fait partie des quatre fonctions cardinales de Paris identifiées dans le SDAURP de 1965 (p.134).

⁶ L. Vadelorge (2012, p.40) rappelle ainsi qu' « on ne peut pas évoquer Paris 13 indépendamment de l'histoire de la Faculté des Sciences de Paris et de ses deux autres excroissances que furent à partir du milieu des années 1950 les sites de Jussieu et d'Orsay »

élus locaux ne sont pas opposés au projet au début des années 1960, ils souhaitent que l'implantation se fasse sur un terrain limité. En 1966, le ministère de l'Éducation nationale et la délégation générale au District de la région parisienne lancent un « concours d'idées pour un aménagement de la plaine de Villetaneuse-Deuil-Montmagny comportant un ensemble universitaire » (Vadelorge, 2012, p. 46), qui gèle le précédent projet de 1960. En portant sur 1 000 hectares, ce concours ambitionne de structurer le tissu urbain, en cohérence avec le schéma directeur de P. Delouvrier de 1965. Il est remporté en 1967 par les deux architectes A. Fainsilber et H. Sigurdardottir-Anspach, associés à un ingénieur, J.-P. Baietto, et un urbaniste, B. Blanchet. Le projet doit permettre de construire une véritable ville universitaire, autour d'un parc de 70 hectares. La réalisation commence avec le centre littéraire et juridique, construit rapidement au cours de l'été 1970. Mais O. Guichard, succédant à E. Faure au ministère de l'Éducation nationale, décide en décembre 1969 de transférer le projet d'Université de technologie de Paris Nord à Compiègne (Girault, 2012). De plus, la deuxième tranche du projet de ville universitaire se heurte à l'opposition ferme de la mairie de Villetaneuse⁷ dans un contexte politique ayant évolué (démission de P. Delouvrier, reprise du contrôle des grandes opérations urbaines par le ministère de l'Équipement, et loi d'orientation foncière privilégiant la concertation avec les élus locaux) (Vadelorge, 2012).

Ainsi, la localisation des nouvelles universités parisiennes et de première couronne résulte parfois de l'existence antérieure de bâtiments, comme à Nanterre où la Sorbonne s'était implantée depuis 1964 devenant ensuite l'université Paris 10. Elle dépend surtout et plus généralement des opportunités foncières, comme pour Villetaneuse, implantée sur une zone de vergers acquise par le ministère de l'Éducation Nationale en 1961 (Baron *et al.*, à paraître). Ces opportunités foncières jouent un rôle fondamental dans la carte universitaire francilienne, même lorsque les implantations des nouvelles institutions s'intègrent, comme on l'a souligné, à des politiques urbaines définies à l'échelle régionale. Ainsi, Paris 12 est pensée dans le cadre du « Nouveau Créteil »⁸, mais ne trouve pas de place dans la ZUP et finit par « bénéficier de disponibilités de terrains acquis par l'État à un prix relativement bas - il s'agit d'anciennes gravières - au cœur d'une offre foncière très abondante » (Bourillon *et al.*, 2012, p. 18). Ce primat de l'enjeu foncier et la conséquente « dispersion des infrastructures universitaires sur le territoire » (*Ibid.*, p.18) conduit J.-L. Dupont à écrire dans son rapport au Sénat sur l'immobilier universitaire : « les sites universitaires en Île-de-France se caractérisent par une absence de logique d'implantation autre qu'historique » (2003, p. 138). Si cette remarque souligne l'absence d'un plan d'aménagement universitaire

⁷ Après l'organisation vaine d'une tentative de conciliation, l'État lance des procédures d'expropriation (septembre 1972). La mairie saisit alors le tribunal administratif pour contester la Déclaration d'Utilité Publique (mars 1973). Si la plainte est finalement rejetée (1975), le délai est fatal au projet de ville universitaire défendu par le ministère de l'Équipement (Vadelorge, 2012). Cette opposition des élus locaux peut se lire comme une réaction au manque de concertation dans ce projet étatique de ville universitaire à Villetaneuse : « En banlieue nord, on informe les élus mais on ne dialogue pas réellement avec eux (Giovaninetti, 2012). Ils en tireront une rancœur durable contre l'institution » (Lebeau, Vadelorge, 2014, p. 97-98).

⁸ La première tranche de réalisation du « Nouveau Créteil » couvre les années 1968-1975 (UPEC, 2012).

francilien défini comme tel, on voit pourtant que certains sites universitaires résultent d'une politique universitaire et d'une politique d'aménagement régional considérant les nouvelles institutions comme des grands équipements participant du développement d'une métropole polycentrique.

L'enjeu de localisation des équipements universitaires en banlieue parisienne préexiste à la loi Faure de 1968, comme on l'a vu avec les sites d'Orsay, de Nanterre, ou de Villetaneuse. Mais c'est à la suite des décrets d'application de cette loi, publiés sous le ministère d'O. Guichard, que l'Île-de-France est dotée de plusieurs universités autonomes remplaçant l'Université de Paris. Le décret (70-246) du 21 mars 1970 met en place treize institutions autonomes⁹ en Île-de-France. Pour ces nouvelles universités issues de la division de l'Université de Paris, la référence à la Sorbonne reste centrale, leur nom associant le terme « Paris » à un numéro, malgré une localisation extra-muros. Cette référence parisienne pose ainsi la question de la différenciation et du statut de ces nouveaux établissements, entre Université de Paris « en » banlieue et université « de » banlieue. Les aménageurs n'ont pas pu imposer en Île-de-France une logique sectorielle impliquant une division du travail universitaire entre universités parisiennes et universités « de banlieue » : ces dernières ont développé des formations de deuxième et troisième cycle et des laboratoires reproduisant l'organisation des institutions centrales¹⁰. Les limites de la politique d'aménagement universitaire franciliennes tiennent également aux plus récentes implantations et notamment au déménagement de Paris 8 à Saint-Denis, comme le soulignent M. Baron et L. Vadelorge (2015) :

« Le développement universitaire depuis la loi Faure est indifférent aux limites administratives (communes et départements) mais aussi à la 'carte universitaire'. Le cas de Saint-Denis, où Paris-8 et Paris-13 sont implantées conjointement, illustre l'aberration des politiques publiques d'implantation universitaire qui se sont exercées depuis quarante ans au mépris des logiques territoriales (Lebeau et Vadelorge 2014) mais aussi universitaires. »

Les dénominations des universités franciliennes traduisent ces tensions. Elles se construisent autour d'un nom d'auteur (Paris 6 Pierre et Marie Curie) ou d'un ancrage topologique (Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Cet enjeu de la dénomination traduit non seulement un rapport au centre historique et symbolique de la Sorbonne, mais aussi la construction d'une identité par chaque établissement dans un contexte valorisant l'autonomie des universités (voir chapitre 1). Il n'est ainsi pas anodin de rappeler dans ce chapitre de présentation les changements d'appellation des différentes institutions. C. Barats (2012) montre ainsi que les chiffres romains, dominants jusqu'au milieu des années 1980 (Paris VIII par exemple) se sont vus remplacés par des chiffres arabes. Plusieurs institutions ne font plus référence à des chiffres (Paris 4, Paris 5, Paris 6, Paris 7,

⁹ Paris XIII et Paris XII sont couplées dans le décret de 1970, et obtiendront leur autonomie après une mobilisation suite au transfert de l'Université de Technologie de Villetaneuse à Compiègne (Vadelorge, 2015).

¹⁰ Ainsi, « revendiquer une université de plein droit, disposant de formations complètes et de moyens pour l'administration et la recherche, c'est aussi reproduire en banlieue le modèle parisien ou pour le dire autrement refuser d'être une simple université de banlieue mais prétendre incarner l'université en banlieue » (Lebeau, Vadelorge, 2014, p. 99).

Paris 9, Paris 10, Paris 11 ou encore Paris 12), par exemple Paris 4 se présente comme l'« Université Paris Sorbonne ». La numérotation reste présente sur les sites internet de Paris 2 (Université Panthéon-Assas), Paris 3 (Université Sorbonne Nouvelle) et Paris 7 (Université Paris Diderot) mais passe au second plan (par exemple : Université Paris Diderot – Paris 7). Si Paris 1 met l'accent sur le terme « Panthéon-Sorbonne », conserver la numérotation découle sans doute de l'implicite hiérarchie symbolique que suppose la première place dans la liste des universités parisiennes (« Paris 1 Panthéon-Sorbonne »). Contrairement aux institutions qui s'appuient sur une référence à un lieu, ou plus rarement à une personnalité, les deux établissements de Seine-Saint-Denis conservent le primat de la numérotation : la dénomination « Paris 13 » masque tout ancrage territorial séquanodionysien quand celui de Paris 8 reste présent mais au second plan (Paris 8 Vincennes - Saint-Denis)¹¹.

Ainsi, le nom officiel ou administratif de chaque institution ne correspond plus à la dénomination liée à la communication de chaque établissement, ou même encore aux noms utilisés par les locuteurs (personnels, étudiants, presse etc.) pour désigner les universités issues de la division de l'Université de Paris (Barats, 2012, p. 70). Si ces dénominations changeantes sont intéressantes, c'est qu'elles révèlent des logiques de marque (voir chapitre 7) ou influencent la façon dont les étudiants peuvent se représenter les identités des différentes universités (chapitre 8). Elles posent cependant un problème de référencement stable dans le cadre de cette thèse. Le tableau 2.2 donne à voir non seulement les écarts entre noms officiels et ceux que privilégient les universités ou les étudiants enquêtés, mais également les noms utilisés dans ce manuscrit. Ce dernier combine la référence à l'Université de Paris, leur numéro initial (en chiffre arabe), et un toponyme, par exemple : Paris 13 Villetaneuse¹². Conserver le toponyme répond à l'entrée théorique et problématique de cette thèse qui s'attache à la dimension spatiale des enjeux sociaux universitaires franciliens. C'est également par leur toponyme que les quatre dernières universités créées en Île-de-France sont identifiées.

Il s'agit maintenant de rappeler comment ont été créées ces quatre universités franciliennes plus récentes (correspondant aux quatre dernières lignes du tableau), qui ne sont pas issues de la division de l'Université de Paris.

¹¹ Ce paragraphe comme le tableau associé s'appuient notamment sur la consultation des sites internet de chaque université le 6 janvier 2015.

¹² Ce référencement permet de répondre à deux fonctions : « identification de l'origine (fonction de signature) et différenciation par rapport aux institutions concurrentes » (Barats, 2012, p. 76).

Tableau 3.1 : Comment nommer les universités franciliennes

Nom dans le corps de texte du manuscrit	Nom abrégé	Nom selon le site internet (janvier 2015)	Nom utilisé en majorité par les enquêtés	Nom attribué dans les textes officiels*
Paris I Panthéon-Sorbonne	Paris I	Université Paris I Panthéon-Sorbonne	Sorbonne	Paris-I
Paris 2 Assas	Paris 2	Université Panthéon-Assas	Assas	Paris-II
Paris 3 Sorbonne Nouvelle	Paris 3	Université Sorbonne Nouvelle	Sorbonne	Paris-III
Paris 4 Sorbonne	Paris 4	Université Paris Sorbonne	Sorbonne	Paris-IV
Paris 5 Descartes	Paris 5	Université Paris Descartes	Descartes	Paris-V
Paris 6 Pierre et Marie Curie	Paris 6	Université Pierre et Marie Curie	Jussieu	Paris-VI
Paris 7 Diderot	Paris 7	Université Paris Diderot	Paris 7	Paris-VII
Paris 8 Vincennes - Saint-Denis	Paris 8	Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis	Saint-Denis	Paris-VIII
Paris 9 Dauphine	Paris 9	Université Paris Dauphine	Dauphine	Paris-IX
Paris 10 Nanterre	Paris 10	Université Paris Ouest Nanterre La Défense	Nanterre	Paris-X
Paris 11 Orsay	Paris 11	Université Paris Sud	Sceaux	Paris-XI
Paris 12 Créteil	Paris 12	Université Paris Est Créteil Val-de-Marne	Créteil	Paris-XII
Paris 13 Villetaneuse	Paris 13	Paris 13	Paris 13	Paris-XIII
Evry	Evry	Université Evry Val-d'Essonne	Evry	Evry-Val d'Essonne
Cergy	Cergy	Université de Cergy-Pontoise	Cergy	Cergy-Pontoise
Marne-la-Vallée	UPEMLV	Université Paris Est Marne-la-Vallée	Descartes, Marne-la-Vallée	Marne-la-Vallée
Versailles	UVSQ	Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines	Versailles	Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines

* Ces textes correspondent aux décrets créant les universités après la loi de 1968 et aux arrêtés approuvant les statuts de ces universités. On s'appuie donc sur le décret 70-246 du 21 mars 1970, le décret 70-1085 du 28 novembre 1970 pour « la nouvelle université de Paris-X », le décret 70-1174 du 17 décembre 1970 portant érection en établissements publics à caractère scientifique et culturel d'universités et centres universitaires pour « Paris-II, Paris-III, Paris-V, Paris-VIII, Paris-IX, Paris-XI, Paris-XII, XIII » puis sur le décret du 23 décembre 1970 pour « Paris-I, Paris-IV, Paris-VII ». Plusieurs décrets du 22 juillet portent création et organisation provisoire des universités de ville nouvelle : Marne-la-Vallée (91-706), Evry-Val d'Essonne (91-707) ; Cergy-Pontoise (91-708) et Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines (91-709). Dans l'article D711-1 du code de l'éducation (modifié en 2014) qui donne la liste des établissements auxquels s'applique le statut d'université, la dénomination des universités franciliennes est conforme à celles des décrets et arrêtés précédents.

1.2 Quatre nouvelles universités en grande couronne

À la fin des années 1980, l'augmentation du nombre d'étudiants français déclenche un nouveau plan national, U2000 (Université 2000), « dont l'objectif est de répondre non seulement à la crise de l'accueil par un vaste programme de constructions, mais aussi de promouvoir une grande politique d'aménagement du territoire universitaire à l'échelle nationale » (Houy, 2005, p. 87). A. Frémont (1990) présente ce plan lancé par L. Jospin et C. Allègre en cinq points : 1. Rééquilibrage du territoire national ; 2. Promotion de pôles européens (Lille, Nancy, Strasbourg, Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Rennes) ; 3. Organisation de réseaux d'universités inter-régionales ; 4. Maîtrise de la création d'antennes et d'IUT ; 5. Aménagement de l'Île-de-France. Lancé en 1990, U2000 a permis de doubler la surface universitaire française en 15 ans pour atteindre 17 millions de mètres carrés (Dupont, 2003). Outre les réhabilitations, ce plan national de 40,3 millions de francs (entre 1990 et 1999) a permis la construction de 3,5 millions de mètres carrés de nouveaux bâtiments universitaires et huit nouvelles universités à l'échelle nationale (*Ibid.*). Le maillage universitaire du territoire national est donc densifié, pour mieux correspondre à la hiérarchie urbaine comme le souligne l'*Atlas de la France universitaire* : « Aujourd'hui, le schéma 'Université 2000', avec sept universités nouvelles, comble les derniers vides et il n'est plus une agglomération de 100 000 habitants qui n'ait accédé au rang, souvent longtemps envié, de ville universitaire » (Frémont *et al.*, 1992, p. 28).

Les conséquences d'U2000 sont importantes en Île-de-France : le but était d'augmenter les capacités d'accueil des universités de première couronne et de créer de nouveaux établissements dans plusieurs villes nouvelles, de façon à désengorger les universités parisiennes, même si A. Frémont souligne que les projets intra-parisiens d'extension de Jussieu et de développement près de la Bibliothèque Nationale de France doivent assurer une « meilleure respiration des universités et des universitaires de la capitale » (1990, p. 202). Concernant les projets franciliens extra-parisiens, U2000 a permis par exemple à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis de réaliser la passerelle reliant les deux sites et la nouvelle bibliothèque, de réhabiliter le grand hall et les espaces extérieurs paysagers et de doubler sa superficie initiale (26 000 mètres carrés supplémentaires) (Curie, 2001). Surtout, ce plan s'est traduit par la création de nouvelles universités, portant leur nombre total en Île-de-France à dix-sept. Ainsi, en 1991, quatre institutions sont créées dans les villes nouvelles de Cergy-Pontoise, Évry-Val-d'Essonne, Marne-la-Vallée et Versailles-Saint-Quentin. Ces nouvelles universités sont « fondées au départ sur des antennes d'universités parisiennes » (Frémont *et al.*, 1992, p. 251). Par exemple, Cergy-Pontoise s'appuie sur les universités de Paris 10 Nanterre et Paris 11 Orsay. Comme l'explique F. Moulin-Civil, présidente de l'Université de Cergy-Pontoise : « la réponse à la déconcentration des universités parisiennes s'est surtout faite à travers le développement des filières généralistes de premier cycle où les jeunes du département du Val-d'Oise n'avaient plus besoin d'aller à Paris pour suivre leurs études. Par contre, très vite,

l'université a développé des filières professionnalisées en licence et en master, y compris dans le domaine des sciences humaines et sociales, qui sont très attractives. » (entretien du 12 juillet 2011, PUCA, 2011, p. 15). Si ces universités de ville nouvelle contribuent aujourd'hui à la structuration d'un territoire universitaire polycentrique (Berroir *et al.*, 2005), U2000 a néanmoins rencontré des difficultés en Île-de-France, dans le cadre du Contrat Plan État Région 1994-1998 (blocages fonciers et surcoûts liés à l'augmentation des coûts de construction à partir de 1997). Ainsi, dans Paris intra-muros, aucune des opérations programmées par la Région Île-de-France n'est engagée et le volet université nouvelle n'est réalisé qu'à 42% (Houy, 2005).

En s'appuyant sur la contribution des collectivités territoriales, U2000 participe de la « territorialisation » universitaire (chapitre 1) et repose la question, déjà au cœur du desserrement lié à la division de l'Université de Paris, du lien entre aménagement du territoire et politique universitaire : « à partir du moment où les régions, les départements, les villes voire les communes ont été autant sollicitées, quels sens, quelles significations donner à la densification de la trame universitaire ? Souligne-t-elle des concurrences accrues entre territoires ? Révèle-t-elle surtout une mission d'aménagement du territoire ? » (Baron, 2012, p. 66). Il est intéressant de noter que dès les années 1960 les villes de Cergy, Saint-Quentin en Yvelines, Marne-la-Vallée, Evry et Melun-Sénart ont vocation à accueillir des équipements universitaires (Baron *et al.*, à paraître). Ainsi, « à bien des égards, la carte universitaire actuelle peut être considérée comme un point d'achèvement des décisions arrêtées au début des années 1960, comme en témoignent les sites universitaires bretons et plus encore les universités des villes nouvelles d'Île-de-France » (Baron, 2010, p. 94).

L'implantation d'universités en banlieue ne constitue pas seulement un enjeu de maillage du territoire métropolitain mais revêt, compte tenu de la division sociale de l'espace francilien, une dimension sociale : ce desserrement de l'Université de Paris au cours de la seconde moitié du XX^e siècle reconfigure la dimension *spatiale* des inégalités culturelles mises en évidence par P. Bourdieu et J.C. Passeron au début des années 1960 : « en fait, le facteur géographique et le facteur social d'inégalité culturelle ne sont jamais indépendants puisque, on l'a vu, les chances de résider dans une grande ville, où les possibilités d'accéder à l'enseignement et à la culture sont plus grandes, croissent à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 40-41). Comme le montreront les sections suivantes du chapitre, ces universités de première et de grande couronne se caractérisent globalement par des publics étudiants moins favorisés socialement et scolairement : le maillage universitaire du territoire francilien ne peut être dissocié des questions de « démocratisation » de l'accès à l'enseignement supérieur.

Le paysage universitaire francilien actuel, résultant de la division de l'Université de Paris puis de la création des universités de ville nouvelle, est ainsi constitué de dix-sept universités dont Paris 9 Dauphine qui a le statut de Grand Etablissement depuis 2004. Comme le rappelle M. Baron, « malgré une active politique de déconcentration des équipements universitaires en périphérie de la région, force est de constater que l'organisation auréolaire du système universitaire francilien conserve une lisibilité certaine »

(Baron, 2010, p. 102). Le schéma centre-périphérie (Paris, premières universités en banlieue créées en 1970, dernières universités créées en 1991 en ville nouvelle) renvoie notamment aux effectifs décroissants (179 000 étudiants à Paris, 97 000 en petite couronne et 38 000 en grande couronne) et à l'inégale répartition des formations professionnelles (secteur de formation qui attire 16% des étudiants des universités parisiennes contre 38% de ceux des universités de ville nouvelle), différence d'offre de formation qui explique en partie certaines caractéristiques scolaires des étudiants (20% des étudiants des universités de ville nouvelles sont bacheliers technologiques ou professionnels contre 10% dans les universités parisiennes) (*Ibid.*).

1.3 U3M et Plan campus : une logique de pôles universitaires

A la fin des années 1990, un nouveau plan national est lancé pour compléter U2000. U3M (Université du Troisième Millénaire) doit notamment faire de l'aménagement universitaire francilien une priorité, en s'attachant – dans un contexte de stabilisation des effectifs étudiants à l'échelle nationale – à l'amélioration des conditions d'études plus qu'à des objectifs quantitatifs (Houy, 2005). Ce plan doit favoriser une convergence et une mutualisation des moyens par sites, et limiter ainsi leur nombre. Cette opération de remembrement de la carte universitaire francilienne devait passer par l'identification et le renforcement de quatre grands pôles disciplinaires (Dupont, 2003) : l'ancienne Sorbonne, la « Nouvelle Sorbonne » correspondant à la ZAC (Zone d'Aménagement Concertée) Paris Rive Gauche, « La Villette-Plaine-Saint-Denis » orienté vers les arts, et un pôle Val de Seine dans une perspective de rééquilibrage territorial¹³. Les sites principaux des universités centrales (Sorbonne-Quartier Latin, Sorbonne-Panthéon, Raspail, Saint-Guillaume, Assas, Montagne Sainte Geneviève, Jussieu, Odéon-Saints Pères, Dauphine) devaient dans ce cadre être articulés avec des sites satellites, « pôles de développement pour les universités déficitaires en locaux qui devraient permettre également d'opérer le remembrement de ces établissements actuellement dispersés » (Dupont, 2003, p. 147). L'opération campus, annoncée fin 2007 et lancée en février 2008, définit de nouveaux objectifs de polarisation. Il reste qu'U3M a participé à une nouvelle logique d'aménagement du territoire universitaire francilien, où il ne s'agit plus de créer de nouvelles institutions dans un objectif de rééquilibrage de la région parisienne : « on cherche davantage à consolider l'existant, à travers la restructuration des universités parisiennes, l'extension des équipements des universités de proche couronne dont la croissance s'est poursuivie au cours des années 1990, et le soutien aux activités de recherche dans les universités de ville nouvelle » (De Berny, 2003, p. 6).

La récente opération campus (2007) doit permettre de créer des campus identifiables à l'échelle internationale en faisant « émerger des campus d'excellence qui

¹³ « A l'ouest de Paris, et dans le cadre d'un aménagement territorial plus équilibré de l'Île-de-France, ce pôle devrait s'étendre sur les sites de Boulogne-Billancourt, Meudon et Saint-Cloud, dont la vocation reste à définir, et devrait accueillir dans un premier temps la 'Maison Dauphine Entreprises' » (Dupont, 2003, p. 148).

seront la vitrine de la France et renforceront l'attractivité et le rayonnement de l'université française » (MESR, 2012). Deux des critères de sélection de ces campus renvoient directement aux enjeux franciliens des politiques d'aménagement universitaire : d'une part l'urgence de la situation immobilière et d'autre part l'insertion dans un tissu régional socio-économique et le caractère structurant et dynamisant pour un territoire. Ainsi ont été sélectionnés en Île-de-France les campus de Saclay, Condorcet (situé à Aubervilliers) et Paris intra-muros. En outre, les campus de Créteil et Marne-la-Vallée bénéficient de la mention « campus prometteurs », campus à fort potentiel scientifique et pédagogique, reconnus par l'État dans le cadre de l'opération campus. Cette opération traduit donc bien une volonté de polarisation de la carte universitaire francilienne, dans la lignée de l'opération U3M.

Ces logiques actuelles de polarisation spatiale (pôles disciplinaires et campus) vont de pair avec les récentes injonctions aux regroupements institutionnels¹⁴. Les universités ont dû en effet s'associer à d'autres établissements d'enseignement supérieur pour constituer des PRES, Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (loi 2006 d'orientation de programme et de recherche). Ces PRES ont été remplacés par des ComUE, Communautés d'Universités et d'Établissements, dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013. Regroupements et polarisations se distinguent donc d'une précédente ambition de maillage territorial, de desserrement universitaire et, sur le plan des recrutements étudiants, de rapprochement de l'Université vers de nouveaux publics :

« la logique de concentration des ressources et des moyens qui sous-tend les financements, dans un contexte de compétition internationale entre établissements d'enseignement supérieur et de recherche, est fort éloignée de la politique de décentralisation des antennes universitaires du plan Université 2000 » (Mespoulet, 2012, p. 10).

Les enjeux de concurrence internationale contrastent ainsi avec la précédente politique de maillage territorial, comme le souligne ce sous-titre de l'*Atlas des fractures scolaires* « L'excellence contre l'aménagement » (Caro *et al.*, 2010, p. 64). Malgré ces évolutions, il faut souligner certaines continuités :

« La dynamique de réorganisation de la carte universitaire s'inscrit également dans le prolongement des politiques précédentes. La logique qui sous-tend ces mesures, c'est-à-dire l'émergence de pôles afin d'atteindre une taille critique dans la concurrence internationale et de favoriser le rôle des universités dans le développement économique, est amorcée dès les années 1990 par Claude Allègre avec le plan Universités 2000, qui crée sept 'pôles européens'¹⁵, puis le plan Université du troisième millénaire (lancé en 1999) et la mise en réseau de 'grand pôles nationaux' » (Ravinet, 2012, p. 370)

¹⁴ Ces deux logiques ne se recoupent pas totalement, par exemple, les membres du Campus Condorcet ne sont pas tous inclus dans le PRES puis la ComUE HeSam. Paris 8 s'associe à Paris 10 dans le cadre de Paris-Lumières, alors que Paris 13 appartient à la ComUE Sorbonne Paris Cité.

¹⁵ Comme l'explique P. Ravinet (2012), les onze pôles européens existant en 2006 deviennent des PRES, ce qui bien illustre le lien entre les politiques des années 1990 et celles des années 2000.

Plus généralement, l'analyse des politiques d'aménagement universitaire francilienne donne à voir les principales évolutions des politiques d'aménagement. Il ne s'agit pas tant de s'interroger sur la place des équipements universitaires dans la production urbaine (Dang Vu, 2011), qu'aux logiques d'implantation de ces équipements à l'échelle métropolitaine, autrement dit à l'articulation entre politique universitaire et politique d'aménagement du territoire francilien. En ce sens, la distinction entre le plan U2000, correspondant à un développement du maillage territorial aux échelles nationale comme francilienne, et ses successeurs U3M ou encore l'opération Campus, correspond au passage d'une logique d'aménagement du territoire compris comme résorption des inégalités territoriales à une logique de polarisation et de compétitivité. Cela semble bien illustrer plus globalement le passage d'un urbanisme de plan aux logiques de projets (Pinson, 2009). Ces dernières sont en effet caractérisées par une organisation réticulaire et non plus verticale des acteurs de la gouvernance urbaine (on pense par exemple aux jeux d'acteurs associant les universités et écoles aux collectivités comme aux entreprises dans la constitution des ComUE), par un processus décisionnel en constante négociation (là encore les ComUE franciliennes et leur périmètre fluctuant constituent un bon exemple¹⁶), et par des techniques de communication relevant du marketing urbain qui rappellent le travail des universités sur leur image (voir chapitre 7) à l'instar des ComUE (Frouillou, Vergnaud, 2014). On retrouve ainsi, à travers l'histoire de la construction du paysage universitaire francilien, l'évolution plus générale des politiques d'aménagement qui ont marqué le territoire régional, le schéma planificateur de P. Delouvrier et ses nouveaux centres urbains (SDAURP de 1965) laissant la place aux enjeux métropolitains du Grand Paris (APUR, IAU, 2015).

Si la montée en puissance de logiques de polarisation contraste avec la précédente ambition de maillage territorial, il reste que certains regroupements s'appuient sur un discours valorisant une logique de proximité (points cardinaux comme référence dans les dénominations comme pour Paris Est) voire l'ancrage territorial, ce que soulignent le contrat de site de la ComUE Paris-Lumières (Frouillou, Vergnaud, 2014) ou les propos de B. Saint-Girons, ancien recteur de l'académie de Créteil, alors président du PRES Université Paris-Est :

« Par nature, le PRES Universités Paris-Est obéit à une logique territoriale, puisqu'il participe à organiser une offre de formation et de recherche adaptée aux besoins des territoires sur lesquels il se situe. Son territoire est bien identifié – entre Créteil Maisons-Alfort et la Cité Descartes – et cohérent avec les projets existants de développement urbain et d'extension des transports. La création du PRES contribue de façon large à structurer l'Est parisien autour d'un enseignement diversifié, dans une logique de proximité. Il participe à l'équilibrage territorial de l'Île-de-France, notamment en contrepoids du pôle scientifique et technologique du plateau de Saclay, dans le contexte du Grand Paris » (Urbanisme, 2010, p. 54).

¹⁶ La ComUE HeSam a ainsi vu fin 2014 plusieurs de ses membres dont l'EHESP et l'EPHE quitter le regroupement auquel participe Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Rey-Lefebvre, 2014).

De façon plus générale, le contraste par rapport aux années 1960 à 1990 ne doit pas laisser croire que ces enjeux de regroupement et de polarisation des universités constituent une rupture dans l'histoire du fait universitaire : « c'est ainsi que les débats actuels sur 'les vertus de la concentration' plutôt que 'les affres de la déconcentration' ne doivent pas faire oublier quelques tendances inscrites dans le temps long des dynamiques de l'Université » (Baron, 2012, p. 92). Cela renvoie par exemple aux analyses de W. H. Waddington (1875), que l'on peut lire comme une préfiguration des polarisations actuelles, décrites en ces termes par L. Liard à la fin du XIX^e siècle :

« On eût fait de tous les établissements d'enseignement supérieur, Facultés et Ecoles préparatoires, disséminées sur tout le territoire, un certain nombre, assez limité, de groupes. Chaque groupe se fut appelé Université. Chaque Université eût eu comme un siège métropolitain et des sièges suffragants. C'eût été une sorte de système sidéral, avec un astre central et des satellites. Ainsi, l'Université de Paris eût compris autour des Facultés de Paris, les Facultés de Caen, l'Ecole de médecine de Rouen et celle de Reims ; l'Université de Lyon eût englobé, autour des Facultés de Lyon, celles de Grenoble, celles de Dijon, celles de Clermont ; l'Université de Montpellier eût fait graviter, autour des Facultés de Montpellier, celles de Toulouse, celle de Montauban, celles d'Aix, celle de Marseille, et jusqu'aux Ecoles d'Alger. [...] De la sorte, tout était conservé et tout s'ordonnait autour de quelques points » (Liard, 1890, p. 203-205 cité dans Baron, 2012, p.87)

Ces logiques de polarisation participent d'une complexification des rapports entre les universités et les autres secteurs de l'enseignement supérieur, incités à s'associer au sein des PRES-ComUE. Il convient ici de replacer les universités et leurs publics étudiants dans le paysage de l'enseignement supérieur francilien de la fin des années 2000 (correspondant aux données et aux entretiens utilisés dans cette thèse).

2. Quels étudiants franciliens à l'université ? Éléments de cadrage

Après avoir rappelé les principales étapes de la construction du paysage universitaire francilien, il s'agit de présenter plus en détail ce terrain d'étude, pour enfin, dans la troisième section de ce chapitre, démontrer l'intérêt d'une approche par les établissements pour saisir l'hétérogénéité des publics étudiants. Les analyses qui suivent mobilisent donc les variables sociales et scolaires présentées dans le chapitre précédent, afin de caractériser ces étudiants et les différenciations des publics selon les filières puis selon les établissements. Avant d'entrer dans le détail des caractéristiques du paysage francilien d'enseignement supérieur, le tableau 3.2 permet de rappeler que les étudiants des universités de la région capitale représentent en 2011-2012 près de 26% des inscrits dans les universités françaises, et que les Franciliens sont légèrement plus favorisés socialement que la moyenne des étudiants à l'Université.

Tableau 3.2 : Origine sociale des étudiants (Île-de-France, France) en 2011

	Total étudiants des universités franciliennes	Total universités France
Part d'enfants d'agriculteur, artisan, commerçant	8	9
Part d'enfants de cadre	34	29
Part d'enfants de profession intermédiaire	9	12
Part d'enfants d'ouvriers	7	9
Part d'enfants d'employés	10	11
Part d'enfants de chômeurs et inactifs	6	6
Part de PCS non référéncée	16	16
Part d'enfants de retraités	10	8
<i>Effectif</i>	362 696	1 405 758

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Ces ordres de grandeur posés, il faut rappeler que le travail qui suit sur la place du secteur universitaire par rapport aux autres formations du supérieur en Île-de-France, comme les analyses sur les hiérarchies disciplinaires intra-universitaires, s'inscrivent dans une perspective relationnelle. Cette dernière doit empêcher d'essentialiser les publics étudiants associés aux formations (universités *versus* écoles), aux disciplines (AES *versus* Médecine) ou aux établissements (universités de Seine-Saint-Denis *versus* universités parisiennes, par exemple) :

« c'est à condition de mettre en œuvre systématiquement *le mode de pensée relationnel*, que l'on peut échapper à l'erreur qui consiste à voir des attributs substantiels dans les propriétés attachés à une catégorie, faute d'apercevoir que la signification adéquate de chacun des termes d'une relation [...] ne peut être complètement établie qu'à l'intérieur du système de relations qu'ils recouvrent et dissimulent » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 257-258)

2.1 La place des universités dans l'enseignement supérieur francilien

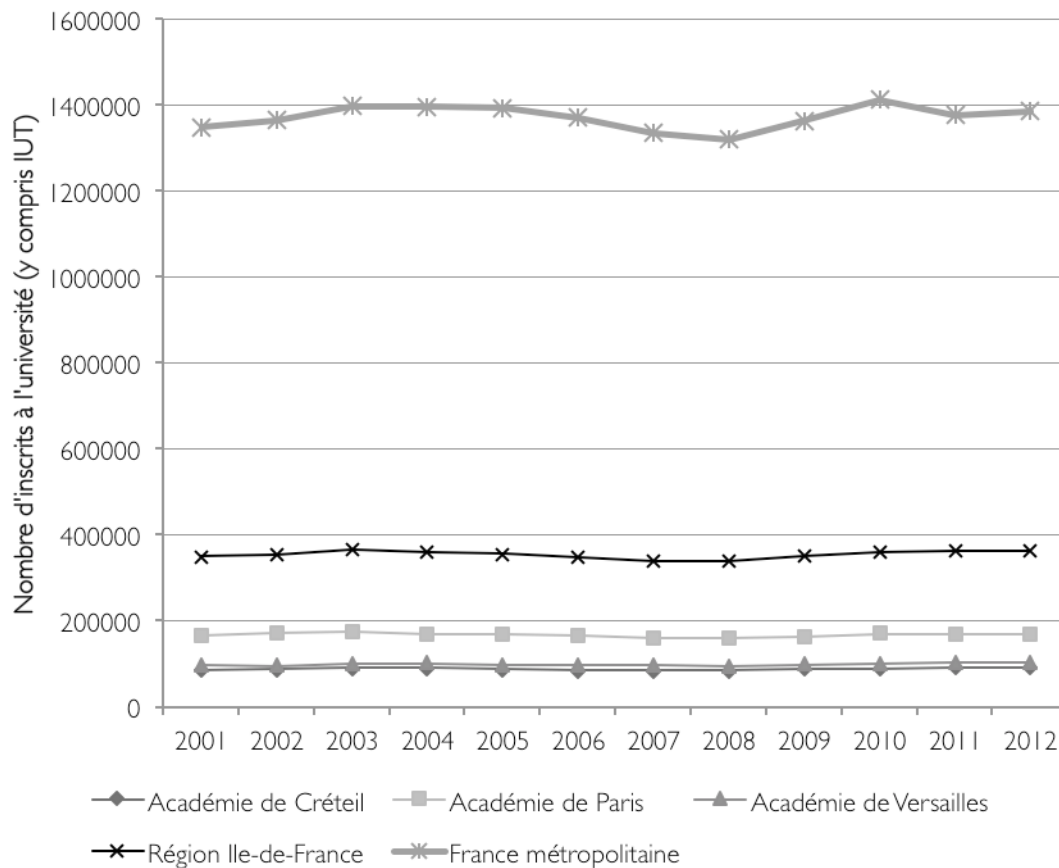
Analyser la place du secteur universitaire, à l'échelle nationale puis plus spécifiquement régionale, implique notamment de caractériser les effectifs des étudiants inscrits dans les différentes formations. L'histoire de la construction du paysage universitaire francilien est liée à l'augmentation très forte du nombre d'étudiants après la seconde guerre mondiale, augmentation qui se poursuit à l'échelle nationale jusqu'au début des années 1990 avec une croissance des effectifs universitaires de près de 25% entre 1990

et 1995 (Erllich, Verley, 2010). On observe à partir de 1995-1996 une baisse liée à la stagnation du taux d'obtention du baccalauréat et à un phénomène démographique plus global (Felouzis, 2003a). En effet, le taux d'accès au baccalauréat cesse d'augmenter à partir des générations nées à la fin des années 1970¹⁷, ce qui provoque un léger tassement des entrées dans le supérieur entre 1995 et 2001 (Duru-Bellat, 2006). Alors que les étudiants à l'université voient leur nombre se réduire d'environ 6% entre 1995 et 2000, les autres filières du supérieur connaissent des augmentations importantes (+18% pour les écoles d'ingénieurs, +15% pour les IUT, +5% pour les STS et une stabilité des effectifs des classes préparatoires) (Felouzis, 2003b). Après une légère hausse au début des années 2000, les effectifs universitaires nationaux baissent entre 2004 et 2008 (-5%) (selon les données PapESR). Le nombre d'inscrits à l'université augmente cependant fortement entre 2008 et 2010 (plus de 93 000 étudiants supplémentaires, PapESR)¹⁸. La figure 3.1 montre que les évolutions régionales et académiques franciliennes correspondent à ces variations nationales. L'enseignement supérieur francilien compte 635 353 inscrits en 2012-2013 (PapESR), ce qui correspond à un taux d'accroissement global de 12,4% depuis 2001-2002. Parmi ces effectifs étudiants, l'Université est le principal secteur d'inscription et représente plus de 320 000 inscrits par an sur toute la période.

¹⁷ Malgré une stabilisation des taux de réussite aux baccalauréats généraux, on note une progression de réussite dans les filières technologiques et professionnelles, le taux moyen de 87,9% de réussite au baccalauréat en 2014 constituant ainsi un record (Baumard, 2014).

¹⁸ Ces évolutions sont confirmées par des notes d'information ministérielles : le début des années 2000 est marqué par une légère hausse des effectifs universitaires (hors IUT) puis une baisse à partir de 2005-2006 (DEPP, 2009). Les effectifs universitaires (IUT compris) connaissent une augmentation en 2009-2010. Celle-ci concerne également les disciplines générales même si les Sciences humaines et sociales, les Lettres et les Langues sont moins affectées par cette hausse que le Droit ou les Sciences (MESR DGESIP/DGRI SIES, 2010).

Figure 3.1 : Évolution des effectifs étudiants à l'Université en France, Île-de-France et dans les trois académies (2001-2012)

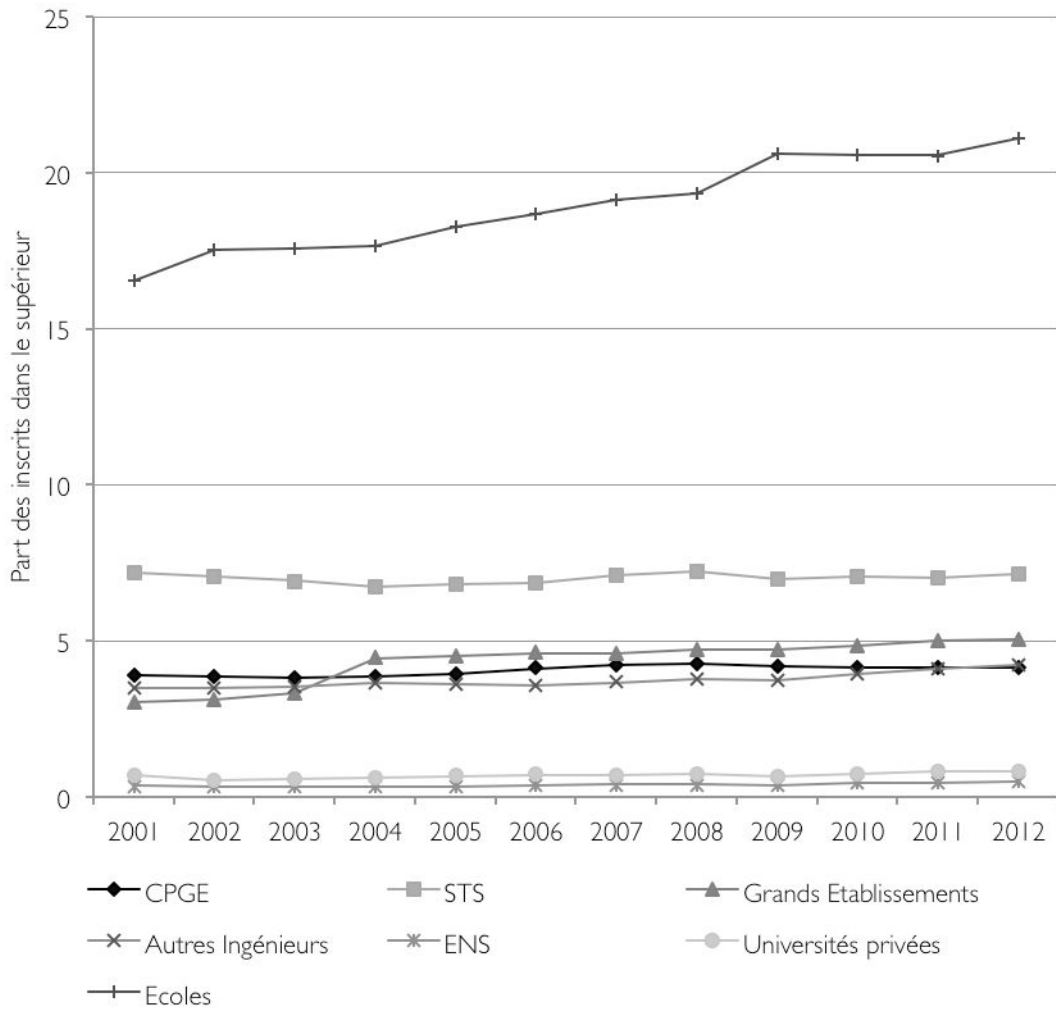


Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou, 2015

Globalement, on constate une baisse du poids relatif de l'université (hors IUT) dans l'enseignement supérieur à l'échelle nationale, qui correspond à 56% des effectifs en 2007 contre 68% trente ans plus tôt (Verley et Zilloniz, 2010). Cette moindre place du secteur universitaire met clairement en évidence la « montée en puissance des filières courtes de l'enseignement supérieur » (Beaud, 2008, p.149) et la croissance du secteur privé (de 12 à près de 17% entre 1998 et 2008) (Erlich, Verley, 2010). La figure 3.2 montre l'évolution de la part des différentes formations du supérieur extra-universitaire en Île-de-France au cours des années 2000 (voir également le tableau a.4 dans l'annexe 2 donnant les parts de l'ensemble des formations du supérieur, et leur évolution sur la période 2001-2011). La principale tendance à noter est la place croissante des écoles dans ce paysage de l'enseignement supérieur (de 17% des effectifs en 2001 à 21% en 2012) alors que les effectifs des étudiants inscrits à l'Université baissent sur la période de 62% à 57%¹⁹. L'encadré 3.2 détaille les formations et diplômes associés à ces écoles très diverses.

¹⁹ On prend en compte dans ces pourcentage les étudiants inscrits en IUT, qui représentent 3% des effectifs de l'enseignement supérieur francilien sur toute la période.

Figure 3.2 : Évolution de la part des inscrits dans les formations extra-universitaires de l'enseignement supérieur francilien (2001-2012)



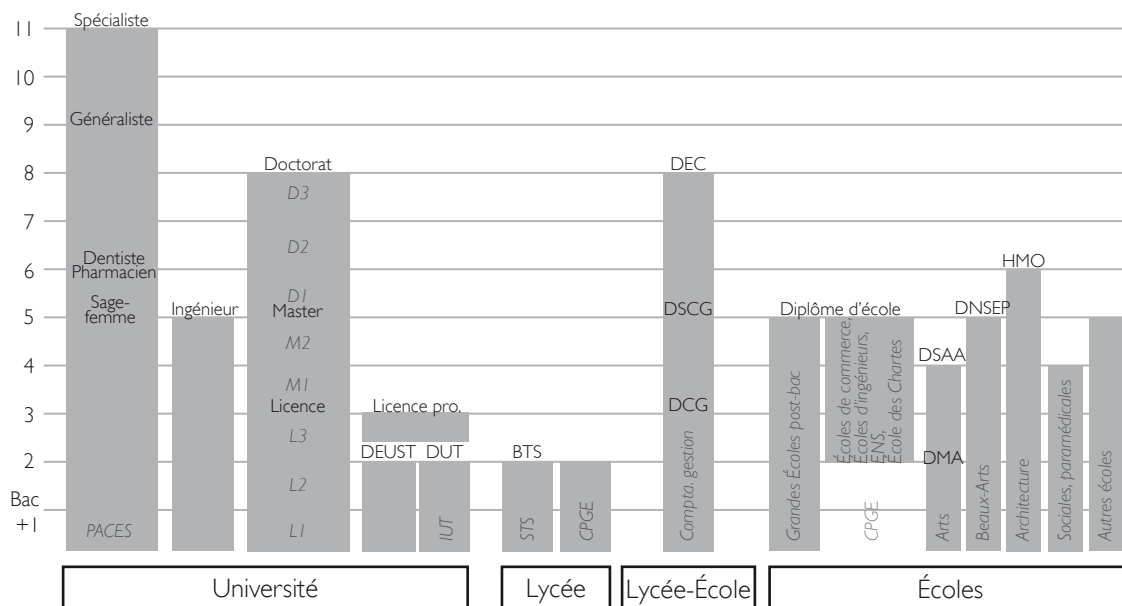
NB : À partir de 2004-2005, les étudiants de Paris 9 Dauphine sont classés dans la catégorie « Grands Établissements ».

Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou 2015

Encadré 3.2 : La diversité des formations, des établissements et des secteurs de l'enseignement supérieur français

Le schéma ci-dessous donne à voir les formations post-baccalauréat et les diplômes correspondants (exemple un BTS à l'issue de deux ans de STS). Il permet de visualiser la distinction entre écoles (y compris les Grandes Écoles) et secteur universitaire, distinction qui renvoie aux articles du code de l'éducation associés aux types d'établissements (le détail en est donné sur le site du MESR dans la section « établissements d'enseignement supérieur et de recherche »). Retenons de ce schéma la grande diversité des formations supérieures, à laquelle se surajoute la distinction entre secteur public et privé. On peut noter que cette représentation classique privilégie une vision « tubulaire » du supérieur, sans mettre l'accent sur les passerelles et porosités entre filières.

Selon le site du MESR (MESR, 2009, mis à jour en 2013), les formations supérieures privées comprennent trois catégories d'établissements : la première regroupe treize établissements privés d'enseignement supérieur libres, à caractère généraliste, soit environ 30 000 étudiants ; la deuxième rassemble les établissements privés d'enseignement supérieur technique, soit une cinquantaine d'écoles d'ingénieurs et une soixantaine d'écoles de commerce (plus de 45 000 étudiants) ; enfin, ce secteur privé supérieur compte de nombreuses formations associées aux établissements secondaires privés (STS et CPGE). A titre d'exemple, selon le site <http://www.enseignement-prive.info>, consulté le 16 mars 2015, on ne compte pas moins de 65 STS privées à Paris.



Diplômes :
 DEUST : diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
 DUT : diplôme universitaire de technologie
 BTS : brevet de technicien supérieur
 DCG : diplôme de comptabilité et de gestion
 DSCG : diplôme supérieur de comptabilité et de gestion
 DEC : diplôme d'expert-comptable
 DMA : diplôme des métiers d'art
 DSAA : diplôme supérieur d'arts appliqués
 DNSEP : diplôme national supérieur d'expression artistique
 HMO : habilitation à maîtrise d'œuvre

Cursus :
 PACES : première année commune aux études de santé
 IUT : institut universitaire de technologie
 STS : section technicien supérieur
 CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles
 ENS : école normale supérieure

Sources : Schémas détaillés du MESR et de l'ONISEP, réalisation : L. Frouillou, 2015

Tableau 3.3 : Nombre d'étudiants des formations du supérieur francilien et évolution (2001-2011)

	2001-02	2003-04	2005-06	2007-08	2009-10	2011-12	Taux d'accroissement sur la période
CPGE	22 034	22 843	23 789	24 829	25 726	26 013	18,1%
STS	40 711	41 328	40 928	41 659	43 092	43 863	7,7%
Grands Etablissements	17 127	19 807	27 198	26 940	29 141	31 507	84%
Autres Ingénieurs	19 820	21 055	21 780	21 588	23 148	25 828	30,3%
ENS	1 887	1 966	1 920	2 278	2 277	2 787	47,7%
Universités privées	4 024	3 489	4 095	4 148	4 179	5 107	26,9%
Ecoles commerce	24 889	29 276	29 771	33 514	39 047	41 977	68,7%
Ecoles juridiques et administratives	4 433	4 541	3 905	1 893	1 958	3 660	-17,4%
Ecoles arts	28 867	31 518	33 689	32 329	35 054	34 419	19,2%
Ecoles paramédicales	21 718	24 499	27 114	27 513	28 486	28 470	31,1%
Autres écoles	13 572	15 173	15 284	16 952	22 459	20 161	48,5%
Universités*	348 891	364 608	354 395	338 222	361 824	362 678	4%
Dont IUT	17 641	17 262	16 605	17 581	17 818	17 761	0,7%
Total ESR	565 242	597 504	600 841	587 000	616 391	626 470	10,8%

*Y compris les IUT et les effectifs de Paris 9 Dauphine devenue Grand Etablissement en 2004.

Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou, 2015

Comme le montre le tableau 3.3 détaillant les effectifs pour chaque type de formation en Île-de-France et leur taux d'accroissement sur la période, la croissance du nombre d'inscrits concerne tous les types d'écoles à part les écoles administratives et juridiques. Après les Grands Établissements (84% de croissance), les écoles de commerce, gestion et comptabilité ont le taux d'accroissement le plus fort sur la période avec 69%, contre respectivement 19% et 31% d'accroissement pour les écoles d'arts et écoles culturelles d'une part et d'autre part les écoles paramédicales et sociales²⁰. On note un saut dans les effectifs des Grands Etablissements franciliens en 2004 qui correspond à l'acquisition de ce statut par Paris 9 Dauphine²¹. Un tel statut justifie l'exclusion de cet

²⁰ Ce taux d'accroissement est de 66% pour la catégorie « autres écoles supérieures » (voir encadré 3.2) contre 12% pour le secteur universitaire.

²¹ Liste des 15 Grands Établissements franciliens selon le site internet de la Chancellerie des Universités de Paris (consulté le 18 mars 2015) : le Collège de France, le Conservatoire National des Arts et Métiers, l'École Centrale Paris, l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, l'École Nationale des Chartes, l'École Nationale Supérieure des Arts et Métiers, l'École Pratique des Hautes Etudes, l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, l'Institut de Physique du Globe de Paris, l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales, l'Observatoire de Paris, le Muséum National d'Histoire Naturelle, le Palais de la Découverte, l'Institut

établissement des analyses sur le système universitaire francilien, car il implique des modes de recrutement des étudiants (sélection, augmentation de frais d'inscription etc.) peu comparables avec l'ensemble des autres établissements du secteur universitaire. En outre, ce statut place Paris 9 Dauphine dans des bases de données distinctes de SISE Universités. Cet ancien centre expérimental se trouve donc du côté des formations extra-universitaires qu'illustre la figure 3.2. Ce changement de statut, malgré une dénomination qui rattache symboliquement toujours Paris 9 Dauphine au secteur universitaire (« Université Paris Dauphine »), participe, comme les regroupements en cours sous la forme de PRES ou ComUE, d'un brouillage des frontières entre secteur universitaire et secteur extra-universitaire²².

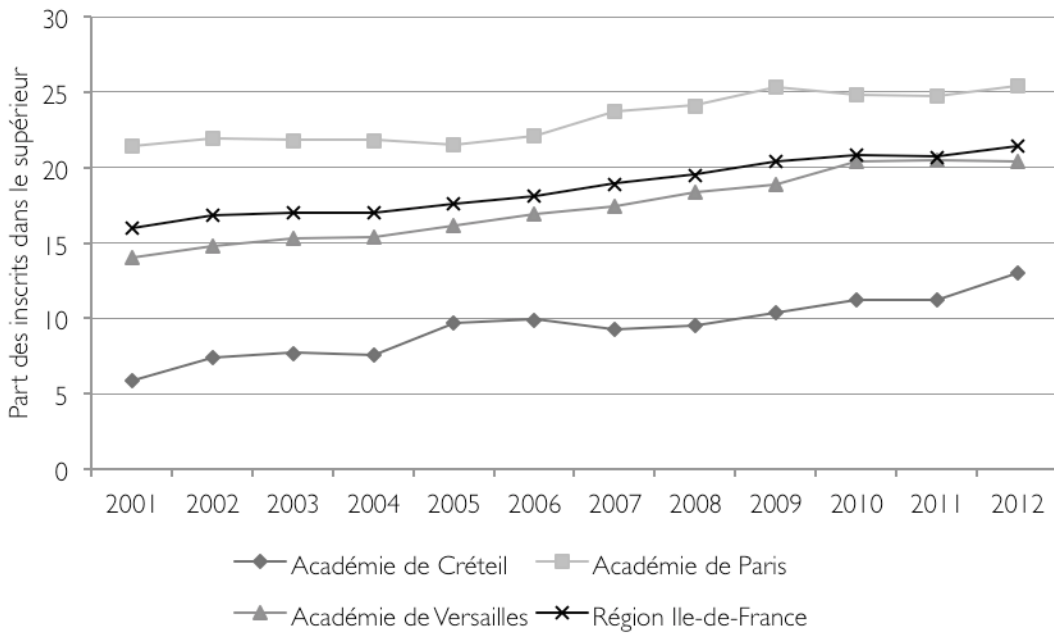
Outre la croissance de certaines filières extra-universitaires, la part d'étudiants inscrits dans le secteur privé en Île-de-France a augmenté dans les années 2000 (de 16% en 2001 à plus de 21% en 2012)²³. La croissance du secteur privé supérieur a été particulièrement forte dans l'académie de Créteil avec un taux d'accroissement de plus de 120% contre 46% pour l'académie de Versailles et 19% pour Paris, sans pour autant que la part d'inscrits dans le privé supérieur rejoigne la moyenne régionale ou *a fortiori* les taux parisiens (figure 3.3). Les académies se caractérisent par un poids inégal du secteur universitaire par rapport à l'ensemble des formations : la part d'inscrits à l'Université est particulièrement élevée pour Créteil et relativement stable (autour de 70% entre 2001 et 2012). Le poids assez faible du secteur universitaire dans l'académie parisienne a décliné au cours des années 2000, atteignant 51% en 2012 contre 60% d'étudiants inscrits à l'Université pour l'académie de Versailles. Ces différences académiques sont particulièrement frappantes lorsqu'on considère les écoles de commerce, de gestion et de comptabilité dont on a vu qu'elles étaient en forte croissance à l'échelle de l'Île-de-France. La part d'étudiants inscrits dans ces formations dans l'académie de Créteil est très faible et assez stable, ce qui contraste avec la forte croissance du poids de ces écoles dans l'académie de Versailles (figure 3.4).

National de l'Histoire de l'Art, et l'Université de technologie en sciences des organisations et de la décision de Paris Dauphine.

²² Cela explique en partie que la Sorbonne soit parfois associée par les étudiants à une Grande École, comme le montre par exemple cet extrait d'entretien avec Amadou (L1 Droit à Paris 8, 2012, habitant à Bobigny), quatrième d'une fratrie de six enfants et le premier à avoir le baccalauréat : « Et sinon tu aurais préféré entrer à la Sorbonne en 1^e choix ? -Ouais, en 1^{er} choix ! Une Grande École comme la Sorbonne ! Je ressorts de là-bas juste avec une Licence de Science politique et c'est sûr que... je serais reconnu partout dans le monde ». La confusion n'est pas sans effet sur la perception que les étudiants ont de la « sélection » associée aux différents établissements, comme le souligne cette remarque d'Imran, étudiant inscrit en L3 puis en M1 AES à Paris 1 après deux premières années de Licence à Paris 8 : « déjà, premièrement, au départ je croyais que Paris 1 c'était sélectif dès le départ. Comme à Dauphine. Donc je ne suis pas allé à Paris 1. On m'a dit que c'était sélectif dès la première année. Donc je me suis dit que je n'allais pas me casser la tête, je ne savais pas si j'allais avoir mon bac ».

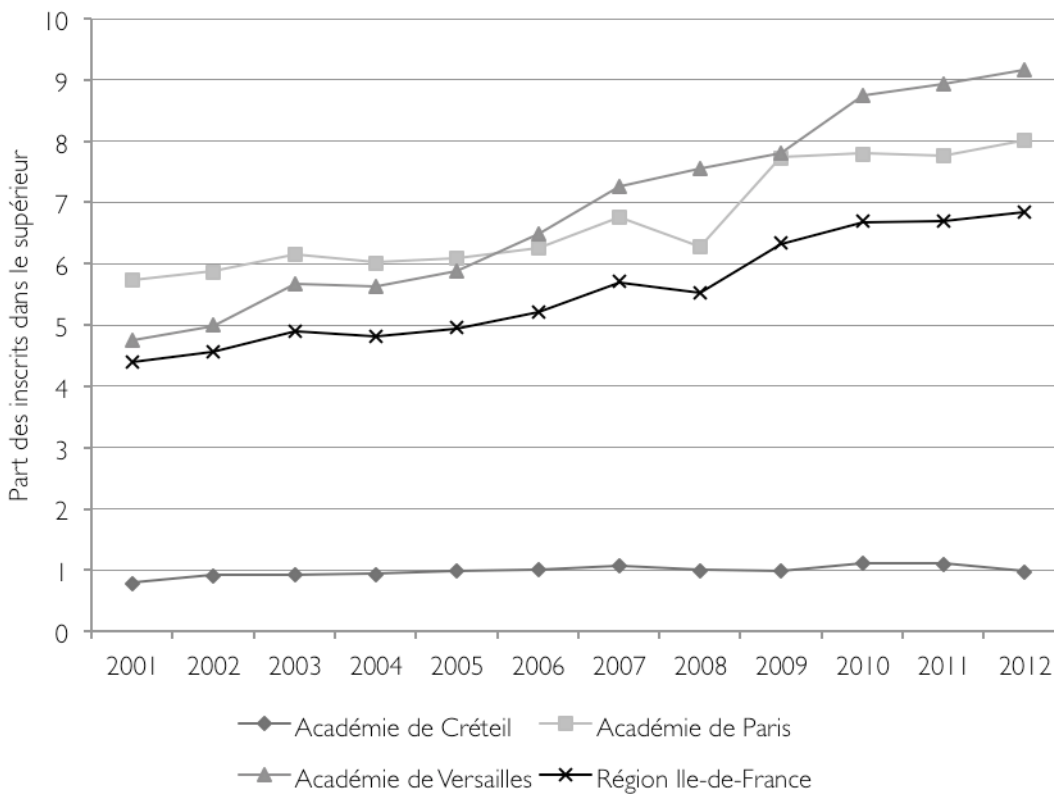
²³ Ce taux est plus faible à l'échelle nationale avec plus de 18% des étudiants inscrits dans le secteur privé en 2012 (contre 14% environ en 2001). C'est la Haute-Normandie qui connaît la plus forte progression dans les années 2000 (+7,3 points entre 2001 et 2012), suivie par la région Poitou-Charentes puis Provence-Alpes-Côte-D'azur. La Guyane et Mayotte connaissent les plus faibles progressions du secteur privé supérieur. Pour l'Île-de-France, le taux d'accroissement de la part d'étudiants dans le privé supérieur est de 34% entre 2001 et 2012. En 2012, c'est la région Pays-de-la-Loire qui a la part d'inscrits dans le privé la plus élevée avec environ 29% des étudiants.

Figure 3.3 : Évolution de la part d'étudiants dans le privé supérieur par académie francilienne (2001-2012)



Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou 2015

Figure 3.4 : Évolution de la part d'étudiants inscrits en écoles de commerce, de gestion et de comptabilité par académie francilienne (2001-2012)



Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou 2015

Les évolutions récentes du poids du secteur universitaire, aux échelles nationale comme régionale et académique, posent la question de l'adaptation des formations

universitaires dans un contexte concurrentiel : « L'érosion des effectifs étudiants au cours de la dernière décennie et les prévisions jusqu'en 2017 semblent plaider pour une évolution du modèle universitaire de référence, fondé sur la croissance » et qui reposait sur une accumulation et une diversification des formations (Baron, 2010, p. 104). Si le nombre d'étudiants inscrits à l'Université a augmenté de 4% entre 2001 et 2011, ce secteur croît moins vite que d'autres formations du supérieur. Le premier cycle universitaire se trouve en concurrence avec des formations sélectives très diverses et accueillant tous types de publics : « les enquêtes de terrains disponibles et les témoignages épars que l'on peut recueillir tendent à montrer que les élèves de terminale, de milieux populaires, choisissent de manière privilégiée les filières [dites] sélectives – en premier lieu les IUT » (Beaud, 2008, p. 152).

Dans ce contexte, l'université semblerait constituer un « choix par défaut », classé après d'autres filières dans la hiérarchie des vœux post-bac, pour 22% des étudiants de DEUG (panel 1989 du MEN). Comme le rappelle F. Truong à propos de lycéens de Seine-Saint-Denis, « *La peur et le rejet de l'université* sont un second élément qui conditionne fortement le choix des études supérieures des élèves. Les néo-bacheliers disent avoir connu un nombre trop important d'ânés issus des mêmes quartiers ayant échoué à l'université pour en avoir une image favorable » (Truong, 2015, p. 87). Ce « choix par défaut » est associé au type de baccalauréat, puisque la part d'étudiant inscrits à l'Université sans l'avoir désigné comme premier choix monte à 50% environ pour les bacheliers technologiques et professionnels. Il dépend également de la discipline, les « choix par défaut » se concentrant en AES, Sciences de la vie, Sciences humaines, Sciences fondamentales et Sciences économiques (Beaud, 2008), ces disciplines étant concurrencées par des filières dites sélectives (les CPGE et les écoles, ou les STS et les IUT pour l'AEES par exemple), à la différence du Droit ou de la Médecine. Néanmoins, S. Orange et R. Bodin (2013a) montrent à partir de l'enquête conditions de vie de l'OVE (2010) que le secteur universitaire ne regroupe pas plus les orientations « par défaut » que les autres formations du supérieur, au contraire : « les statistiques nationales soulignent ainsi que ce sont [les écoles supérieures de commerce] qui recueillent le plus d'orientation par défaut (17,8%), devant les licences de droit et d'économie (8,8%) et les licences de lettres, sciences humaines et sociales (8,7%) » (Bodin, Orange, 2013a, p. 70).

Une fois posées ces évolutions touchant le secteur universitaire parmi l'ensemble des formations du supérieur francilien, il convient maintenant de s'intéresser aux hiérarchisations intra-universitaires, notamment disciplinaires, à partir de la base de données SISE-MESR présentée dans le chapitre 2.

2.2 Hétérogénéité des publics du secteur universitaire francilien : disciplines et cycles d'études

L'entrée disciplinaire pour décrire les étudiants inscrits dans les seize universités publiques de la région capitale doit dans un premier temps s'appuyer sur des ordres de grandeur qui guideront la lecture des résultats et analyses des parties suivantes. Les tableaux

suiuants donnent ainsi des effectifs en 2011 (année de référence car la plus récente dans les données disponibles mais aussi année d'entrée en Licence de la cohorte qualitative d'étudiants enquêtés en AES et en Droit). Retenons du tableau 3.4 qu'en 2011 on compte environ 40 000 candidatures APB pour 60 000 premières entrées en L1 en Île-de-France (hors réorientations et redoublements). Cet écart important peut être expliqué en partie par l'existence de formations universitaires hors APB, dont on peut supposer que le nombre a diminué depuis 2011 (deux ans après la mise en place d'APB). Il correspond également aux premiers entrants qui s'inscrivent à l'Université sans passer par le portail²⁴. Le premier cycle universitaire francilien rassemble environ 200 000 étudiants, quand on compte environ 130 000 étudiants en Master. Le Droit est une filière qui compte beaucoup plus d'inscrits (30 000 en Licence) que l'AES (10 000) et *a fortiori* que la Géographie (2 000). En comparant ces effectifs à ceux de 2005 (tableau 3.5), on note une augmentation des inscrits en Licence de Droit (+11% entre 2005 et 2011), et surtout en Master de Droit (+20%) alors que dans le même temps les effectifs de master AES baissent de 16%. La Géographie compte moins d'inscrits en Licence en 2011 qu'en 2005 (-13%)²⁵. Globalement les effectifs d'inscrits en Licence dans les universités franciliennes sont stables, mais les Masters connaissent une augmentation (+8%)²⁶.

Tableau 3.4 : Effectifs étudiants à l'entrée en Licence en Île-de-France selon les disciplines en 2011

	Candidatures APB 2011*				Première entrée à l'université en L1**			
	Droit	AES	Géographie	Total	Droit	AES	Géographie	Total
Effectifs	6 425	1 668	421	37 198	8 600	2 514	589	62 427

*Nombre de candidats ayant accepté une proposition Admission Post Bac en 2011.

**Inscriptions relatives aux étudiants en première année de premier cycle dont c'est la première année d'inscription à l'université : on ne prend pas en compte les réorientations et les redoublements. La Géographie n'inclut pas l'Aménagement (41 étudiants en 2011).

Sources : APB 2011 et MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. Réalisation L. Frouillou 2015

²⁴ Comme le montre le chapitre 6, il est en effet possible de s'inscrire à l'université sans passer par APB. Le code de l'éducation implique que chaque recteur garantisse une affectation en L1 non sélective aux bacheliers de son académie (qu'ils soient ou non passés par la procédure APB).

²⁵ Ces évolutions d'effectifs en licence correspondent à celles des premières entrées en premier cycle entre 2005 et 2011 : +9% en Droit, stabilité pour l'AES, et baisse en Géographie (-6%).

²⁶ À l'échelle nationale, les inscriptions en Licence comme en Master sont relativement stables entre 2004 et 2014 (entre 1 et 3% d'augmentation). Le taux d'accroissement sur cette période est particulièrement fort en Droit et Science politique (+21,6% contre -15,8% en AES et -9,8% pour les Sciences humaines et sociales) (DEPP, 2014).

Tableau 3.5 : Effectifs étudiants en Licence et en Master en Île-de-France selon les disciplines en 2005 et 2011

	Premier cycle				Deuxième cycle			
	Droit	AES	Géographie	Total	Droit	AES	Géographie	Total
Effectifs en 2011	31 610	9 354	2 019*	207 120	20 643	2 490	1 699	132 864
Effectifs en 2005	28 372	9 099	2 316*	205 240	17 272	2 963	1 672	123 227

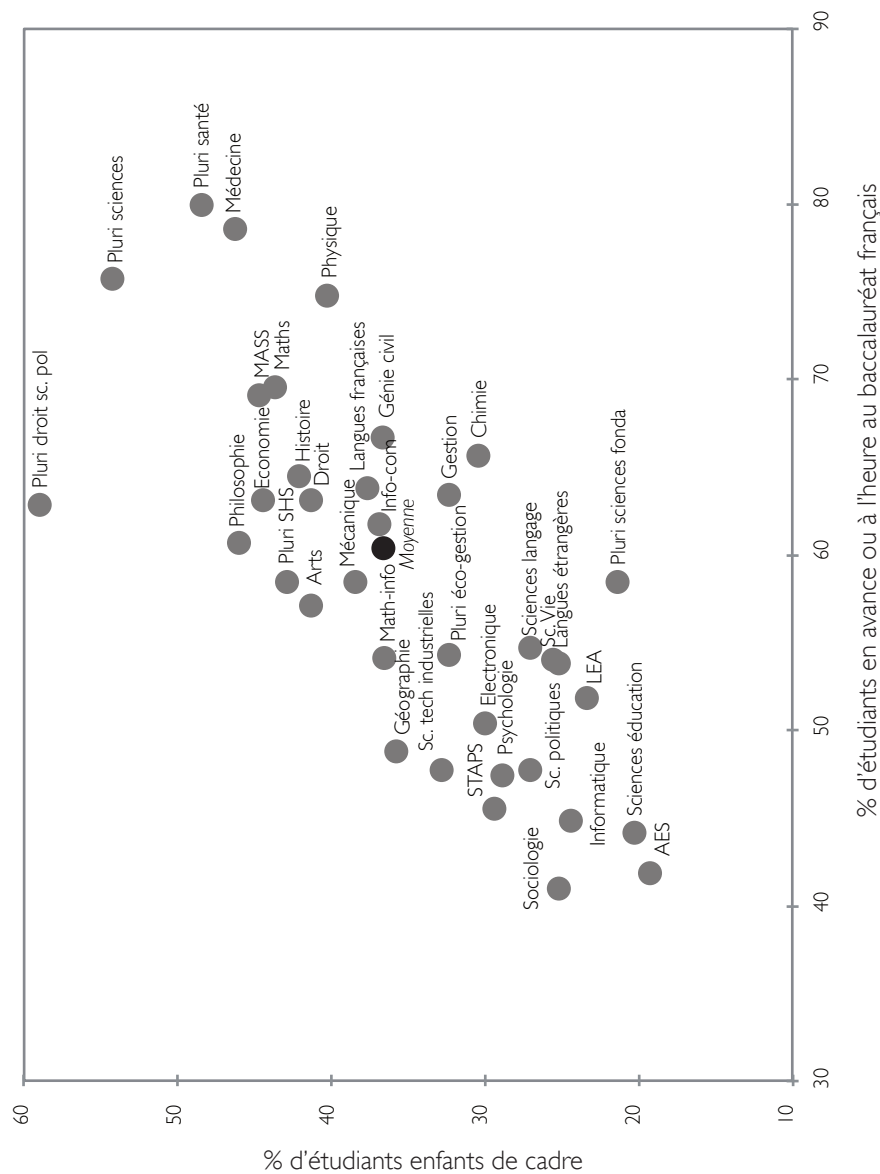
*Effectifs hors Aménagement (408 étudiants en licence et 771 masters en 2011 ; 258 étudiants en licence et 1091 en master en 2005).

Ces ordres de grandeur posés, qu'en-est-il du recrutement social et scolaire de ces filières universitaires ? Il s'agit maintenant de montrer les différenciations sociales et scolaires des publics étudiants des universités franciliennes selon les disciplines, et d'observer en particulier la place des trois filières d'enquête (AES, Droit, Géographie) dans cet espace social.

L'espace social et scolaire des disciplines universitaires franciliennes

La hiérarchie des disciplines universitaires fait depuis longtemps l'objet d'analyses sociologiques. *Les Héritiers* mettaient déjà en évidence les différences sociales d'accès aux filières de Droit, de Sciences, de Lettres, de Médecine et de Pharmacie (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 13). Dans le chapitre 1, on a vu que la distinction entre les secteurs de l'enseignement supérieur (écoles *versus* universités) prenait le pas sur les différences sociales associées aux grands domaines d'études (la médecine comprenant par exemple les écoles paramédicales comme les filières universitaires, et les sciences politiques regroupant les IEP comme les Licences, Masters et Doctorats des universités). Il reste que l'étude du secteur universitaire ne peut faire l'économie des hiérarchies disciplinaires qui le structurent. Sans chercher à objectiver ces hiérarchies à l'échelle nationale et sur le temps long, l'enjeu est ici de donner à voir l'organisation sociale et scolaire des disciplines du système universitaire francilien. La figure 3.5 a été construite sur le modèle produit par B. Convert pour l'académie de Lille (2003) en plaçant chaque discipline au croisement entre sa part d'étudiants ayant leur baccalauréat en avance ou à l'heure (à 18 ans) et la part d'enfants de cadre. Ces deux indicateurs simples donnent à voir en haut et à droite des disciplines dont le recrutement à l'entrée en L1 en 2011 est favorisé (par exemple les Langues anciennes ou la Médecine) alors qu'en bas à gauche se trouvent des disciplines au recrutement plus défavorisé (AES ou Sciences de l'éducation).

Figure 3.5 : Espace social et scolaire des disciplines des universités franciliennes à l'entrée en LI en 2011



NB : On travaille sur les étudiants en première année de premier cycle dont c'est la première année d'inscription à l'université : on ne prend pas en compte les réorientations et les redoublements. Les disciplines correspondent aux secteurs pluridisciplinaires définis dans SISE-MESR. On ne représente pas les filières dont les effectifs sont inférieurs à 100 étudiants (sciences de l'univers, génie des procédés, pluri lettres-sciences du langage, langues anciennes, physique-chimie) et le secteur « Pluri lettres-SHS » qui constitue un point exceptionnel (les deux pourcentages sont inférieurs à 10%). Les « pluri » correspondent à des inscriptions qui relèvent de plusieurs secteurs disciplinaires et non d'une licence simple.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

La forme allongée du nuage de points, qui tendent à s'aligner sur une droite diagonale, reflète la corrélation entre l'origine sociale (ici le fait d'être enfant de cadre) et le parcours scolaire secondaire (ici l'âge au baccalauréat)²⁷. On constate que les trois disciplines choisies pour l'enquête par entretiens sont dans des positions distinctes : le Droit²⁸ se caractérise par des parts plus importantes de bacheliers à l'heure ou en avance et

²⁷ Le coefficient de corrélation entre ces deux variables pour l'ensemble des cycles en 2011 est de 0,84 (la parfaite redondance entre deux variables équivalant à 1).

²⁸ Le Droit constitue dès l'origine de l'Université une filière haut placée dans la hiérarchie disciplinaire, « le droit dominait largement par ses effectifs et son pouvoir » (Galland, Oberti, 1996, p. 6). À la fin du XIXe

d'enfants de cadre par rapport à la Géographie, et surtout par rapport à l'AES qui se situe en bas à gauche du graphique. Dans l'annexe 2 se trouve la même figure pour l'ensemble des cycles en 2011 (figure a.4). Elle correspond à l'organisation des disciplines à l'entrée en première année de Licence, mais permet d'inclure dans le graphique d'autres filières (Odontologie, Pharmacie ou encore Français Langue Etrangère²⁹).

Les figures croisant la part d'enfants de cadre et la part de bacheliers en avance ou à l'heure sont cependant peu satisfaisantes : la position des filières est assez variable comme le montre la figure a.5 en annexe avec la position des filières en 2005 et en 2011 (flèches parfois longues qui témoignent d'une certaine volatilité dans ces indicateurs)³⁰. Si le Droit, l'AES et la Géographie se trouvent suivre l'évolution moyenne, et donc conservent leur place relative dans ce paysage à deux dimensions des disciplines franciliennes, d'importantes variations pour d'autres filières (Langues anciennes, Sciences politiques, Pluri Lettres Sciences du langage ou encore Sciences de l'univers) impliquent de prendre en compte plus de variables pour décrire (toujours relativement) la position de ces disciplines universitaires en Île-de-France³¹. Le tableau 3.6 donne plusieurs indicateurs pour quelques filières parmi celles représentées précédemment. Les trois dernières lignes correspondent aux disciplines étudiées dans cette thèse. La filière AES se caractérise cette fois non seulement par une faible part d'enfants cadres et de bacheliers en avance au baccalauréat, mais également par l'importance des bacheliers technologiques et professionnels et par une part plus importante que la moyenne francilienne d'étudiants enfants d'ouvriers, d'employés ou de chômeurs et inactifs. Cela contraste avec le profil socialement et scolairement favorisé des étudiants inscrits en Droit et en Géographie en 2011.

S'il permet d'avoir une idée plus complète de la position des filières, la lecture d'un tel tableau pour l'ensemble des disciplines et l'ensemble des variables (autres séries de baccalauréat, part d'enfants de professions intermédiaires ou de retraités, etc.) n'est pas aisée. Un troisième mode de présentation synthétique de l'espace social des disciplines universitaires est alors proposé. Pour donner une représentation graphique, où les deux dimensions ne renvoient pas seulement à deux variables (figure 3.5), on s'appuie sur une analyse en composantes principales (ACP). C'est également ce type d'analyse multivariée qui permettra plus loin de rendre compte de la position relative des différentes universités franciliennes selon les caractéristiques sociales et scolaires de leur public étudiant.

siècle, les rares données attestent de l'ouverture sociale plus large des facultés de Lettres et de Sciences, moins prisées par la bourgeoisie car préparant avant tout aux carrières enseignantes.

²⁹ Ces secteurs disciplinaires ne figurent pas dans l'analyse portant sur la première année parce qu'ils ne comptent pas d'inscrits en 2011, ou parce qu'ils comptent moins de 100 inscrits (voir nota bene de la Figure 3.5). La filière FLE est la plus défavorisée selon ces deux indicateurs en 2011.

³⁰ Cela découle souvent de faibles effectifs de premiers entrants pour la première fois en premier cycle universitaire.

³¹ Par exemple, comme la part de bacheliers à l'heure ou en avance est calculée par rapport à l'effectif total des inscrits, et non pas par rapport à l'effectif des seuls bacheliers, un faible pourcentage peut indiquer en creux une part importante de non bacheliers (étudiants étrangers principalement).

Tableau 3.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants franciliens pour quelques disciplines universitaires en 2011 (tous cycles)

Discipline	Effectifs	Bacs techno. et pro.	Bacs étrangers	Enfants de cadres	Enfants de chômeurs et inactifs	Enfants d'employés	Enfants d'ouvriers	À l'heure ou en avance au bac
Sc. Vie	13 658	10	15	33	5	11	8	61
Médecine	30 266	2	18	33	3	4	2	67
STAPS	6 179	30	4	33	5	16	10	50
Informatique	8 804	17	33	27	8	12	9	39
Langues françaises	10 793	4	13	32	7	9	5	51
Arts	14 858	10	19	38	6	10	4	54
FLE	1 221	2	59	16	6	7	4	30
Langues étrangères	13 937	13	16	28	8	13	9	55
LEA	8 788	19	14	24	8	16	12	53
Philosophie	4 811	4	18	43	8	7	3	61
Histoire	11 958	9	9	41	6	11	5	65
Psychologie	14 429	14	10	29	12	10	6	51
Sociologie	5 432	18	21	29	10	12	8	45
Sciences éducation	7 505	18	11	22	11	11	8	49
Info-com	8 832	14	12	34	6	11	7	62
Economie	12 121	8	23	37	6	9	6	52
Gestion	21 611	25	11	29	7	12	10	55
Géographie	4 157	11	16	36	6	11	5	55
Droit	54 523	8	11	40	6	10	6	62
AES	11 856	35	11	20	10	16	14	45
Total IDF	361 308	11	15	34	6	10	7	57

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. Réalisation L. Frouillou 2015

Une ACP consiste à synthétiser l'information contenue dans plusieurs variables, en calculant des corrélations entre ces variables. L'ACP revient donc à construire des axes indépendants les uns des autres, appelés facteurs, qui sont des résumés combinant les variables initiales. À chaque axe est associé un pourcentage qui correspond à la part d'information totale (variance) résumée par le facteur. On place ensuite les individus (qui sont ici les disciplines, mais plus tard les établissements) dans un graphique croisant les axes principaux issus de l'ACP (les facteurs 1 et 2). Si un premier facteur explique 50% d'information et qu'il est croisé avec un deuxième facteur correspond à 20% de la variance, le graphique croisant F1 et F2 représente 70% de l'information contenue dans l'ensemble

des variables qui ont été résumées par l'ACP. Cette technique sera présentée à partir de deux résultats graphiques : le premier est un cercle des corrélations qui décrit les proximités entre variables (ici les caractéristiques sociales et scolaires) décrivant les individus (ici les disciplines universitaires franciliennes). Il permet d'interpréter les axes et le deuxième résultat graphique qui est un plan factoriel donnant à voir les positions relatives de chaque individu (ici les disciplines).

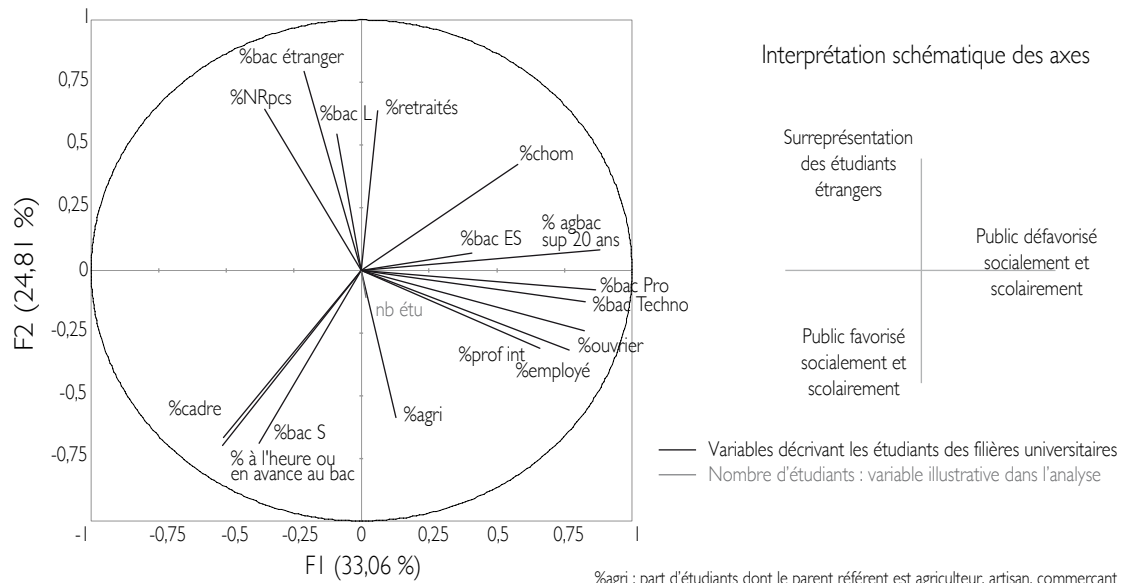
Concernant les cinquante et une disciplines franciliennes, la synthèse statistique porte sur les variables suivantes, non redondantes, décrivant pour chaque discipline les étudiants inscrits à l'Université en 2011 : des variables sur le type de baccalauréat (part de bacheliers Littéraires, Économiques, Scientifiques, Technologiques, Professionnels, part d'étudiants ayant un titre étranger admis nationalement en dispense³²), l'âge au baccalauréat (part d'étudiants à l'heure ou en avance, part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat à 20 ans ou plus), et l'origine sociale (Profession Catégorie Socioprofessionnelle du parent référent en huit postes selon la nomenclature INSEE). C'est cet éventail de variables qu'on utilise pour toutes les ACP présentées dans ce chapitre : pour chaque analyse, on retire du calcul les variables redondantes (très fortement corrélées) pour ne garder que des variables qui apportent de l'information sur les différences entre individus (disciplines, établissements).

La figure 3.6 montre la corrélation entre ces variables et les deux premiers axes synthétiques (facteur 1 horizontalement et facteur 2 verticalement), qui permettent de rendre compte en deux dimensions des principales caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de chaque discipline. Chaque segment du cercle correspond à une variable. De longs segments voisins indiquent une forte corrélation entre les variables (par exemple entre la part d'enfants de cadres et la part de bacheliers en avance ou à l'heure). L'angle entre les segments et les axes factoriels, ainsi que leur position par rapport à l'origine permet d'interpréter les facteurs qui sont des résumés de l'ensemble des variables. Ainsi, l'axe horizontal (facteur 1, exprimant 33% de l'information comprise dans la table de données avec toutes les variables) est corrélé positivement avec la part de bacheliers technologiques et professionnels, la part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat après 20 ans, ainsi qu'avec la proportion d'enfants d'ouvriers et d'employés³³. Verticalement, le facteur 2, qui exprime 25% de l'information à résumer, oppose la part d'étudiants ayant un titre étranger reconnu nationalement comme équivalent au baccalauréat aux bacheliers scientifiques, en avance ou à l'heure au baccalauréat et aux enfants de cadres. La variable « nombre d'étudiants » inscrits dans chacune des cinquante et une disciplines ne joue qu'un rôle illustratif dans l'analyse. Comment se répartissent ces disciplines universitaires franciliennes sur ces deux axes ?

³² Le coefficient de corrélation de cette variable avec la part d'étudiants dispensés en général est 0,96, autrement dit ces deux variables sont redondantes, il suffit d'en inclure une seule dans l'analyse.

³³ La part d'étudiants dont le parent de référence est chômeur ou inactif, ou appartient aux professions intermédiaires est corrélée à cet axe mais la qualité de représentation de ces variables est plus faible que pour les autres (elles contribuent moins à la construction de l'axe 1).

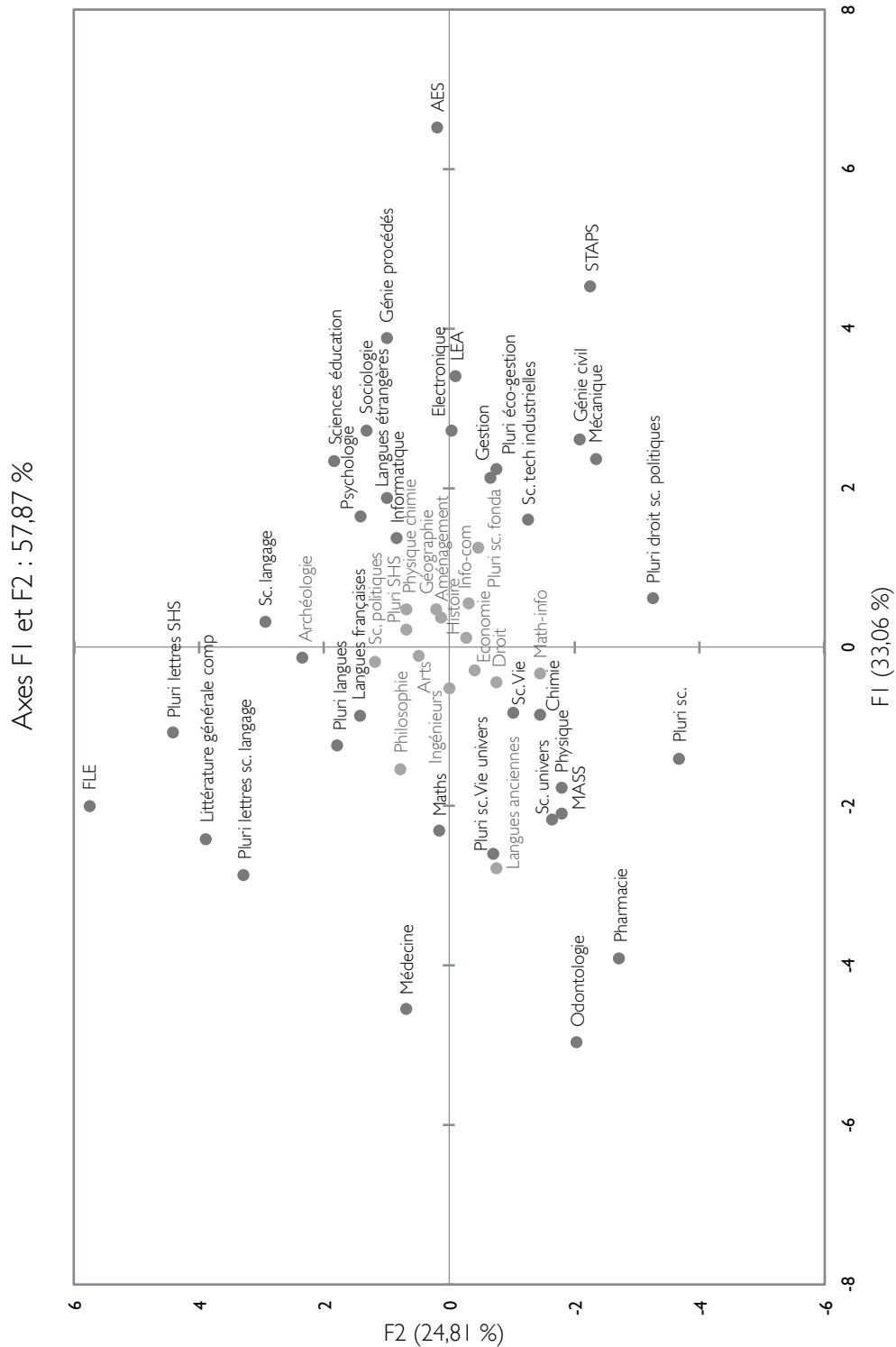
Figure 3.6 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des disciplines universitaires franciliennes en 2011



- %agri : part d'étudiants dont le parent référent est agriculteur, artisan, commerçant
- %cadre : part d'étudiants dont le parent référent est cadre
- %chom : part d'étudiants dont le parent référent est chômeur ou inactif
- %employé : part d'étudiants dont le parent référent est employé
- prof int : part d'étudiants dont le parent référent est profession intermédiaire
- %ouvrier : part d'étudiants dont le parent référent est ouvrier
- %retraités : part d'étudiants dont le parent référent est retraité
- %NRpcs : part d'étudiants dont la PCS du parent référent n'est pas renseignée
- % à l'heure ou en avance au bac : part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat à 18 ans ou avant 18 ans
- % agbac sup 20 ans : part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat après 20 ans
- %bacs étrangers : part d'étudiant avec un titre étranger admis nationalement comme dispense au baccalauréat
- %bac ES : part de bacheliers économiques
- %bac L : part de bacheliers littéraires
- %bac S : part de bacheliers scientifiques
- %bac Pro : part de bacheliers professionnels
- %bac Techno : part de bacheliers technologiques

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Figure 3.7 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des disciplines universitaires franciliennes selon leur public étudiant en 2011



NB : Les filières en gris clair sont mal représentées dans ce graphique (la somme de leur cosinus carré sur les deux axes est inférieure à 0,3) : il est difficile d'interpréter finement leur position dans ce graphique (la synthèse statistique provoquant des déformations), contrairement aux filières qui sont plus éloignées du centre du graphique.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

La figure 3.7 donne ainsi une image plus complète de l'espace social et scolaire des disciplines présentes dans les universités franciliennes en 2011. À droite, on retrouve les disciplines dont le recrutement étudiant est plus défavorisé (AES, STAPS, Mécanique etc.) que les filières situées à gauche du graphique (Mathématiques, Physique, Pharmacie, etc.).

Les filières en haut du graphique se caractérisent par une surreprésentation de non bacheliers français, de bacheliers littéraires et d'enfants de retraités ou d'étudiants dont le parent de référence n'a pas de PCS attribuée (Français Langue Étrangère ou Sciences du langage par exemple). Cette hiérarchisation sociale et scolaire des publics des différentes disciplines universitaires met donc en évidence l'hétérogénéité de ce secteur de l'enseignement supérieur. Mais cette dernière dépend également de l'organisation selon les cycles d'étude, ce qui renvoie au processus de sélection opéré par le système scolaire (chapitre 1). Les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants inscrits à l'Université en Île-de-France varient-elles selon les cycles d'études ? Et si oui, dans quelle proportion ?

Cycles d'étude et public étudiant

Le tableau 3.7 regroupe quelques caractéristiques sociales et scolaires des étudiants selon les cycles d'étude. Si l'analyse n'est pas longitudinale (les étudiants inscrits en Doctorat en 2011 étant des individus distincts de ceux inscrits en Licence par exemple), elle permet tout de même de rendre compte par extrapolation des processus de sélection par l'Université. Si « la surreprésentation des enfants de cadres croissante et massive de la première année au doctorat est une constante de la statistique de l'origine sociale des étudiants » (Merle, 2009, p. 68), on observe que cette sélection au cours des cycles, toutes filières confondues, se traduit surtout dans les caractéristiques scolaires des étudiants (érosion des effectifs de bacheliers technologiques et professionnels et part de plus en plus importante de bacheliers en avance ou à l'heure au baccalauréat). La part d'enfants de cadres comme plus généralement des catégories très favorisées reste stable. L'étonnante augmentation de la part d'enfants de catégories défavorisées est due en fait à la croissance du pourcentage de PCS non renseignées du premier au troisième cycle (respectivement de 12 à 20%), ce qui masque l'érosion des effectifs d'enfants d'ouvriers mais aussi d'employés (13% en Licence, puis 8% en Master et 6% en Doctorat). L'hétérogénéité des populations étudiantes est donc plus forte à l'entrée en première année de Licence qu'en Doctorat.

Tableau 3.7 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités franciliennes selon le cycle d'étude en 2011

	Premiers entrants en L1	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle
Part d'enfants de cadre (%)	37	34	34	35
Part d'enfants d'ouvrier (%)	10	9	5	3
Part de PCS non renseignée (%)	9	12	22	20
Part d'étudiants d'origine sociale très favorisée (%)	41	38	38	38
Part d'étudiants d'origine sociale défavorisée (%)	27	31	37	35
Part d'étudiants en avance ou à l'heure au baccalauréat (%)	65	66	77	80
Part de bacheliers scientifiques (%)	36	34	40*	34
Part de bacheliers technologiques (%)	15	13	5	2
Part de bacheliers professionnels (%)	6	3	1	0

*Augmentation liée à la part plus importante des deuxièmes cycles en LSHS, par rapport aux Sciences.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Ainsi, comprendre les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités franciliennes implique non seulement de les replacer dans un paysage de l'enseignement supérieur qui voit grandir la place du secteur privé et des filières extra-universitaires, mais aussi de considérer les distinctions internes au secteur universitaire, comme celles liées aux disciplines et cycles d'étude. Au-delà de ces distinctions, la problématique de cette thèse consiste à mettre en évidence l'importance des établissements d'inscription comme facteur d'hétérogénéité dans le secteur universitaire. Il convient donc de préciser maintenant l'articulation entre une approche centrée sur les universités comme établissements et ces spécificités disciplinaires structurant les différenciations sociales et scolaires des publics étudiants. Ce faisant, il s'agit de montrer l'intérêt d'une approche géographique pour comprendre des différenciations qui ne peuvent être entièrement expliquées par la composition de l'offre de formation de chaque université.

3. L'apport d'une approche centrée sur les établissements

Il s'agit ici de compléter la présentation du terrain d'étude en posant la question de la différenciation des publics selon les établissements, et non plus selon les disciplines ou les cycles d'étude. Autrement dit, on propose ici de montrer les écarts entre universités avant d'entrer dans l'analyse des mécanismes ségrégatifs au cœur des parties suivantes du manuscrit. Après avoir donné une image globale des différences de public entre universités (3.1), on montrera (3.2) que ces écarts se reconfigurent selon les disciplines (hiérarchies des filières) puis selon les cycles (sélection). La dernière partie de cette section permet au lecteur de se représenter (graphique et ordres de grandeur) les écarts qui persistent une fois contrôlés l'année d'étude et la discipline. Ce sont finalement ces écarts non attribuables à

la structure de l'offre de formation de chaque université qui justifient une approche centrée sur les établissements pour appréhender l'organisation sociale de l'espace universitaire francilien.

3.1 Quelles différences de public entre les universités franciliennes ?

Ces différences de publics étudiants peuvent être considérées dans un premier temps de façon globale, en prenant en compte tous les cycles et toutes les filières des établissements franciliens. Le tableau 3.8 permet d'appréhender ces différences à partir de quatre variables. La part d'étudiants dont le parent référent est cadre est particulièrement élevée à Paris 2 Assas, Versailles, Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 11 Orsay (plus de 40%), alors qu'elle est deux fois plus faible à Paris 13 Villetaneuse (18%). Symétriquement, la part d'enfants d'ouvrier est particulièrement élevée dans cette université (14%), tout comme la part de bacheliers technologiques et professionnels (32%), encore plus forte cependant à Évry (38%). De façon générale, on note que les étudiants de Paris 1 ont un profil favorisé socialement et scolairement alors que ceux de Paris 8 sont plus défavorisés que la moyenne, sans qu'il s'agisse de l'établissement le plus défavorisé parmi les seize universités franciliennes (Paris 13 ou Évry selon la variable considérée).

Tableau 3.8 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants selon l'université

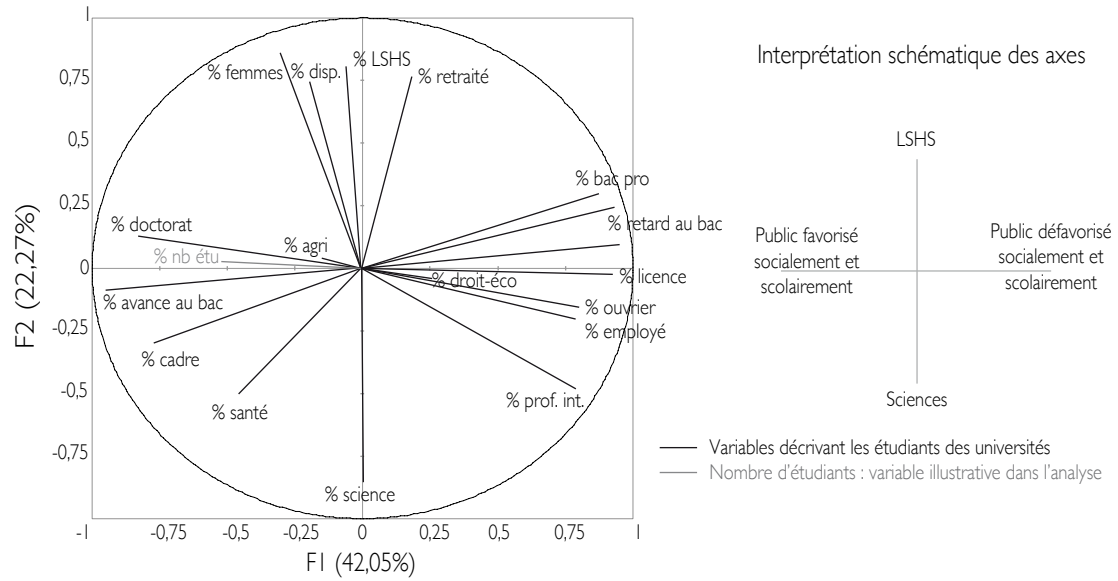
	Part d'enfants de cadres	Part d'enfants d'ouvriers	Part de bacheliers techno. et pro.	Part de bacheliers en avance
Paris 1	42	5	7	8
Paris 2	45	4	5	9
Paris 3	31	6	10	9
Paris 4	42	4	6	11
Paris 5	38	6	9	10
Paris 6	39	5	5	14
Paris 7	33	5	5	12
Paris 8	20	7	25	7
Paris 10	35	7	17	6
Paris 11	41	6	10	9
Paris 12	27	11	22	5
Paris 13	18	14	32	5
Cergy	30	11	21	5
Evry	26	11	38	4
UPEMLV	29	10	25	5
UVSQ	42	5	17	7
<i>Total des étudiants IDF</i>	34	7	14	8

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Pour mener une analyse globale mobilisant plusieurs variables, une ACP construit deux facteurs décrivant l'espace social et scolaire des publics étudiants franciliens au croisement desquels on peut positionner chaque université en 2011. Le premier facteur (42% de l'information) est un axe socio-scolaire qui réunit à droite du graphique les établissements avec une surreprésentation dans la part de bacheliers professionnels, de bacheliers en retard au baccalauréat, d'enfants d'ouvriers et d'employés, mais aussi la part de nouveaux bacheliers et d'étudiants en Licence parmi les inscrits. À gauche de cet axe horizontal, on trouve les variables associées aux publics plus favorisés (part d'étudiants en Doctorat, part de bacheliers en avance au baccalauréat, et part d'enfants de cadres). Le deuxième axe, vertical, exprime 22% de l'information. Il se structure en opposant en haut la part d'étudiantes, la part d'étudiants dispensés du baccalauréat, et l'orientation vers les Lettres Sciences Humaines et Sociales, et en bas les publics inscrits de façon plus importante en Sciences. Il s'agit donc d'un axe disciplinaire opposant les Sciences aux LSHS, disciplines dans lesquelles les étudiantes sont surreprésentées³⁴ tout comme les non titulaires d'un baccalauréat français. Cet axe rend ainsi compte des différentes offres de formation selon les universités. Une fois ce plan factoriel construit pour 2011, on y projette les positions de chaque établissement pour les années 2005 à 2010 afin de pouvoir appréhender d'éventuelles évolutions.

³⁴ Comme le rappelle l'enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), selon laquelle 73 % des inscrits en SHS sont des étudiantes (Baron *et al.*, à paraître).

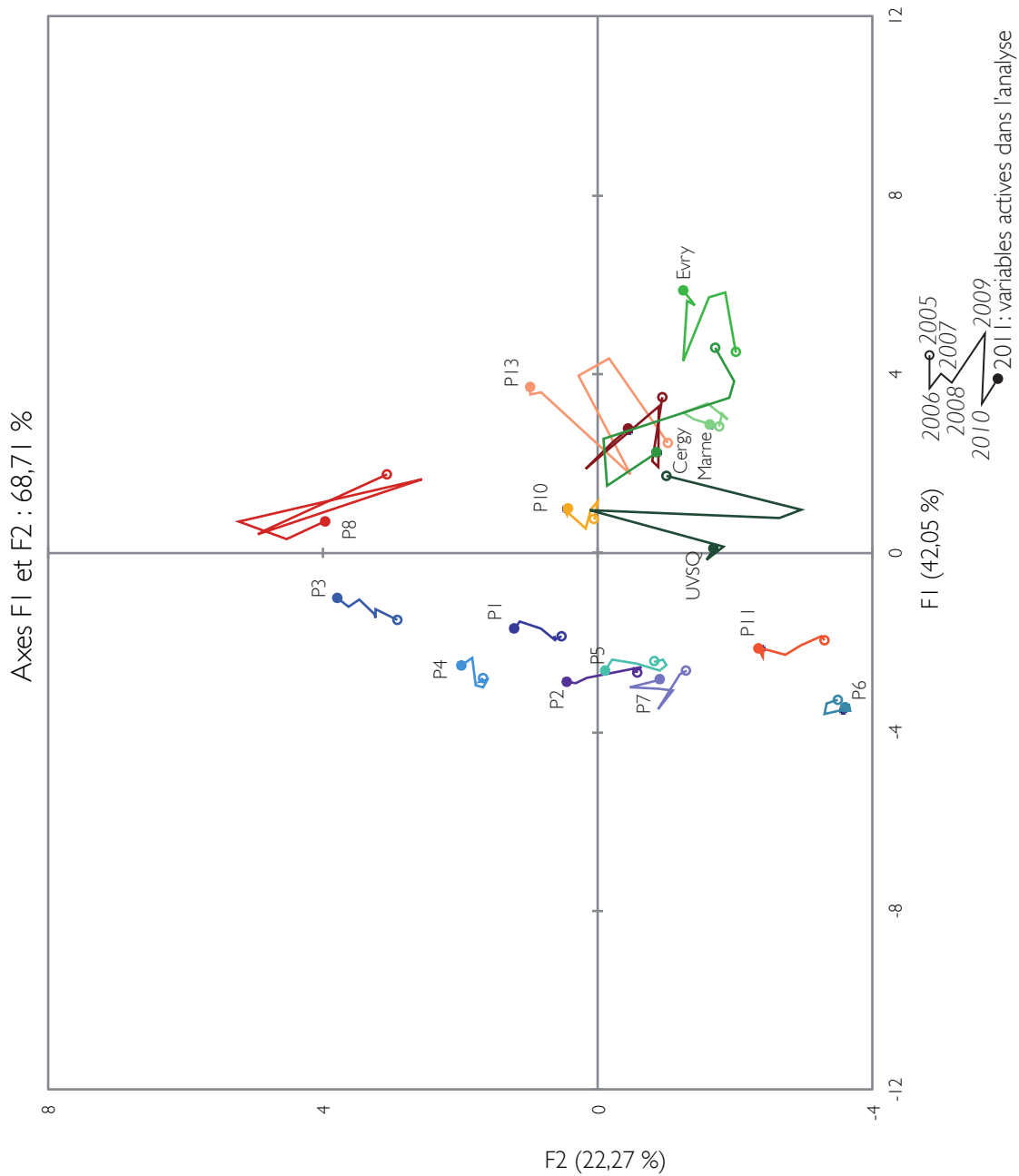
Figure 3.8 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités franciliennes en 2011



- % agri : part d'étudiants dont le parent référent est agriculteur, artisan ou commerçant
- % cadre : part d'étudiants dont le parent référent est cadre
- % chomNR : part d'étudiants dont le parent référent est chômeur ou inactif ou dont la PCS n'est pas renseignée
- % employé : part d'étudiants dont le parent référent est employé
- % prof. int. : part d'étudiants dont le parent référent est profession intermédiaire
- % ouvrier : part d'étudiants dont le parent référent est ouvrier
- % retraité : part d'étudiants dont le parent référent est retraité
- % avance au bac : part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat avant 18 ans
- % retard au bac : part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat après 20 ans
- % disp: part d'étudiant avec une dispense au baccalauréat (notamment titres étrangers)
- %bac pro: part de bacheliers professionnels
- % femmes : part d'étudiantes
- %LSHS : part d'étudiants inscrits en Lettres et Sciences Humaines et Sociales
- % sciences : part d'étudiants inscrits en Sciences
- % droit-éco : part d'étudiants inscrits en Droit et Economie
- % santé : part d'étudiants inscrits en Santé
- % licence : part d'étudiants en premier cycle
- % doctorat : part d'étudiant en troisième cycle

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Figure 3.9 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leur public étudiant en 2011, et leur évolution depuis 2005



NB : Les points suivants sont mal représentés dans ce graphique (la somme de leur cosinus carré sur les deux axes est inférieure à 0,3) et il est difficile d'interpréter finement leur position (la synthèse statistique provoquant des déformations) : Paris 2 et Paris 10 pour toutes les années, et l'UVSQ pour 2008 et 2005.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Commençons par analyser la position des universités en 2011 (variables actives dans l'analyse), indiquée par un cercle plein. À droite de l'axe socio-scolaire horizontal, du côté de la surreprésentation des publics défavorisés socialement et scolairement, on trouve toutes les universités de petite et grande couronne, hormis Paris 11 Orsay. Évry est l'établissement avec le public étudiant le plus défavorisé, tous cycles et filières confondus. Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 10 Nanterre et Versailles sont proches sur cet axe horizontal. Les universités parisiennes, ainsi que Paris 11 Orsay, se situent à gauche du

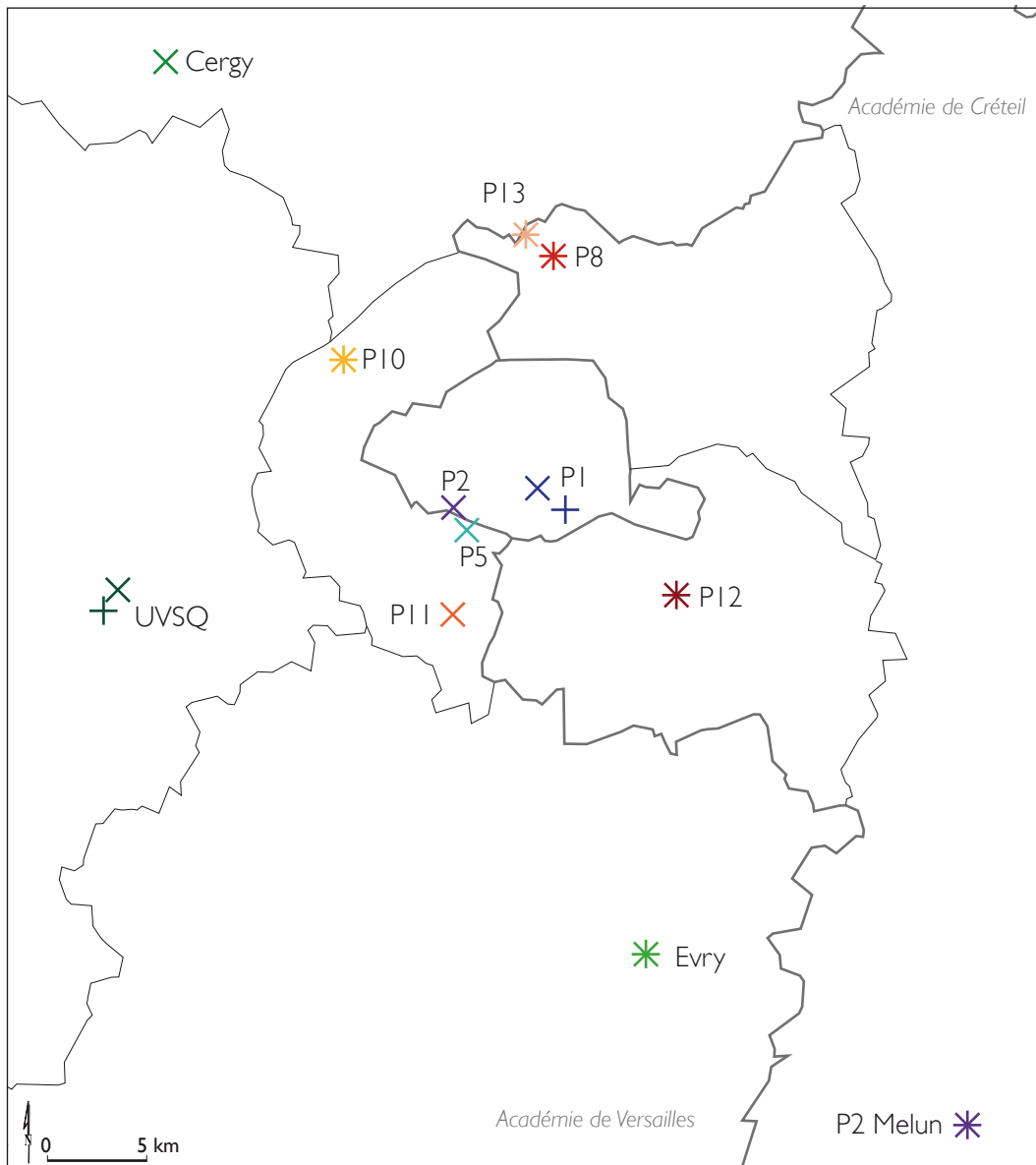
graphique, ce qui correspond à un public étudiant plus favorisé. La position sur l'axe vertical exprime l'orientation disciplinaire de chaque établissement : les universités dont une part importante d'étudiants est inscrite en Lettres et Sciences humaines sont dans la partie supérieure, celles qui ont une offre de formation orientée vers les Sciences et la Médecine sont en bas du graphique. Au centre, on trouve des universités pluridisciplinaires (Paris 5 Descartes) ou plutôt orientées vers le Droit et l'Économie (Paris 2 Assas). Le cercle de corrélation (figure 3.8) indique en outre qu'on trouve à droite du graphique les universités où sont surreprésentés les doctorants. La structure des cycles d'études est donc bien associée au schéma centre-périphérie (Paris, petite couronne, grande couronne) francilien, et à un public plus ou moins favorisé. De plus, si l'orientation privilégiée vers un des quatre grands domaines d'études (Lettres Sciences humaines, Droit-économie, Science et Santé) ne se traduit pas mécaniquement par des oppositions claires en termes de caractéristiques sociales et scolaires des publics étudiants, on constate que les universités situées en bas du graphique, vers les Sciences et la Santé, sont plutôt du côté des surreprésentations d'enfants de cadres et de bacheliers en avance au baccalauréat.

En termes d'évolution, la projection des positions antérieures montre que les positions relatives des universités évoluent, notamment pour les universités de petite et de grande couronne. Par rapport à 2011, les positions en 2005 reflètent la même organisation relative de l'espace social et scolaire des publics étudiants (ordre des universités sur l'axe horizontal). Cependant, Cergy, Versailles et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis ont un public plus favorisé en 2011, tandis qu'au contraire Évry voit s'accroître sa surreprésentation de publics défavorisés.

Des écarts liés aux disciplines : importance de la composition de l'offre de formation

Ces écarts entre établissements tiennent en partie à leur offre de formation, quand on la considère avec plus de détail que les quatre domaines disciplinaires pris en compte ci-dessus. Les publics étudiants des disciplines franciliennes sont en effet différenciés socialement et scolairement (figure 3.7) et toutes les filières ne sont pas présentes dans toutes les universités. La carte ci-dessous (figure 3.10) montre par exemple la répartition des principaux sites accueillant les premiers cycles de Droit et d'AES. Si dans la base SISE-MESR les universités Paris 5 Descartes et Marne-la-Vallée comportent des inscrits en « AES », ces derniers ne sont pas des étudiants de Licence : Paris 5 Descartes comprend une Licence professionnelle Gestion des ressources humaines (admission avec bac+2) et Marne-la-Vallée des DUT de Gestion des entreprises. Ces deux établissements ne seront donc pas pris en compte dans les analyses sur les Licence AES.

Figure 3.10 : Carte de localisation des sites principaux d'enseignement de Licence de Droit et d'AES en Île-de-France



— Limites académiques
 — Limites départementales

Sites comprenant à la fois des Licences AES et Droit

- ✱ Saint-Denis
- ✱ Nanterre
- ✱ Créteil
- ✱ Villetaneuse
- ✱ Evry
- ✱ Melun (P2)

Sites des Licence Droit

- ✕ René Cassin (P1)
- ✕ Rues de Vaugirard (P2)
- ✕ Malakoff (P5)
- ✕ Sceaux (P11)
- ✕ Cergy
- ✕ Guyancourt (UVSQ)

Sites des Licence AES

- + Tolbiac PMF (P1)
- + Guyancourt (UVSQ)

Réalisation : L. Frouillou, 2015

Le tableau 3.9 et le tableau 3.10 donnent quelques caractéristiques des publics étudiants de Droit puis d'AES pour chacune des universités comptant cette discipline dans son offre de formation. Un tableau équivalent pour la Géographie figure dans l'annexe 2 (tableau a.6). En Droit, Paris 2 et Versailles ont la part d'étudiants d'origine sociale très favorisée (selon la classification de la DEPP) la plus élevée, tandis que l'université qui compte la plus forte proportion d'étudiants d'origine défavorisée est Paris 8 (59%) suivie par Paris 13 (49%). Cette dernière se caractérise par la plus forte part de bacheliers technologiques et professionnels (27%) parmi les étudiants de Droit en 2011, non loin d'Évry (24%). Les mêmes variables pour l'AES montrent des déplacements d'établissement dans l'espace social universitaire : Paris 10 Nanterre qui se caractérise en Droit par un profil social et scolaire favorisé, donc proche des universités parisiennes ou de Paris 11 Orsay, se trouve en AES plus proche des universités de première couronne, et notamment de Paris 12 Créteil. Pour appréhender la place des établissements en mobilisant plusieurs variables et en comparant ces deux disciplines, une analyse en composantes principales est réalisée à partir de variables décrivant les étudiants en Droit et en AES en 2011-2012.

Tableau 3.9 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en Droit selon l'université

	Très favorisés	Défavorisés	Bacs Généraux	Bacs techn. et pro.	Effectif
Paris 1	47	25	73	5	14 375
Paris 2	53	22	84	3	11 289
Paris 5	44	28	83	8	3 464
Paris 8	16	59	52	19	1 486
Paris 10	46	25	78	7	8 100
Paris 11	50	21	88	5	3 837
Paris 12*	37	28	79	11	3 574
Paris 13	18	49	44	27	2 366
Evry	30	32	66	24	1 036
Cergy	40	33	80	14	2 411
UVSQ	53	19	87	9	2 572

*Sans compter 116 doctorants, affectés au PRES Paris Est.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Tableau 3.10 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en AES selon l'université

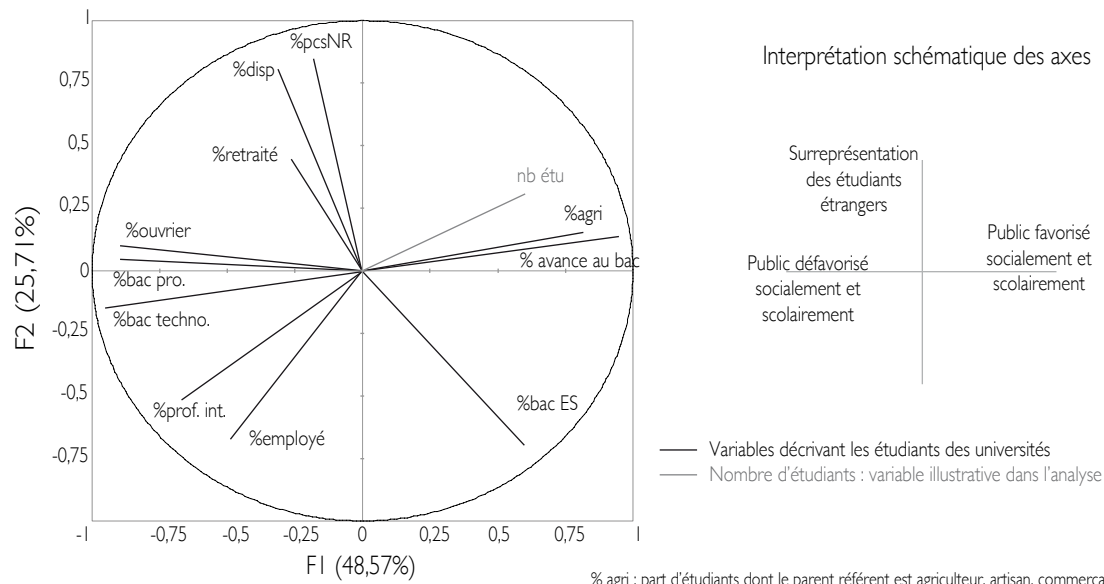
	Très favorisés	Défavorisés	Bacs Généraux	Bacs techn. et pro.	Effectif
Paris 1	33	31	66	23	1 453
Paris 2	37	33	80	16	464
Paris 8	10	61	37	48	664
Paris 10	24	33	60	31	1 147
Paris 12	18	43	57	30	4 000
Paris 13	15	53	36	42	1 529
Evry	22	36	45	45	1 498
UVSQ	37	27	57	36	588

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

L'ACP permet de rendre compte de la position relative de chaque université selon la filière, en mobilisant plusieurs variables³⁵, comme le montre le cercle des corrélations (figure 3.11). Le facteur 1, exprimant 49% de l'information décrivant les étudiants des universités dans les deux filières, oppose la part de bacheliers en avance au baccalauréat à la part d'enfants d'ouvriers, de bacheliers professionnels et technologiques. L'axe horizontal est donc, comme dans l'analyse précédente, un axe socio-scolaire qui rassemble à droite du plan factoriel de la figure 3.12 les filières de Droit de presque toutes les universités franciliennes, les filières AES, situées à gauche de l'axe, ayant un recrutement plus défavorisé socialement et scolairement. Le facteur 2 (26% de l'information) oppose la part d'étudiants dont la PCS du parent de référence n'est pas connue et la part d'étudiants dispensés du baccalauréat, à la part de bacheliers ES et à la proportion d'enfants d'employés ou de professions intermédiaires. L'axe vertical renvoie donc surtout à la part d'étudiants étrangers dispensés du baccalauréat français (position en haut du graphique de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis en Droit par exemple).

³⁵ Certaines variables n'ont pas été utilisées dans l'analyse en raison de leur très forte corrélation avec d'autres variables (notamment la part d'enfants de cadres – corrélée négativement avec la part d'enfants d'ouvriers – et la part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat en retard – corrélation positive avec la part de bacheliers technologiques).

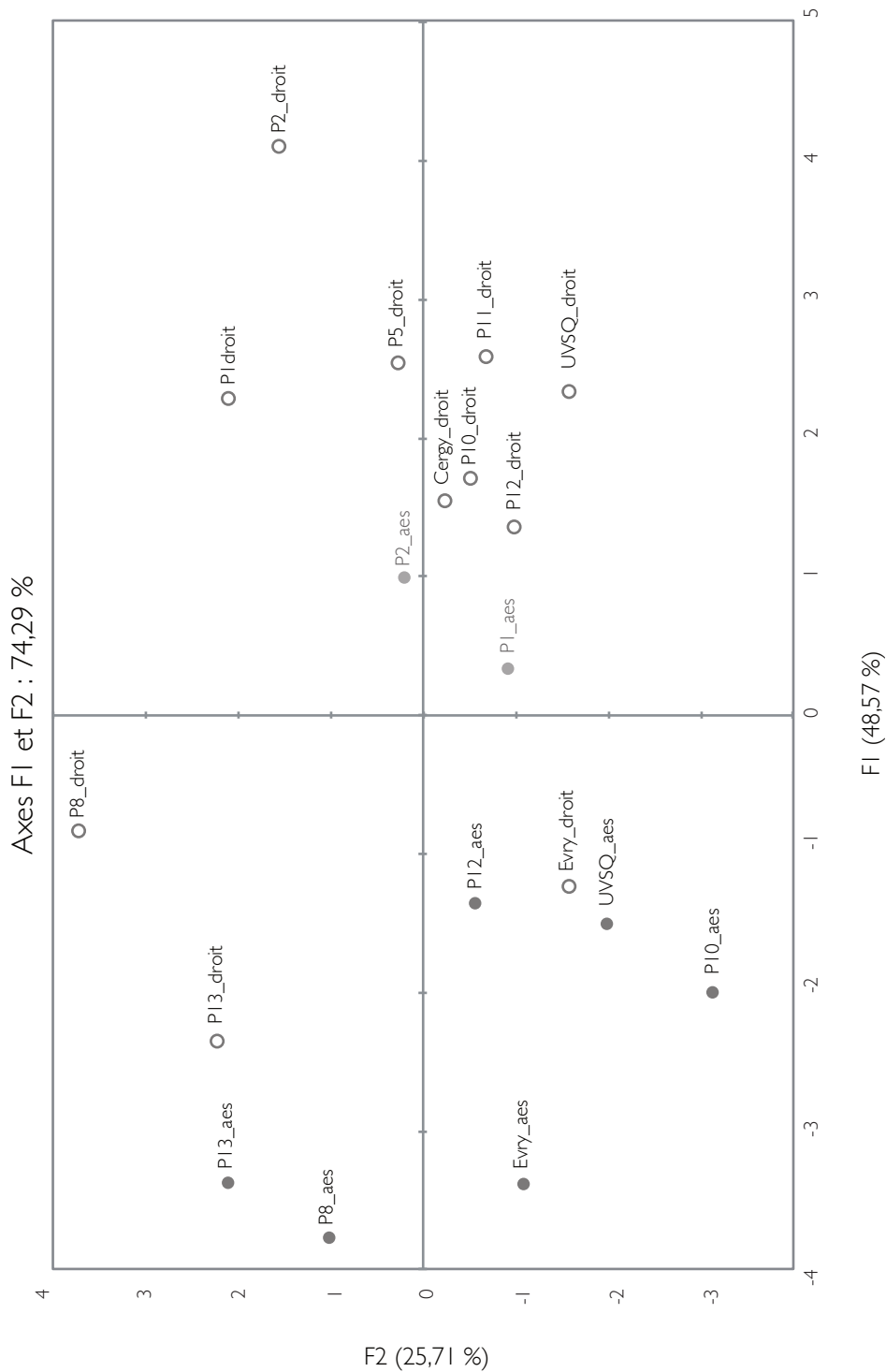
Figure 3.11 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités en Droit et AES en 2011



- % agri : part d'étudiants dont le parent référent est agriculteur, artisan, commerçant
- % pcsNR : part d'étudiants dont la PCS du parent référent n'est pas renseignée
- %employé : part d'étudiants dont le parent référent est employé
- % prof. int. : part d'étudiants dont le parent référent est profession intermédiaire
- % ouvrier : part d'étudiants dont le parent référent est ouvrier
- % retraité : part d'étudiants dont le parent référent est retraité
- % avance au bac : part d'étudiants ayant eu leur baccalauréat avant 18 ans
- % disp: part d'étudiant avec une dispense au baccalauréat (notamment titres étrangers)
- %bac pro: part de bacheliers professionnels
- %bac techno : part de bacheliers technologiques
- %bac ES: part de bacheliers économiques

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Figure 3.12 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leur public étudiant en 2011 en Droit et AES



NB : Les filières en gris clair sont mal représentées dans ce graphique (la somme de leur cosinus carré sur les deux axes est inférieure à 0,3) : il est difficile d'interpréter finement leur position dans la figure (la synthèse statistique provoquant des déformations), contrairement aux filières qui sont plus éloignées du centre du graphique.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Le plan factoriel met en évidence le recrutement distinct des deux filières : le Droit se trouve très majoritairement à droite de la figure (public étudiant plus favorisé), et pour chaque université la filière de Droit est à droite de la filière AES. Confirmant des résultats antérieurs (Nicourd *et al.*, 2011), l'écart entre le Droit et l'AES est bien moindre à Paris 13

qu'à Versailles (UVSQ) où les deux disciplines sont beaucoup plus éloignées. Paris 10 Nanterre se trouve une situation comparable avec un écart important entre le Droit et l'AES. Outre cette distinction sociale et scolaire selon les filières, on constate que les étudiants de Droit de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 13 Villetaneuse et Évry sont plus proches des étudiants d'AES (à gauche du graphique) que des étudiants de Droit des autres universités (à droite). Inversement, les étudiants en AES de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 2 Assas ont un profil relativement favorisé qui les rapproche des étudiants de Droit des autres universités. On voit ici comment l'entrée par établissement permet d'affiner des considérations sur les hiérarchies disciplinaires. Cette figure montre notamment la surreprésentation d'étudiants favorisés à Paris 2 Assas, la plus à droite du graphique, et l'importance des bacheliers technologiques, professionnels et enfants d'ouvriers dans les populations étudiantes de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 13 Villetaneuse et Évry. L'approche par les établissements permet ainsi de penser des différenciations sociales de publics étudiants qui ne sont pas épuisées par le facteur disciplinaire. Or, ces différenciations ne font pas seulement jouer la filière et l'établissement d'inscription mais également les cycles d'étude.

La place du premier cycle en petite et grande couronne

La structure par cycle différencie les universités franciliennes. Alors qu'en petite couronne les effectifs décroissent régulièrement du premier au troisième cycle, les établissements de grande couronne se caractérisent par une part très importante des Licences. Les universités parisiennes se distinguent par une part plus élevée d'étudiants en troisième cycle, notamment quand l'offre de formation est à dominante scientifique (Baron, Berroir, 2007). Ces résultats sont confirmés par le tableau 3.11 : la part des doctorants est globalement plus élevée dans les universités parisiennes, mais Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et Paris 11 Orsay comptent également un nombre important d'étudiants en troisième cycle. Si Paris 3 se caractérise par une place importante des étudiants de premier cycle (au détriment du deuxième cycle), les établissements qui comptent le plus d'étudiants en Licence sont généralement situés en banlieue. Évry est l'université où le premier cycle est le plus représenté (77%). Or, cette structure par cycle s'articule à des recrutements socialement et scolairement distincts et participe donc à différencier les publics étudiants des universités franciliennes.

Le tableau 3.12 rend compte de la part plus ou moins importante des premiers cycles dans les publics étudiants selon la place des universités dans le schéma aréolaire francilien. Il montre à nouveau et de façon complémentaire que les écarts sociaux entre établissements sont importants. Si les différences entre établissements sont « seulement » légèrement plus fortes en Licence qu'en Master pour ce qui est de la part d'étudiants d'origine très favorisée, la place beaucoup plus importante du cycle de Licence dans les universités aux publics plus défavorisés implique de fortes différences lorsqu'on considère tous les cycles d'études et toutes les filières. Comme le montre le tableau 3.13, on compte

près de 50% d'étudiants d'origine sociale très défavorisée à Paris 8 ou Paris 13 en Licence contre seulement 20% à Paris 2 Assas en 2011.

Tableau 3.11 : Part des cycle d'études (LMD) selon les universités en 2011

	Part d'étudiants en Licence	Part d'étudiants en Master	Part d'étudiants en Doctorat
Paris 1	55	37	8
Paris 2	49	44	7
Paris 3	63	28	8
Paris 4	53	39	9
Paris 5	45	51	4
Paris 6	50	41	10
Paris 7	48	43	9
Paris 8	63	30	7
Paris 10	62	32	5
Paris 11	56	35	10
Paris 12	64	36	-*
Paris 13	65	32	3
Cergy	67	31	3
Évry	77	21	2
UPEMLV	69	31	-*
UVSQ	58	38	4

* Les doctorants de Paris 12 et Mame-la-Vallée sont rassemblés dans le PRES Paris-Est, ce qui peut contribuer à surestimer légèrement la part des deux autres cycles d'études. Dans le tableau suivant, les doctorants sont comptés dans les deux universités : la comparaison des deux tableaux donne alors une fourchette, la part de Licence à Paris 12 étant comprise entre 61 et 64%.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

La première ACP de ce chapitre montrant les positions relatives des universités (tous cycles et toutes filières confondues, figure 3.9) peut donc maintenant être lue en considérant l'importance de l'offre de formation (hiérarchie disciplinaire) et des cycles d'études. Selon les variables utilisées (classement de la DEPP comme dans le tableau 3.13 ou PCS en huit postes de l'INSEE dans les ACP, associées aux variables scolaires), et le filtre de lecture privilégié (disciplines, cycles d'études), les proximités et distances entre établissements se reconfigurent. Retenons des analyses précédentes que certaines oppositions traversent l'espace social universitaire francilien, quelle que soit la sous-population étudiante considérées : Paris 13 et Évry ont des publics étudiants nettement plus défavorisés que les universités parisiennes et notamment que Paris 2 Assas. Une analyse contrôlant la discipline et l'année d'étude confirme-t-elle cette hiérarchie universitaire francilienne ?

Tableau 3.12 : Importance de la part des premiers cycles, moins favorisés socialement, dans les publics étudiants des universités de banlieue (2011)

	Part d'étudiants en Licence	Part d'étudiants très favorisés en Licence	Part d'étudiants très favorisés en Master
Universités parisiennes à dominante LSHS-Droit économie (Paris 1 à Paris 4)	55	46	44
Universités parisiennes plutôt scientifiques* (Paris 5, Paris 6, Paris 7)	48	44	38
Paris 8	63	23	21
Paris 10	62	39	37
Paris 11	56	44	46
Paris 12**	61	29	31
Paris 13	65	19	23
Universités de ville nouvelle	65	36	37

*Distinction suivant les analyses de M. Baron et S. Berroir (2007).

** Les doctorants de Paris 12 Créteil et Marnes-la-Vallée sont comptabilisés en 2011 dans le PRES Paris Est, ce qui ne permet pas de différencier les deux universités. Dans ce tableau, ces 1388 étudiants doctorants du PRES Paris-Est sont donc représentés deux fois : dans les effectifs de « villes nouvelles » et dans la ligne Paris 12.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Tableau 3.13 : Les origines sociales des étudiants en premier cycle par université

	Part d'étudiants très favorisés	Part d'étudiants favorisés	Part d'étudiants d'origine sociale moyenne	Part d'étudiants défavorisés
Paris 1	47	11	18	25
Paris 2	55	9	15	20
Paris 3	34	12	17	37
Paris 4	51	13	17	20
Paris 5	41	11	20	28
Paris 6	51	8	20	21
Paris 7	36	10	18	36
Paris 8	23	10	17	51
Paris 10	39	11	20	29
Paris 11	44	11	15	29
Paris 12	29	13	24	34
Paris 13	19	11	23	47
Cergy	34	12	16	38
Évry	29	17	26	29
UPEMLV	32	13	19	35
UVSQ	47	11	17	25

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

3.2 Des différences qui persistent à discipline et année d'étude contrôlées

Les différences de publics entre universités franciliennes sont liées en partie à la discipline et au cycle d'étude. Il convient maintenant de contrôler ces deux paramètres pour donner un ordre de grandeur des écarts qui persistent entre universités et ne peuvent être expliqués par la structure de l'offre de formation de chaque établissement.

Comme le montre le tableau 3.14, parmi les premiers entrants en L1 de Droit en 2011, on ne compte que 15% d'étudiants d'origine sociale très favorisée à Paris 13 Villetaneuse contre 62% à Paris 2 Assas. Les écarts entre établissements sont décroissants selon qu'on considère les premiers entrants (coefficient de variation de 0,4), les Licences (0,3), les Masters (0,3) ou le Doctorat (0,2), mais ils restent non négligeables en troisième cycle avec par exemple seulement 21% d'étudiants d'origine très favorisée à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis contre 47% à Paris 1 Panthéon-Sorbonne. La baisse générale des étudiants très favorisés en troisième cycle de Droit par rapport au Master peut sans doute s'expliquer par le caractère très professionnalisant de ces études : les placements des étudiants les plus favorisés de cette filière privilégieraient l'insertion professionnelle après un Master plutôt qu'une poursuite d'études moins valorisée.

En AES (tableau 3.15), les écarts entre universités sont également décroissants, mais très légèrement, entre l'entrée en L1 et le deuxième cycle (coefficient de variation de 0,4 à 0,3). La diversité des poursuites d'études en Master pour les étudiants de Licence AES (dans des Masters de Droit, d'Économie, de Gestion, de Sociologie etc.) explique des dynamiques distinctes entre universités (selon leur offre de formation en Master AES et les formations « concurrentes »). Par exemple, on peut supposer que les étudiants les plus favorisés de Paris 10 Nanterre sont moins présents en Master car ils s'inscrivent dans une filière mieux placée dans la hiérarchie disciplinaire, voire dans une autre université. Cette dernière pourrait par exemple être Paris 2, où la part importante d'étudiants très favorisés en Master semble témoigner de la place de cette université dans la hiérarchie des établissements universitaires franciliens.

Globalement, outre le caractère plus favorisé des publics de Droit par rapport à l'AES, on constate que dans les deux disciplines les écarts entre universités sont importants, notamment à l'entrée en L1. Les positions des établissements au regard de leur part d'étudiants très favorisés dépendent de la discipline considérée : si le public de Paris 2 Assas est le plus favorisé en 2011 en Droit, ce n'est pas le cas en AES où se distingue avant tout Versailles. L'explication de ces reconfigurations selon les filières constitue l'objet des parties suivantes, mais on peut d'ores et déjà rappeler que les sites de Paris 2 Assas sont distincts selon les filières : c'est le site de Melun qui accueille les étudiants d'AES. Symétriquement au caractère relativement défavorisé du public étudiant d'AES de Paris 2, comment expliquer que les entrants en Droit à Paris 10 Nanterre soient légèrement plus favorisés qu'à Paris 1 Panthéon-Sorbonne ? Avant d'énoncer les hypothèses précises que ce chapitre permet de formuler quant aux mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne, deux représentations graphiques (pour le Droit puis

l'AES) permettent de rendre compte de façon plus complète des positions relatives des universités franciliennes, une fois la discipline et l'année d'études contrôlées.

Tableau 3.14 : Part d'étudiants d'origine sociale très favorisée selon le cycle d'étude et l'université en 2011 en Droit

	Premiers entrants	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle
Paris 1	49	43	52	47
Paris 2	62	56	50	48
Paris 5	41	40	47	37
Paris 8	15	16	15	21
Paris 10	52	46	46	42
Paris 11	52	52	50	36
Paris 12	37	36	39	34
Paris 13	15	17	17	30
Évry	29	29	33	_*
Cergy	39	42	37	23
UVSQ	49	54	51	50

*L'effectif est trop faible (20 inscrits).

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Tableau 3.15 : Part d'étudiants d'origine sociale très favorisée selon le cycle d'étude et l'université en 2011 en AES

	Premiers entrants	Premier cycle	Deuxième cycle
Paris 1	31	33	33
Paris 2	24	29	43
Paris 8	10	10	_*
Paris 10	28	26	17
Paris 12	19	18	19
Paris 13	14	15	_*
Évry	16	22	25
UVSQ	38	37	_*

*Dans ces universités, on ne compte pas d'étudiants en masters « AES ». Les masters dans lesquels s'orientent les étudiants après une licence AES sont associés aux masters d'économie et de gestion (voir Chapitre 2 et enquête auprès des étudiants en M1 à Paris 8).

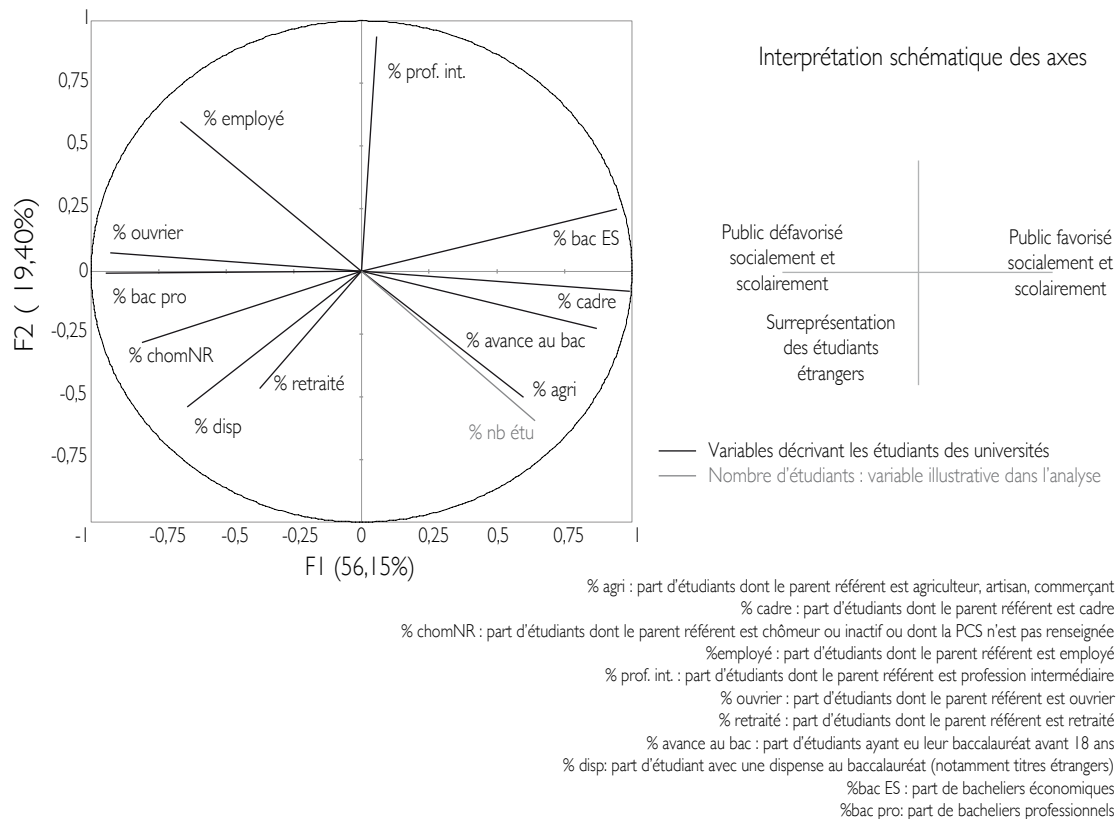
Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Pour produire une représentation graphique synthétique des positions des universités selon les caractéristiques de leurs premiers entrants en Droit, puis en AES, on peut s'appuyer à nouveau sur des analyses en composantes principales. Pour chaque filière, une fois les axes factoriels construits (en résumant les variables sociales et scolaires choisies) à partir de l'année 2011, on projette *a posteriori* les positions de chaque

établissement à deux dates antérieures (2005 et 2008) de façon à rappeler que ces positions relatives évoluent, et ce même sur de courtes durées.

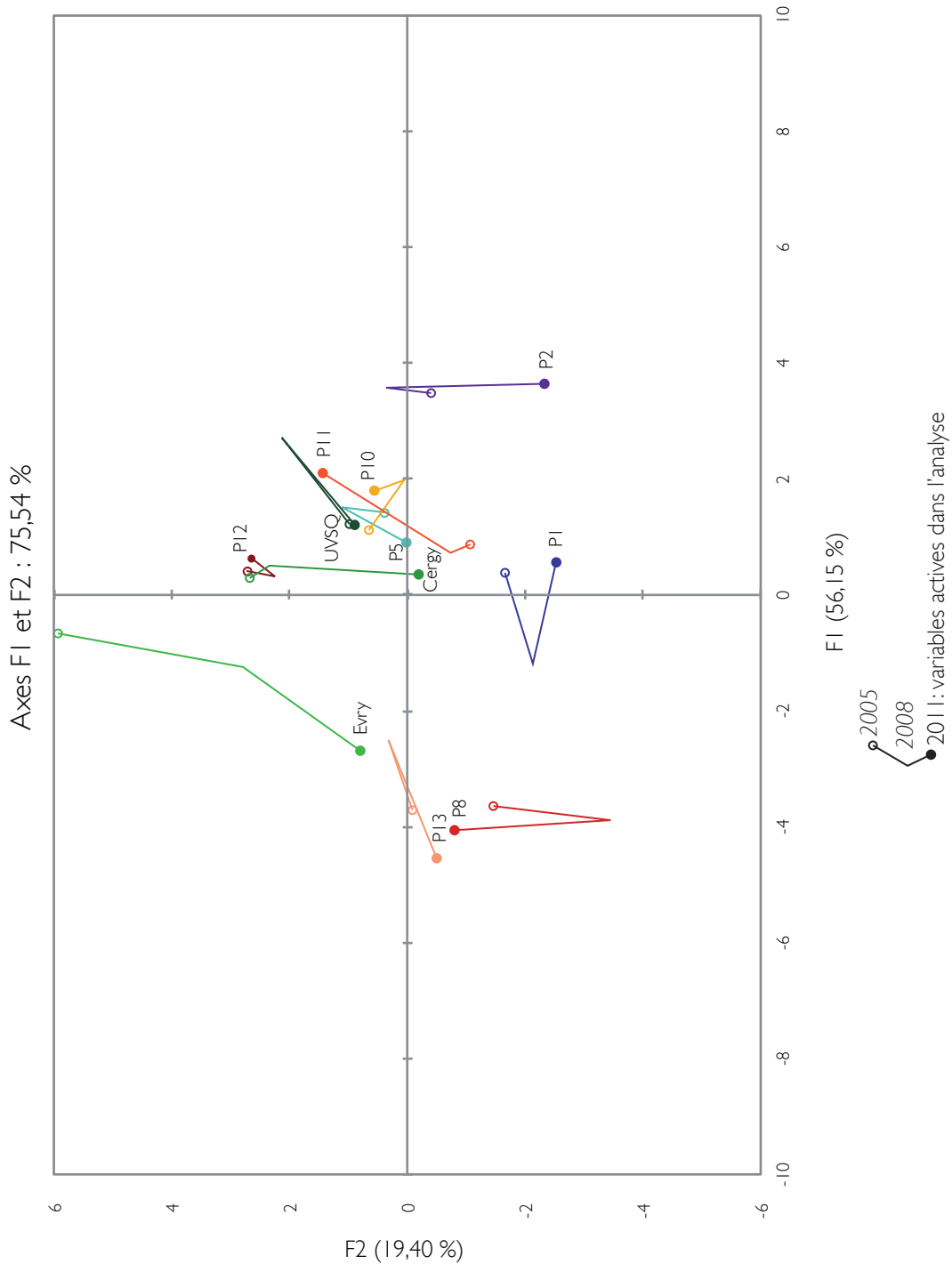
Pour les premiers entrants en L1 en Droit en 2011 dans les universités franciliennes, le premier facteur (56% d'information) est un axe socio-scolaire qui oppose (comme on l'a déjà vu plus haut), à droite des universités avec une surreprésentation de la part d'enfants de cadres, de bacheliers ES ou en avance au baccalauréat, et à gauche les établissements avec un public étudiant plus défavorisé (part de bacheliers professionnels et enfants d'ouvriers, de chômeurs, d'inactifs, ou de PCS non référencée). Le deuxième facteur (19%) exprime avant tout la surreprésentation des enfants de professions intermédiaires. L'axe horizontal montre à nouveau qu'à discipline et année d'étude contrôlée il persiste des différenciations entre établissements. En Droit, elles renvoient surtout à une distinction entre Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 13 Villetaneuse et Évry d'un côté (public défavorisé) et Paris 2 Assas de l'autre (public le plus favorisé), les autres établissements constituant un groupe assez compact (la position de Paris 5 Descartes est proche de celle de Cergy par exemple). Lorsqu'on considère les universités en 2005, 2008 et 2011, on constate une certaine stabilité dans la position de chaque établissement sur l'axe horizontal.

Figure 3.13 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des premiers entrants en L1 en Droit en 2011



Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Figure 3.14 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leurs premiers entrants en L1 en Droit en 2011 (évolution depuis 2005)



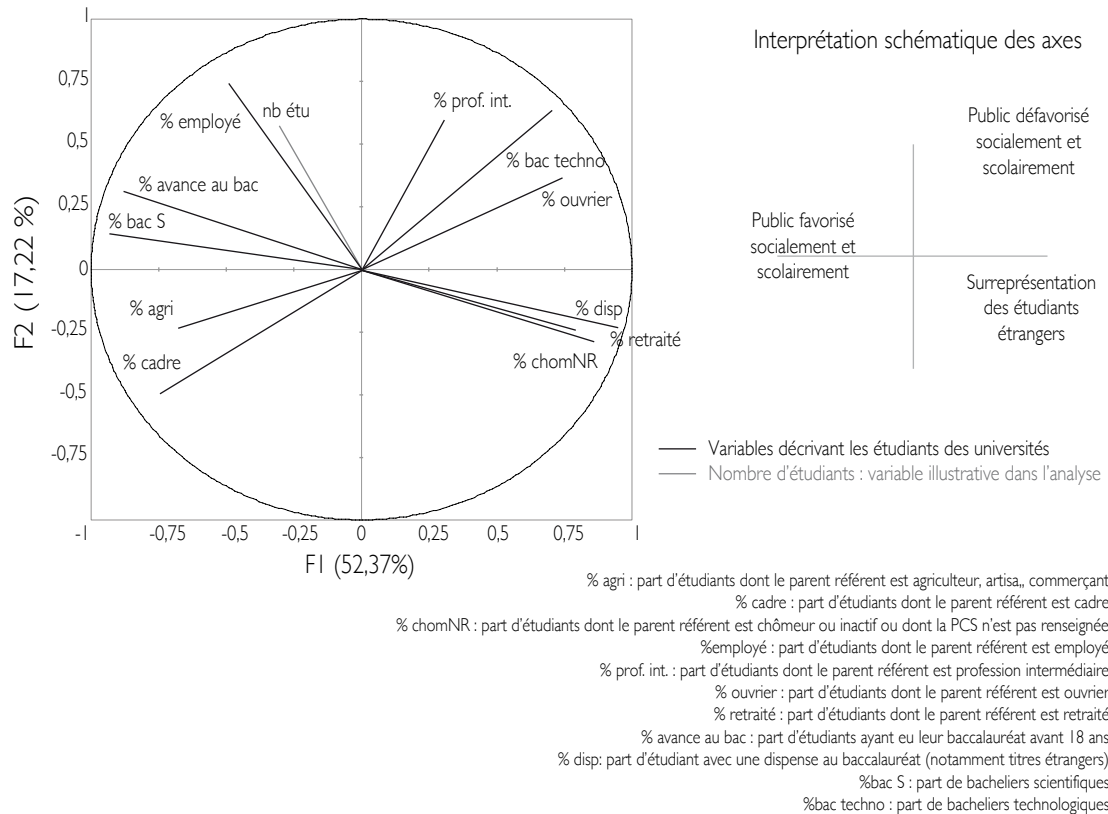
NB : Les points suivants sont mal représentés dans ce graphique (la somme de leur cosinus carré sur les deux axes est inférieure à 0,3) et il est difficile d'interpréter finement leur position (la synthèse statistique provoquant des déformations) : Paris 5 en 2011 et Cergy en 2011, puis parmi les observations illustratives dans l'analyse Paris 1 en 2005, Paris 11 en 2005, Paris 1 en 2008, Paris 5 en 2008, et Paris 11 en 2008.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Lorsqu'on effectue l'analyse pour les premiers entrants en L1 en 2011 en AES, le premier facteur (52%) correspond à nouveau à un axe socio-scolaire auquel contribuent beaucoup l'ensemble des variables hormis la part d'enfants d'agriculteurs et la part d'enfants d'employés. Cette dernière variable participe surtout à la définition du deuxième facteur (17%). Cette fois, l'axe horizontal socio-scolaire est orienté de façon à ce que les

établissements les plus favorisés apparaissent à gauche de l'axe (Paris 1, Paris 2 et l'UVSQ notamment).

Figure 3.15 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des premiers entrants en L1 en AES en 2011

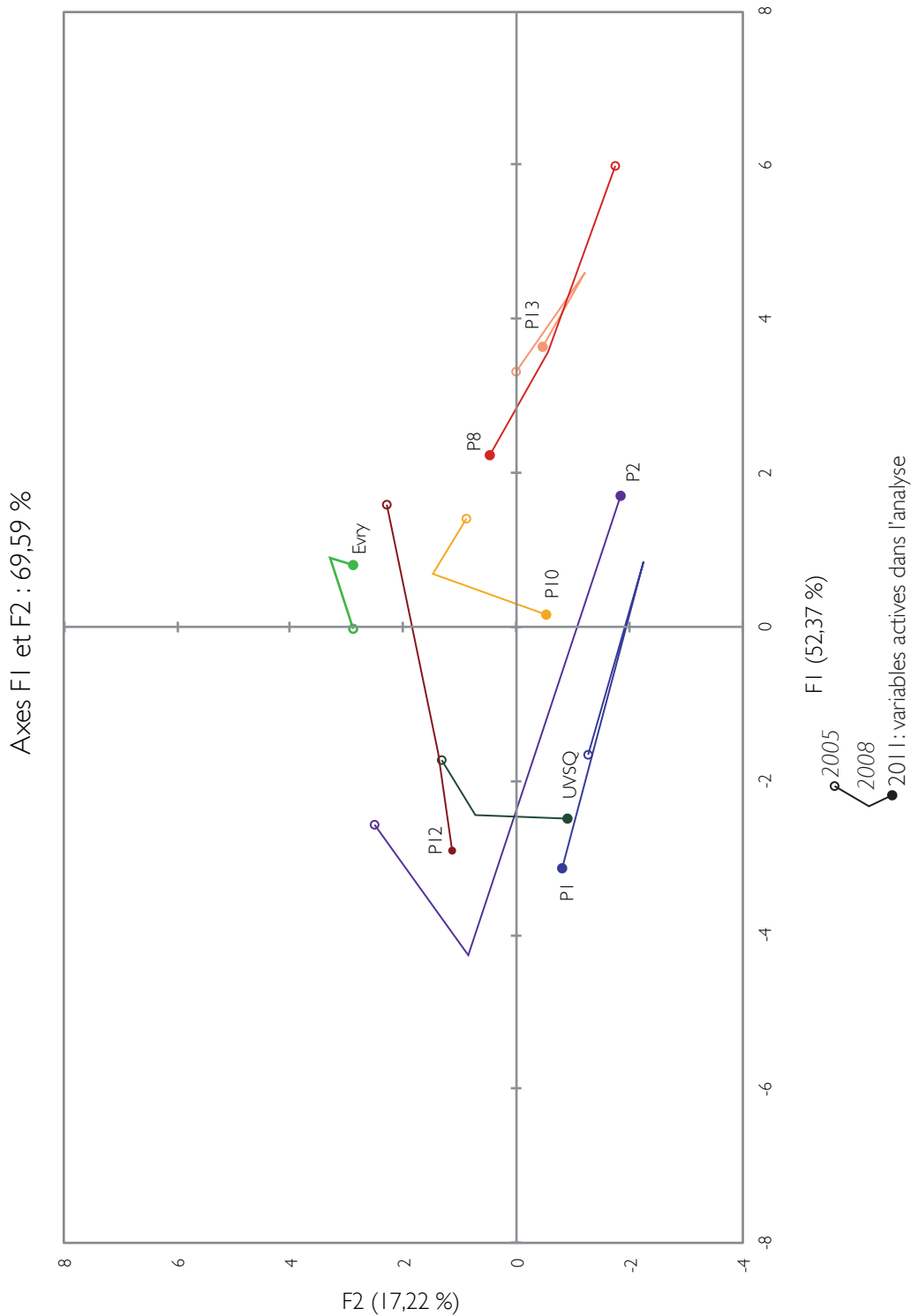


Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Les fortes variations entre les années sont dues en partie à des effectifs parfois faibles : la position de l'UVSQ en 2008 ne correspond qu'à 56 étudiants (contre 235 en 2005 et 207 en 2011), de même celle de Paris 2 Assas en 2011 qui ne compte que 84 premiers entrants en AES³⁶. Néanmoins le profil plus défavorisé des étudiants d'AES de Paris 2 Assas contraste avec les évolutions des autres établissements entre 2005 et 2011 ; pour la plupart des universités la position relative en 2011 est peu éloignée de celle de 2005, à l'exception de Paris 12 Créteil dont les premiers entrants en L1 sont plus favorisés socialement et scolairement en 2011 qu'au milieu des années 2000.

³⁶ Toutes les autres années pour chaque établissement ont des effectifs supérieurs à 150 étudiants. En Droit pour les trois années et les onze universités, les effectifs sont toujours supérieurs à 180 étudiants premiers entrants.

Figure 3.16 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leurs premiers entrants en LI en AES en 2011 (évolution depuis 2005)



NB : Les points suivants sont mal représentés dans ce graphique (la somme de leur cosinus carré sur les deux axes est inférieure à 0,3), il est difficile d'interpréter finement leur position (la synthèse statistique provoquant des déformations) : Paris 10 en 2011 et en 2005, et Paris 1 en 2008 et en 2005.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Au terme de ce chapitre, plusieurs modes de représentation (graphiques, tableaux, plans factoriels) ont permis de mettre en évidence des différenciations de publics étudiants entre universités franciliennes qui dépendent des variables considérées (sociales – selon la classification de la DEPP ou celle de l’Insee – et scolaires), mais aussi de la sous-population observée (discipline et cycle d’étude). Ces différenciations à géométrie variables posent la question des mécanismes d’une ségrégation universitaire francilienne, en des termes cette fois plus concrets. Pourquoi le public étudiant de Paris 2 Assas en AES est-il moins favorisé que celui de Paris 10 Nanterre (tableau 3.15) ? Et pourquoi les étudiants de Paris 10 à l’entrée en L1 Droit sont-ils plus favorisés que ceux de Paris 1 (tableau 3.14) ? Plus généralement, comment s’articulent les hiérarchies disciplinaires et universitaires franciliennes ? Les questions ci-dessous sont alors autant de reformulations des hypothèses posées dans le premier chapitre. Elles constituent un fil de lecture des parties suivantes du manuscrit :

- Ces reconfigurations tiennent-elles à une spécialisation fine de l’offre de formation selon les universités ? La présence de cursus spécifiques (double Licences, Licences Professionnelles) s’inscrit-elle alors dans une stratégie menée par chaque établissement, qui pourrait être lue comme une stratégie de recrutement de certains publics étudiants ?
- Comment l’articulation entre hiérarchie disciplinaire et universitaire fait-elle jouer l’image de chaque établissement ? La place de Paris 10 Nanterre en Droit, ou plus généralement de Paris 11 Orsay ou de Versailles, permet-elle de déconstruire l’opposition entre établissements « de banlieue » et universités parisiennes ?
- Si le public moins favorisé de Paris 2 en AES tient à la localisation du site d’enseignement à Melun (le Droit étant enseigné dans les sites de Melun *et* Paris), quel rôle joue la localisation des équipements universitaires dans les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants ?
- Ce rôle tient-il à la proximité ou à l’accessibilité en transports des universités (à l’avantage des sites parisiens) ? Ou encore aux logiques de sectorisation des inscriptions en L1 non sélective en Île-de-France (systèmes d’affectation RAVEL puis Admission Post-Bac à partir de 2009) ?
- Peut-on expliquer de tels écarts entre universités, par exemple entre Paris 13 Villetaneuse et Paris 2 Assas, à partir de la localisation de chacune de ces universités ? Si oui, joue-t-elle à travers le caractère symbolique des implantations et dénominations universitaires (Villetaneuse en Seine-Saint-Denis *versus* Assas dans le quartier Latin) ou plutôt comme catégorie pratique, les étudiants préférant limiter leurs trajets quotidiens ?
- Finalement, comment ces enjeux entremêlés de localisation et fonctionnement institutionnel sont-ils perçus par les étudiants ? Autrement dit, comment le rapport

qu'entretient chaque étudiant à l'espace universitaire francilien permet-il d'expliquer son inscription dans une université parmi les seize qui organisent cet espace ?

Conclusion

L'objectif de ce chapitre de présentation du terrain d'étude est de donner au lecteur les clés de compréhension de l'organisation sociale de l'espace universitaire francilien étudiant en mettant en évidence les héritages et hiérarchies symboliques (implantation d'universités en banlieue), extra-universitaires (place du secteur universitaire public par rapport aux écoles et autres formations y compris les filières privées) et intra-universitaires (disciplines et cycles d'étude). La dernière section du chapitre, en privilégiant l'analyse à l'échelle des établissements, répond à la première section retraçant l'histoire de la construction du paysage universitaire francilien actuel autour de seize universités publiques réparties entre Paris, la petite et la grande couronne. Le desserrement de l'équipement universitaire francilien dans la deuxième moitié du XX^e siècle (division de l'Université de Paris après 1968 puis plan U2000) contraste avec les actuelles logiques de polarisation et de regroupement (U3M, opération Campus), à replacer dans le temps long de l'histoire des universités françaises. Ces logiques associées à une autonomie accrue d'établissements interrogent à terme les effets sur la démocratisation de l'accès aux équipements universitaires de l'émergence de pôles ou de campus inscrits dans un fonctionnement métropolitain moins polycentrique. L'histoire des universités franciliennes est finalement un révélateur de l'évolution des politiques d'aménagement du territoire, depuis le SDAURP de P. Delouvrier de 1965 aux logiques de projet au cœur de la future métropole du Grand Paris. La deuxième section du chapitre replace le secteur public universitaire francilien actuel dans un paysage de l'enseignement supérieur plus large, en montrant la place croissante des formations privées et du secteur sélectif depuis le début des années 2000. Le secteur universitaire se caractérise en outre par des différenciations selon les disciplines : les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants rappellent que le Droit a un public plus favorisé que l'AES, la Géographie occupant une position intermédiaire.

Retenons finalement de ce chapitre les positions relatives des universités selon le caractère plus ou moins favorisé de leurs inscrits. Ces positions varient selon l'année observée (2005-2011), la discipline (Droit ou AES) ou encore le cycle d'étude (l'entrée en L1 correspondant à une plus forte hétérogénéité des publics), ce qui rappelle l'importance des analyses relationnelles évitant l'essentialisation et la construction de catégories trop statiques d'universités « de » banlieue ou parisienne. Les tableaux et figures de ce chapitre doivent permettre aux lecteurs de contextualiser les écarts entre universités, de donner des ordres de grandeur dont la pertinence tient au regard comparatif (entre établissements, disciplines, cycles d'études, années d'observation, mais aussi entre variables utilisées). Ces écarts peuvent ainsi se lire selon plusieurs modes de représentation (graphiques, tableaux, plans factoriels) complémentaires. Quels qu'ils soient, les différenciations entre universités franciliennes sont loin d'être négligeables : à titre d'exemple, seuls 15% des entrants en L1

de Droit à Paris 13 Villetaneuse en 2011 sont d'origine sociale très favorisée contre plus de 60% à Paris 2 Assas. L'entrée par les établissements pour comprendre l'organisation sociale de l'espace universitaire étudiant francilien constitue donc une perspective non seulement originale (l'objectivation des écarts de publics étant relativement rare) mais aussi pertinente compte tenu de l'ampleur des différenciations sociales entre universités.

Conclusion de la partie I

Les différenciations de publics étudiants entre universités : un enjeu de géographie sociale et d'aménagement de l'espace francilien

Le cadre théorique bourdieusien, permettant d'appréhender les trajectoires étudiantes comme des placements contribuant à la reproduction sociale par le système scolaire, organise les choix méthodologiques de cette thèse. Ces derniers relèvent en effet d'une perspective relationnelle, qui doit permettre d'éviter l'essentialisation des groupes sociaux et des individus en pensant toujours leur position comme des écarts, une distribution dans un espace de positions à un moment t du système observé. Quantitativement comme qualitativement, cette pensée relationnelle plaide pour des analyses longitudinales qui rendent compte d'évolutions et de dé/replacements dans l'espace social universitaire francilien. Ces reconfigurations sont principalement abordées à travers la position des seize établissements au regard des caractéristiques sociales et scolaires de leurs publics étudiants.

L'évolution de ces positions, selon la filière, l'année d'étude, ou encore la date d'observation pose la question des échelles d'analyse privilégiées dans cette thèse. Quelles sont-elles selon la focale comparative adoptée (seize établissements, premiers cycles de Droit, Paris 1 Panthéon-Sorbonne *versus* Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, etc.) ? Plus largement, cette complexe définition des échelles d'analyse est liée aux distorsions scalaires entre fait résidentiel et « choix » scolaires, au cœur de travaux sur les ségrégations scolaires (François, Poupeau, 2005). Concernant les différenciations de publics entre universités franciliennes, l'échelle régionale doit être privilégiée pour rendre compte du fonctionnement systémique de ces établissements, même lorsque l'analyse ne porte que sur le premier cycle et/ou une filière en particulier. Cette échelle régionale de référence correspond à l'isolat que constitue la région capitale en termes de mobilités étudiantes, comme au fonctionnement institutionnel francilien, faisant jouer ensemble les trois académies de Paris, Créteil et Versailles. Un raisonnement à cette échelle, en articulant la division de l'espace résidentiel aux « choix » universitaires étudiants, s'appuie sur une hypothèse implicite selon laquelle quelle que soit la localisation résidentielle d'un étudiant, ce dernier a « accès » à de nombreuses universités grâce au réseau de transport en commun francilien. L'échelle régionale permet donc de travailler sur l'espace universitaire francilien comme système, tout en s'appuyant sur des questions d'aménagement régional plus générales touchant notamment aux enjeux de ségrégation résidentielle et d'organisation centre-périphérie du territoire. Pour le dire autrement, cette échelle permet de replacer le système universitaire dans « des structurations à la fois urbaines, régionales voire intra-

urbaines [...] [qui] façonnent en partie les pratiques d'inscription des étudiants, ce faisant les 'mobilités' voire les migrations de ces mêmes étudiants » (Baron, 2012, p. 29).

L'entrée comparative incluant toutes les universités franciliennes, essentielle pour comprendre les hiérarchies symboliques associées à la construction du paysage francilien, néglige cependant les spécificités disciplinaires de chaque établissement. La plupart des universités franciliennes sont centrées sur ou deux grandes familles disciplinaires, mais certaines ont une offre de formation plus diversifiée (celles situées en ville nouvelle, ainsi que Paris 7 Diderot et Paris 11 Orsay) voire représentant de façon significative toutes les grandes familles (Paris 13 Villetaneuse, Paris 12 Créteil et Paris 5 Descartes) (De Berny, 2004). Étant donnée la hiérarchisation sociale et scolaire des publics étudiants selon les filières, la composition de l'offre de formation de chaque université explique en partie la différenciation des populations étudiantes entre les universités. Il convient donc de raisonner à filière d'étude contrôlée pour comprendre l'importance de la dimension spatiale dans les mécanismes ségrégatifs. Contrôler l'année d'étude correspond au même enjeu. Ces deux éléments pris en compte, l'hétérogénéité des publics étudiants selon les universités peut se construire, lorsqu'on l'interroge au prisme de la dimension spatiale, comme un objet de géographie sociale et d'aménagement.

Ce cadre d'analyse posé, tant théoriquement et méthodologiquement que contextuellement, il s'agit maintenant de travailler sur les mécanismes des différenciations de publics étudiants entre universités. Pour cela, la démonstration s'appuie sur deux parties complémentaires, l'une centrée sur l'organisation matérielle de l'espace universitaire francilien (partie 2), et l'autre s'intéressant au fonctionnement institutionnel de cet espace (partie 3). La dernière partie replace les trajectoires étudiantes dans cet espace matériel, institutionnel et représentationnel, et met en évidence un sens du placement universitaire dans les « choix » étudiants.

Partie 2

Localisation, accessibilité et offre de formation des universités : une carte universitaire ségrégative ?

Cette partie 2 est centrée sur la dimension matérielle de l'espace universitaire étudiant francilien. En l'associant aux représentations étudiantes, il s'agit ici de comprendre comment la distribution des agents et des établissements dans un territoire peut contribuer à la différenciation des publics étudiants. En effet, les travaux sur les ségrégations scolaires mettent en évidence l'importance de la localisation de l'offre de formation dans les disparités de publics, par exemple :

« on peut dire que l'école Citadelle doit sa situation sur le 'quasimarché' scolaire, et dès lors le type de population qu'elle accueille, à la fois à sa *localisation* – le fait d'être physiquement proche de quartiers populaires – et à sa *position dans l'espace* – le fait d'être associée à une zone dévalorisée de l'espace urbain dans laquelle de nombreux parents ne souhaitent pas envoyer leurs enfants » (Hambye, 2008, p. 32 je souligne)

Il est ainsi nécessaire d'analyser la localisation des universités franciliennes, en la replaçant dans une géographie sociale du territoire régional qui fait jouer des discontinuités, des polarisations et des représentations associées aux lieux selon leur « position dans l'espace » mentionnée plus haut. Cela suppose en outre de considérer la distribution des établissements au regard de l'histoire de l'urbanisation de la région francilienne (chapitre 3).

Cette distribution permettrait d'expliquer les différences de publics entre universités. En comparant les filières AES de Paris 13 Villetaneuse et de Versailles, S. Nicourd, O. Samuel et S. Vilter identifient un « effet territoire » dans la composition socio-scolaire des populations étudiantes : « l'effet de l'ancrage territorial des établissements est clairement visible sur la composition sociale des étudiants à l'entrée à l'université » (Nicourd *et al.*, 2009, p. 25). Si « l'inscription territoriale des établissements universitaires est une cause importante des inégalités, tout particulièrement dans Paris et sa région » (Nicourd *et al.*, 2011, p. 37), quels sont les mécanismes en jeu ? L'hypothèse testée dans les deux chapitres de cette partie est que la localisation des universités dans des contextes socio-résidentiels contrastés, associée à d'importants recrutements de « proximité », produit presque mécaniquement une différenciation sociale des publics selon les établissements.

L'impact de la localisation est discuté dans le chapitre 4, à partir d'une évaluation de la place de la distance dans les inscriptions étudiantes mais aussi d'une analyse de la dimension symbolique liée aux images des centres universitaires, notamment la Sorbonne et le site de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Le chapitre 5 met en évidence les modulations du rôle de la distance au site universitaire, en analysant les distributions des sites universitaires à discipline et cycle d'études contrôlés (Licence AES et Droit) puis en travaillant sur l'accessibilité en temps de transport à ces sites.

Chapitre 4

La localisation des universités, facteur de ségrégation universitaire ?

À la question « Pourquoi les étudiants de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis sont-ils en moyenne plus défavorisés que ceux de Paris 1 Panthéon-Sorbonne ? », les personnes enquêtées ont souvent répondu, sur le ton de l'évidence : « Parce que c'est à Saint-Denis ». Une telle réponse correspond au réflexe consistant à prioriser le rôle de la localisation dans la distribution inégale des phénomènes. Ce chapitre constitue une première étape dans la démonstration, visant à questionner cette intuition géographique en tentant de cerner le rôle de l'espace, à travers la localisation, une fois pris en compte les effets de cycle et de discipline mis en évidence dans le chapitre 3. Il s'agira ensuite, dans les chapitres suivants, de nuancer, déconstruire et compléter cette perspective en mettant en évidence non pas un « effet de lieu » universitaire mais bien une dimension spatiale des trajectoires étudiantes inscrites dans le paysage universitaire francilien. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, cette dimension spatiale fait jouer des enjeux matériels, associés à la localisation d'objets et d'équipements, d'agents et de groupes sociaux, comme d'infrastructures permettant des déplacements eux-mêmes géolocalisables. Mais l'analyse géographique de la dimension spatiale des rapports sociaux ne peut se limiter à ces éléments matériels, et doit inclure les représentations associées aux équipements comme aux déplacements, sans compter les discontinuités institutionnelles, objets de la partie suivante.

À travers la question spécifique du rôle de la localisation des équipements universitaires, ce chapitre permet d'interroger la dimension matérielle des mécanismes qui contribuent à différencier les publics étudiants selon les universités franciliennes. On souhaite ainsi montrer l'importance de la distribution des équipements dans une métropole divisée socialement. Par analogie avec l'enseignement secondaire, j'ai fait l'hypothèse (chapitre 1) que la distribution de l'offre de formation est structurante dans la ségrégation scolaire, notamment parce qu'elle s'inscrit dans un espace résidentiel ségrégué : « la distribution des établissements dans l'espace résidentiel n'est pas aléatoire : elle dépend fortement des évolutions démographiques, des capacités financières locales ainsi que de l'histoire propre des lieux dans lesquels ces établissements sont implantés » (François, Poupeau, 2008, p. 94). Interroger le rôle de la localisation des universités dans la différenciation de leur public revient alors à poser la question de l'inscription de ces équipements dans la métropole. Cet enjeu du rapport entre ville et université a fait l'objet de travaux à partir des années 1980 et surtout 1990 :

« Ont été ainsi étudiées, caractérisées les localisations des implantations universitaires dans la ville, en particulier les campus en périphéries plus ou moins lointaines des agglomérations, dans des travaux privilégiant des niveaux d'analyse fins, autrement dit une approche intra-urbaine. Ont été également

étudiées les présences et les caractéristiques de l'équipement universitaire dans les villes selon les places que celles-ci occupent dans le système urbain, souvent ramené, simplifié par une hiérarchie de lieux. Au-delà de cette force de la hiérarchie urbaine dénoncée, brocardée par certains auteurs (Brunet, 1990-1991), ces travaux semblent légitimer ce que Paul Krugman présente comme le territoire de référence de l'université : la ville » (Baron, 2012, p. 67)

Je fais ici l'hypothèse que les universités franciliennes ont chacune des « territoires de référence » variables selon leur localisation, leur place dans la métropole. Il ne s'agit pas de s'intéresser ici aux caractéristiques morphologiques des campus ou sites universitaires franciliens en tant que tels, mais à l'organisation de ces « territoires de référence » distincts. Ces derniers seront appréhendés à partir des seules populations étudiantes, dans leur dimension matérielle (distribution et localisation) et représentationnelle (images des lieux). Les fonctionnements institutionnels, comme les représentations associées notamment aux enjeux de sectorisation-sélection, sont pour leur part traités dans la partie 3. Ainsi, le lien entre universités et agglomération parisienne constitue l'objet de ce chapitre à partir du questionnement autour des « territoires de référence » des universités franciliennes implantées dans des places distinctes de la métropole parisienne. Il s'agit donc d'identifier ces territoires et de montrer en quoi leur dessin ou plutôt leurs configurations relatives peuvent constituer un élément explicatif des différenciations sociales de publics étudiants entre établissements.

Pour cela, je m'intéresserai dans un premier temps aux contextes d'implantation des seize universités franciliennes, à leur définition puis à leur inscription dans un espace résidentiel francilien divisé socialement. Ces contextes distincts jouent un rôle symbolique dans les distinctions qui structurent le champ social universitaire. Plus largement, en étant associés à un recrutement de proximité important, ces contextes d'implantation contribuent aux processus de différenciation des publics entre universités.

I. Des universités multi-sites ou la difficile définition du contexte d'implantation

Comme le montre le tableau 4.1, toutes les universités franciliennes sont multi-sites, les locaux d'enseignement (sans compter ceux de recherche) étant répartis dans plusieurs bâtiments situés ou non dans une même commune. Ce caractère multi-site tient à deux éléments : « le développement d'un enseignement médical associant depuis la réforme Debré de 1958 centres hospitaliers et universités d'une part ; et la décision en 1970 de rattacher les instituts universitaires de technologie (créés en 1966) aux universités de l'autre » (Baron, Vadelorge, 2015).

Tableau 4.1 : Mètres carrés et nombre de sites par université francilienne

Universités	Mètres carrés	Sites d'implantation
Paris 1	100 000	18
Paris 2	41 200	15
Paris 3	60 000	12
Paris 4	59 700	13
Paris 5	226 073	14
Paris 6	450 000	15 environ
Paris 7	450 000	22
Paris 8	59 000	5
Paris 10	78 000	2
Paris 11	387 000	7
Paris 12	130 000	9
Paris 13	129 172	3
Cergy	83 300	7
UVSQ	87 800	6
UPEMLV	600 000	2
Evry	58 800	3

NB : La distribution des sites pour chaque université a pu être modifiée entre le début des années 2000 (tableau 4.1) et la fin des années 2010 (figure 4.1).

Sources : d'après J.-L. Dupont, 2003

Cette dispersion des sites n'est pas sans effet sur le lien ville-université :

« Rien de commun, en effet, entre les établissements parisiens et les universités de proche couronne. Les établissements parisiens sont intimement intégrés à la ville du fait d'une longue tradition historique, mais aussi très éclatés pour la plupart, avec des implantations y compris en périphérie de la capitale. Les universités de proche couronne, quant à elles, datent des années 1960 à 1980, et leur organisation en campus est inspirée du modèle nord-américain » (De Berny, 2005, p. 7).

Malgré cette organisation de type campus, les universités de petite et de grande couronne comptent elles aussi des bâtiments situés en dehors du site principal. Il reste que la dispersion des sites caractérise en particulier les universités parisiennes :

« Un trait remarquable des universités parisiennes, en dehors de Paris IX, est la grande dispersion des sites. Cette multitude de sites comprend des ensembles immobiliers de plusieurs centaines de milliers de m² comme Jussieu, et des implantations de quelques centaines de m². Ces implantations recouvrent, en particulier pour les universités qui ont des filières médicales, de nombreux sites liés à des CHU. Si on fait abstraction de ces formations très spécifiques, certaines universités qui apparaissent très éclatées comme Paris VI ou Paris VII ne sont en fait fortement concentrées autour du site de Jussieu. Les formations en langue sont très éparpillées » (Bernard, 1999, p. 214)

Outre ces différences tenant à l'orientation disciplinaire des universités parisiennes, l'organisation des enseignements par site peut articuler une logique disciplinaire (par

exemple le Droit au centre René Cassin pour Paris 1) avec une logique de progression selon les cycles (les L1 et L2 regroupés à Tolbiac pour Paris 1) :

« on peut remarquer deux tendances assez marquées quant à la structuration spatiale des universités : des logiques qui organisent les sites en fonction des cycles universitaires et des logiques qui privilégient les disciplines. Paris II représente une volonté d'organiser les sites en fonction des cycles universitaires : les premiers cycles en périphérie, les troisièmes cycles au Panthéon et les deuxièmes cycles en position intermédiaire à Assas. L'organisation par discipline est représentée par les établissements dont l'éventail des enseignements est large : Paris VII, Paris VI. Paris V peut être également rangée dans cette catégorie, mais avec un fort éclatement des sites spécialisés. Cependant en réalité, les établissements ont une structure relativement floue qui est l'aboutissement d'une stratification dans le temps, d'héritages, d'opportunités ou de projets plus ou moins bien articulés » (Bernard, 1999, p. 214)

La dispersion des sites universitaires résulte en effet de la construction du paysage universitaire francilien (voir chapitre 3). La multiplication des sites va de pair avec un certain flou des cartes universitaires produites par les aménageurs de la région parisienne dans les années 1960, l'Atlas de J. Beaujeu-Garnier (1967) constituant le premier recensement précis des sites universitaires franciliens¹ avant la division de l'Université de Paris (Vadelorge, 2015). Plus tard, le transfert de Paris 8 à Saint-Denis illustre bien la complexité de la construction de la carte universitaire francilienne : « la proximité des deux universités [Paris 8 et Paris 13], qui aurait pu conduire à la fusion, débouche au mieux sur une indifférence et un mépris réciproque, au pire sur une concurrence. La gestion ministérielle de la carte universitaire est proprement incompréhensible pour la population » (Lebeau, Vadelorge, 2014, p. 100). Des travaux récents permettent de s'interroger finement sur les logiques de développement de sites secondaires par chaque université², et notamment sur le cas de Paris 12 Créteil (Bourillon, 2014). F. Bourillon montre ainsi que la période de forte concurrence entre universités de petite couronne pour l'ouverture de centres délocalisés en grande banlieue dans les années 1980, qui correspond pour Paris 12 Créteil à une ouverture vers le Sud-Est francilien, est suivie d'une politique de densification du site siège à partir du début des années 1990. Ce recentrement s'appuie sur l'aide foncière de la ville notamment à partir de 1994 (schéma directeur de la ville de Créteil, constructions sur la ZAC du mail des Mèches etc.) : l'implantation à Créteil de l'université Paris 12 devient une question d'aménagement local.

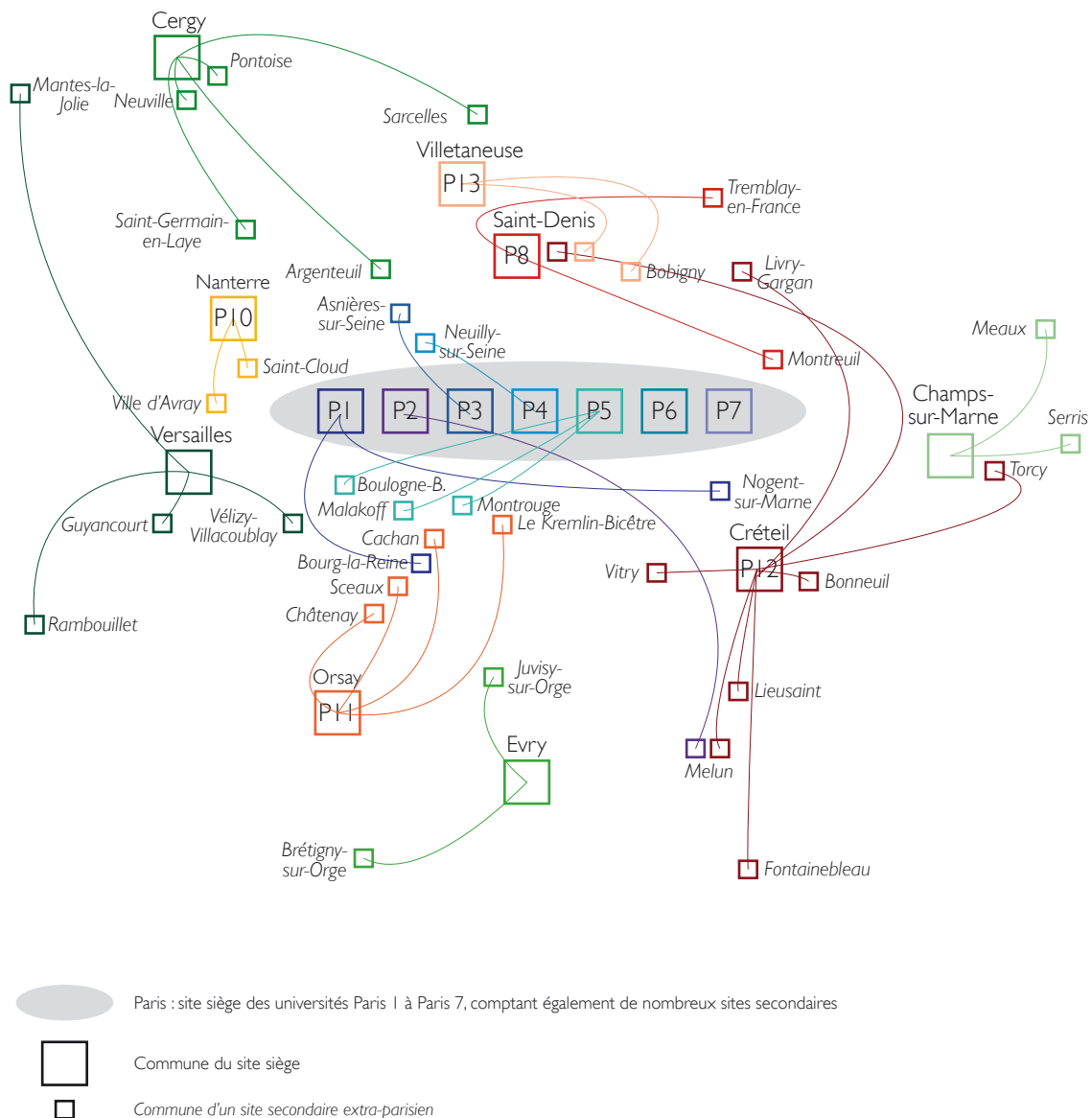
Pour rendre compte de cette complexe carte des sites universitaires franciliens, je m'appuie sur l'Atlas régional de l'enseignement supérieur édité chaque année par le MESR. Pour chaque université, y est définie une commune « site siège » (ou site principal) et des sites secondaires situés dans d'autres communes. La figure 4.1 montre les liens (traits) entre

¹ Dans la préface de l'*Atlas de la France universitaire* (Frémont *et al.*, 1992, p. 7), R. Peylet note ainsi : « Cet ouvrage est le premier du genre en France. Il n'avait pas été établi jusqu'à ce jour de synthèse de la carte universitaire ».

² On se reportera par exemple au travail de L. Vadelorge sur l'échec au cours des années 1990 du projet d'une *Paris School of Economics* de Paris 1 Panthéon-Sorbonne au 8 rue Rollin (opportunité foncière liée au déplacement d'un lycée), en raison notamment de la mobilisation d'un comité de quartier (2014).

ces sites secondaires et leur site siège. Malgré l'absence de représentation des sites secondaires intra-muros dont on a vu qu'ils étaient nombreux, ce schéma met en évidence la complexité de l'implantation des locaux des universités franciliennes, donc de la définition précise de leur localisation. Par exemple, l'université Paris 12 Créteil est-elle « localisée » à Créteil, ou dans l'un de ses huit sites secondaires (Saint-Denis, Livry-Gargan, Torcy, Bonneuil, Vitry, Lieusaint, Melun, Fontainebleau) ? La commune qui sera prise comme référence sera donc le site-siège (ici Créteil), sauf dans le cas où l'analyse justifie de s'intéresser à un site secondaire, où sont par exemple situés la plupart des enseignements de Licence AES, Droit ou Géographie.

Figure 4.1 : Sites sièges et sites secondaires franciliens des universités d'Île-de-France



Sources : MESR, Atlas régional 2014, année 2012-2013, p.174. Réalisation L. Frouillou, 2015

L'identification d'un site siège qui correspond à la commune où sont inscrits la plupart des étudiants de chaque université constitue donc une première étape de simplification permettant ensuite de travailler sur le contexte d'implantation de

l'établissement : quelles sont les caractéristiques de la commune du site siège ? Celles du département ou de l'académie ? Mais cette définition du site siège de chaque université revêt également une importance symbolique : le nom de la commune du site en question est souvent inclus dans la dénomination de l'établissement, comme par exemple pour Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, qui traduit la localisation initiale du centre expérimental à Vincennes. La commune de référence des universités multi-sites franciliennes ne constitue donc pas seulement un enjeu matériel, de localisation dans l'espace métropolitain, mais aussi un enjeu représentationnel comme le montre l'enquête qualitative.

Les entretiens avec les étudiants inscrits à Paris 1 Panthéon-Sorbonne permettent de comprendre le fonctionnement d'une université multi-site parisienne, à la fois dans sa dimension matérielle et dans sa dimension représentationnelle. Les étudiants des deux premières années de Licence voient la grande majorité de leurs cours magistraux et travaux dirigés se dérouler au centre Pierre Mendès France (Tolbiac, 13^e arrondissement, métro Olympiades), à l'exception des étudiants en Droit dont les cours ont lieu au centre René Cassin (13^e arrondissement, métro Gobelins)³. À partir de la troisième année de Licence, la plupart des cours d'AES et de Droit (hormis certains travaux dirigés et cours de langue) ont lieu dans les centres Panthéon et Sorbonne situés dans le 5^e arrondissement⁴. Si le changement de site modifie parfois les trajets des étudiants (impliquant souvent un usage du RER B), c'est surtout la dimension symbolique de l'arrivée dans le quartier Latin que soulignent les entretiens. L'arrivée à la Sorbonne ou au Panthéon peut ainsi constituer une forme de requalification symbolique pour certains étudiants inscrits dans des filières dominées dans la hiérarchie disciplinaire universitaire comme l'AES. C'est ce qu'explique par exemple Marc⁵ l'année précédant son arrivée dans le 5^e arrondissement :

« Leïla : Est-ce que, pour toi, aller au Panthéon c'est vraiment un truc important, ou pas ?

Marc : Je pense que c'est important. Parce que, c'est vrai que les locaux [petit rire] ici, à Tolbiac... Je vis bien Tolbiac. Mais c'est vrai que quand tu arrives ici, tu te dis : ah ouais, c'est ça la Sorbonne [sur un ton déçu]... Et je pense que ça joue aussi sur, après, comment les AES se considèrent eux-mêmes. Je sais qu'à Tolbiac il y a aussi de l'Économie et tout ça, mais je pense que comme eux leur filière n'est pas dévalorisée... Nous, regarde, la filière n'est [déjà] pas considérée, et regarde où on est. Je pense que pour l'aspect psychologique c'est important d'être au Panthéon, d'être à la Sorbonne. Après, en soi je ne pense pas que ça change grand-chose. C'est la même équipe de profs. C'est juste un aspect moral. »

Marc, L2 AES Paris 1 2013, père informaticien, mère enseignante au lycée français de Rio de Janeiro, Paris 18^e

³ Comme l'explique G. Haddad (Entretien du 21 mai 2015), la construction du centre Cassin inauguré en 1994 découle d'un souhait des juristes de partir de Tolbiac dont l'image leur semble défavorable, notamment face à Paris 2 Assas.

⁴ En Géographie, les enseignements de L3 et de master se déroulent à l'Institut de Géographie, dans le 5^e arrondissement.

⁵ Les prénoms des enquêtés ont été modifiés afin de garantir l'anonymat des étudiants. On se reportera à l'annexe mobile pour plus de détails sur la situation sociale et scolaire de chaque étudiant. Lorsque la conjonction « et » figure entre les professions des parents cela indique qu'ils ne sont pas séparés.

Outre cette dimension symbolique attachée au quartier Latin, les entretiens associent le plus souvent les caractéristiques matérielles (bâtiments, locaux) des centres aux étudiants qui les fréquentent. Les centres consacrés aux premières années de Licence se caractérisent par leur aspect plus populaire par contraste avec les sites du 5^e arrondissement : « Moi je préfère l'institut de géo parce que Tolbiac, c'est la mine quoi ! C'est vraiment, ça grouille de partout, on est mélangé avec des gens qui font pas notre filière donc c'est pas évident d'aller vers les gens parce qu'on sait pas ce qu'ils font finalement » (Julie, L3 Géographie à Paris 1, en 2011, père fonctionnaire et mère garde d'enfants). Cette comparaison de Tolbiac avec une mine, s'appuie non seulement sur la verticalité du bâtiment (figure 4.2), mais aussi sur le caractère plus populaire du public étudiant⁶, ce que résume de façon assez claire Florence, arrivée en L3 au centre René Cassin après deux premières années de Licence de Droit à Tours.

Figure 4.2 : Photographie du centre PMF Tolbiac



Sources : Lucille Frouillou, 24 juillet 2015

« C'est pas méchant mais c'est un peu le désenchantement. Parce que moi, étudiante en Droit à Tours, j'avais tapé sur internet : Sorbonne et tout ça. Donc forcément on voit le Panthéon, on voit la Sorbonne et tout. On voit pas René Cassin. Après, c'est pas non plus un endroit désaffecté, horrible et tout. Mais ça fait beaucoup plus endroit populaire, et même un peu... Pas 'dans la rébellion', mais y'a toutes les affiches placardées partout : 'Mobilisons nous !'. C'est un peu le côté plus... En même temps ça m'a pas dérangée mais c'est vrai que c'est un plus hostile comme bâtiment [...]. Après la Sorbonne et le Panthéon on ne s'y

⁶ Les premières années de Licence se caractérisent par une plus forte hétérogénéité sociale et scolaire des publics (voir chapitre 3).

sent pas forcément à sa place, c'est très impressionnant et puis au vu des professeurs qu'on côtoie et tout... Mais c'est vrai que ça n'a rien à voir ! Ce centre là et la Sorbonne... »

Florence, M1 Droit Paris 1 2012, parents médecins et professeurs à la faculté de médecine, Paris 8^e

La citation de Florence illustre bien les distinctions à la fois matérielles et symboliques entre les sites de cette université, distinctions associées à un public étudiant plus ou moins populaire (et mobilisé)⁷. Certains étudiants explicitent ce lien entre le changement de site et la progression dans les cycles d'étude, associée à une sélection sociale et scolaire⁸, et ce faisant la place de la localisation du site dans un arrondissement plutôt qu'un autre :

« En L1-L2 à Tolbiac, [la population est] très diverse [...]. On va du mec qu'habite dans le 5^e arrondissement avec des petites chaussures pointues, bon c'est un raccourci mais ça donne des ordres d'idée, avec ceux qu'ont des dreadlocks et qui viennent, enfin moi je sais qu'ils viennent beaucoup de mon genre de [lycée]. Ensuite y'a une grosse majorité de gens, je sais pas, ils sont là mais je pourrais pas les... Niveau social je pourrai pas les caler quoi, parce que, tu sais, ils ont pas des chaussures avec des super marques ou un style affirmé. On peut pas vraiment savoir. Et après je sais aussi qu'il y a beaucoup de gens qui viennent du 13^e [arrondissement], qui viennent du 13^e dans les quartiers un peu pourris derrière la fac [...] Et par contre après, à l'institut [de Géographie, dans le 5^e arrondissement], et plus on monte dans la hiér..., L1 L2 L3 etc., bah ça se 'démixifie', je sais pas comment dire, mais la mixité sociale n'est plus aussi flagrante et finalement on retrouve les mêmes gens qu'on a côtoyé toute notre scolarité »

François, L3 Géographie Paris 1 2012, père ingénieur et mère employée, Vitry-sur-Seine (94)

Cet étudiant en Géographie évoque ici l'importance des recrutements de proximité et le caractère plus populaire du 13^e arrondissement. À partir de l'exemple de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et de ses sites parisiens, on voit ainsi se dessiner à une autre échelle, celle des universités, l'importance symbolique et matérielle de la localisation des établissements dans une métropole divisée socialement. Il s'agit donc maintenant de rendre compte de cette division sociale de l'espace résidentiel métropolitain dans lequel s'inscrivent les sites sièges de chacune des seize universités publiques franciliennes.

2. Localisation des universités dans des contextes socio-résidentiels contrastés

Comme le rappelle C. Rhein, « les rapports entre division sociale de l'espace et structures de l'appareil scolaire se sont constitués au fil des décennies, lors des différents

⁷ Les entretiens avec les étudiants de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis témoignent de telles distinctions à l'échelle intra-campus, comme le montre cette remarque de Sophie (L3 en 2011, mère aide soignante et père fonctionnaire à la DDT) inscrite en Géographie et fréquentant donc le récent bâtiment D (où se situent aussi les étudiants inscrits en AES) : « Si tu vas au bâtiment A, bah ça craint quoi. Ouais franchement, t'as l'impression d'être à Boston ou je ne sais pas où ».

⁸ Cette sélection peut être exprimée en termes de méritocratie (Nacera M1 AES à Paris 1 en 2012 : « Mais justement c'est les plus méritants, ceux qui vont survivre aux deux premières années qui vont aller à la Sorbonne ») ou comme pour François en termes de sélection sociale.

cycles d'urbanisation, par l'inscription spatiale des différents types d'établissements » (Rhein *et al.*, 1999, p. 41). Ce rapport souligne que « l'analyse géographique des formes et processus de division sociale de l'espace permet de préciser les relations entre contextes et caractéristiques des établissements scolaires » (*Ibid.*, p.60), et ce notamment à travers les deux facteurs de différenciation de l'appareil scolaire que sont le rythme d'urbanisation et le schéma de division sociale de l'espace. D'une part, on retrouve ici le lien entre ouverture de l'enseignement (primaire, secondaire puis supérieur) et mouvements démographiques associés à l'urbanisation de la région parisienne esquissé à travers les réflexions de P. Delouvrier à partir du SDAURP de 1965 (chapitre 3). D'autre part, et c'est ce qui m'intéresse au premier plan ici, la division sociale de l'espace résidentiel est considérée comme un facteur de différenciation de l'appareil scolaire. Cette différenciation est objectivée dans ce rapport à travers la composition de l'offre de formation, les Beaux Quartiers parisiens se caractérisant par exemple par une offre scolaire secondaire très abondante et diversifiée, comptant essentiellement des filières classiques (par opposition aux filières technologiques et professionnelles) (*Ibid.*). Si la question de l'offre de formation sera traitée dans la partie suivante, ce chapitre considère un aspect corollaire de la différenciation de l'appareil scolaire : la composition sociale et scolaire des publics scolarisés. Quel lien existe-il entre la division sociale de l'espace résidentiel actuel et cette différenciation des publics pour les universités franciliennes ? Quelles sont les relations entre contexte et caractéristiques des publics de ces universités ?

2.1 Ségrégations résidentielles franciliennes et localisation des universités

De nombreux travaux s'intéressent aux divisions sociales de l'espace résidentiel francilien, en analysant la distribution des populations (lieu de résidence connu à la commune, voire avec une précision infracommunale, à l'IRIS) selon leur catégorie socioprofessionnelle ou leur niveau de revenu. Ces recherches permettent de replacer l'espace universitaire francilien dans un espace résidentiel structuré par des zones plus ou moins favorisées et par des discontinuités dont on a fait l'hypothèse qu'elles ne sont pas sans effet sur les pratiques des étudiants et leur « choix » d'université (chapitre 1). Les travaux décrivant la distribution inégale des Franciliens selon leur classe sociale mettent généralement en évidence l'importance des processus ségrégatifs et le renforcement récent des écarts entre espaces les plus favorisés et espaces les plus défavorisés socialement au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. Ces travaux s'appuient sur une définition de la ségrégation,

« non pas au sens fort, comme une politique de mise à l'écart d'une sous-population formant un groupe religieux ou racial, mais comme un processus conduisant au rapprochement dans l'espace métropolitain de personnes qui entretiennent entre elles des relations plus ou moins exclusives, en lien non plus avec des dispositions réglementaires mais avec des pratiques effectives et récurrentes » (François *et al.*, 2011, p. 13-14).

C. Rhein (1994a) montre que si la ségrégation de l'espace parisien semble s'atténuer entre 1954 et 1975 lorsqu'on ne considère que la répartition spatiale des couches les plus

aisées, elle paraît rester forte en ce qui concerne l'opposition entre catégories ouvrières et aisées. En conséquence, l'organisation sociale de la région parisienne n'évolue pas beaucoup en vingt ans (1954-1975), notamment dans la partie nord (la partie sud connaissant une croissance urbaine très vive). L'Île-de-France présente alors une ségrégation forte et vraisemblablement ancienne entre les communes ouvrières du Nord et de l'Est, un espace central (Beaux quartiers et classes moyennes) et les banlieues encore peu urbanisées du Sud et de l'Est (classes intermédiaires). E. Préteceille (1995) étudie les évolutions entre 1968 et 1982 et conclut à une accentuation de la ségrégation sociale dans la majorité des espaces les plus polarisés, qui ne regroupent cependant que 40% de la population francilienne. Les autres espaces, plus mélangés, connaissent des évolutions diversifiées, et l'auteur souligne que : « si la ségrégation sociale est, en région parisienne, un phénomène indiscutable et marquant, c'est aussi un phénomène complexe, qui ne peut se réduire à l'opposition binaire de certains espaces et de certaines catégories sociales, et qui, pour la majorité de la population, prend plutôt la forme de mélanges sociaux à proportions variables » (*Ibid.*, p.54). La période suivante (1982-1990) est marquée par un accroissement des écarts entre les types d'espaces opposés, qui résulte d'un renforcement du caractère exclusif des espaces supérieurs mais également du caractère populaire d'une partie des espaces ouvriers (Préteceille, 2003). On note ainsi un renforcement de l'homogénéité des grands espaces supérieurs franciliens, et leur progression. On ne peut cependant pas parler pour autant de dualisation spatiale car ce phénomène ne concerne qu'une minorité d'espaces (Préteceille, 2006).

À partir du cas francilien, de tels résultats remettent en question les modèles du séparatisme généralisé (Maurin, 2004) ou de la sécession des classes moyennes (Donzelot, 2009) malgré le constat d'une fragilisation des processus de cohésion spatiale. En effet, l'accroissement de la distance entre les extrêmes socio-spatiaux (quartiers des classes supérieures et quartiers des classes populaires) est également souligné dans les récents rapports sur l'évolution des disparités de revenu en Île-de-France (François *et al.*, 2003 ; François *et al.*, 2011). À l'échelle régionale, la géographie des inégalités de revenus des ménages dans les communes semble s'être simplifiée et consolidée (zones plus homogènes et plus compactes, affaiblissement du modèle radioconcentrique). De façon convergente, un récent rapport de l'IAU (base Filocom sur les revenus) montre qu'à l'échelle des communes franciliennes, c'est « la concentration de la richesse [qui] apparaît comme l'élément le plus structurant socialement » entre 2001 et 2011 même si les espaces mixtes restent dominants (Sagot, 2013, p. 83). Pour le dire autrement, « l'élévation du profil social régional masque un embourgeoisement sélectif des communes. Plus marqué dans les communes déjà les plus bourgeoises, celui-ci explique le renforcement des écarts entre les différents profils de communes, mais aussi le maintien de la ségrégation malgré un apparent effacement des espaces populaires » (Clerval, Delage, 2014). Les contrastes sociaux entre espaces franciliens sont encore plus marqués lorsque l'échelle d'observation se fait plus précise (de la commune aux IRIS).

Retenons que trois principales logiques caractérisent l'espace résidentiel francilien : un embourgeoisement des périphéries d'Ouest en Est, la singularité des espaces centraux (arrondissements peu spécialisés), et l'accentuation d'un pic d'assez grande pauvreté relative dans le Nord Est. Or, les sites sièges de chaque université sont localisés dans des espaces très différenciés socialement, comme le montre la figure 4.3. Cette carte a pour objet de mettre en évidence la localisation des sites sièges d'université dans des environnements sociaux distincts. Pour qualifier ces contextes socio-résidentiels, nous aurions pu mobiliser une des typologies décrivant la ségrégation résidentielle de la population francilienne élaborée dans les travaux cités précédemment. Ces recherches s'attachent à l'ensemble de la population résidant en Île-de-France. Comme l'âge du départ du domicile parental est particulièrement tardif en Île-de-France, on fait l'hypothèse qu'une carte décrivant l'origine sociale des étudiants doit ressembler fortement à celle décrivant la catégorie sociale de leurs parents. S'appuyer sur des données spécifiques aux étudiants doit permettre de vérifier cette hypothèse, mais également de prendre en compte les décohabitations et les arrivées de bacheliers extra-franciliens. Plus généralement, la ségrégation résidentielle des jeunes ne se superpose pas parfaitement à celle de l'ensemble de la population : à caractéristiques sociales égales, les ménages avec enfants n'ont pas la même localisation que les ménages sans enfants (Oberti *et al.*, 2012). L'encadré 4.1 souligne les particularités du logement étudiant (type de logement, localisation, décohabitation) qui justifient une analyse *ad hoc* centrée sur la population étudiante inscrite à l'Université et résidant dans la région.

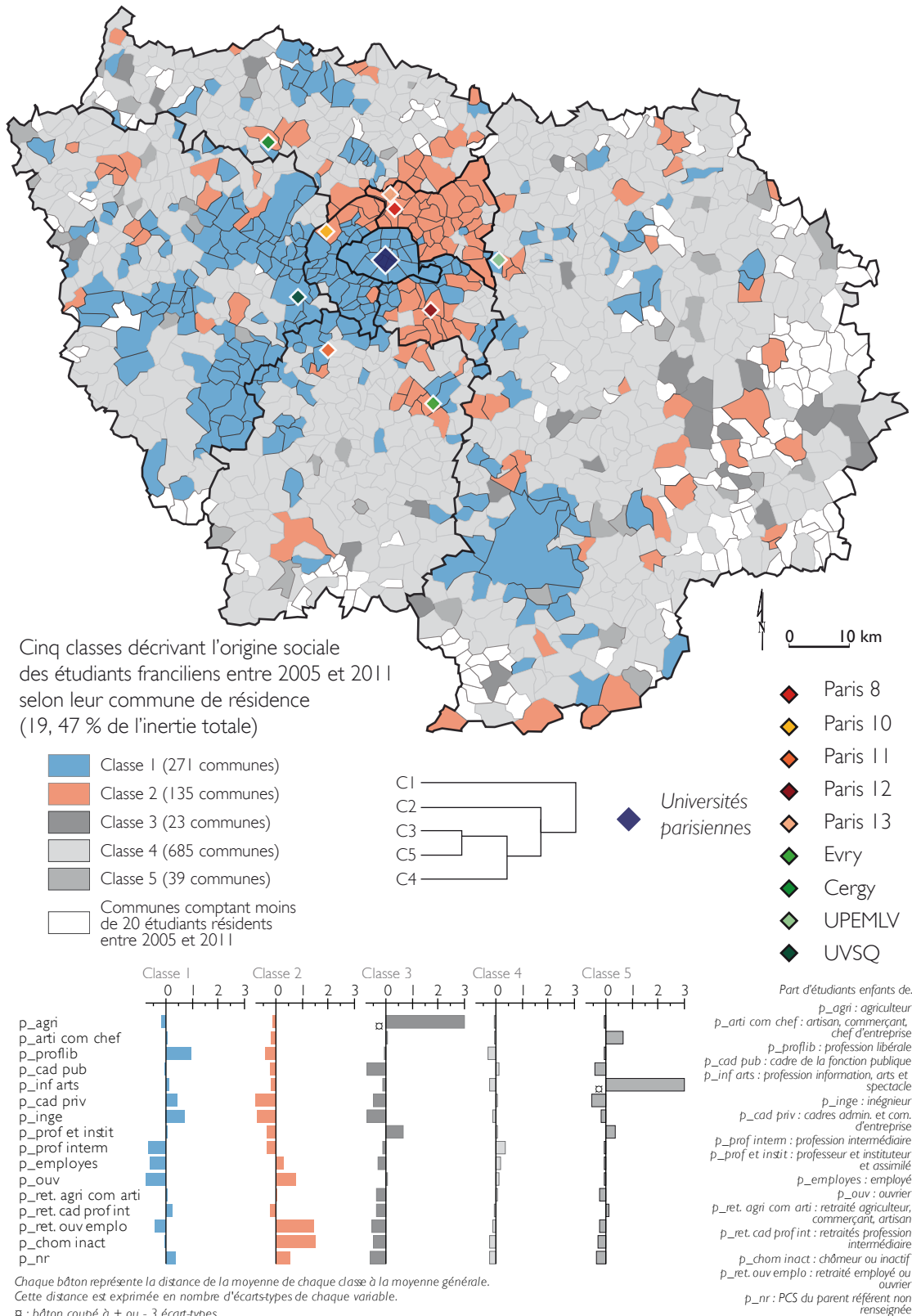
Encadré 4.1 : Où habitent les étudiants ? Logements et schéma aréolaire francilien

La plupart des travaux de recherche sur l'habitat des jeunes s'intéressent aux étudiants à travers les questions de décohabitation, du rôle des résidences collectives, de la colocation et des sociabilités induites (Ménard, Vallet, 2012). On peut distinguer trois grands types de logements étudiants : le domicile parental, les résidences universitaires, les logements indépendants (Amrous *et al.*, 2005). À l'échelle nationale, l'âge médian d'entrée dans un logement autonome est de 22 ans et demi (plus tardif pour les garçons), et cela concerne en majorité des locataires du secteur privé car seuls 13% des étudiants habitent dans une résidence communautaire (résidence universitaire, foyer, etc.) (Ménard, Vallet, 2012). La part de décohabitation augmente avec l'âge, et concerne la majorité des étudiants à partir de 23-24 ans (De Berny, 2008a). Elle dépend de l'origine sociale et du sexe (plus fréquente chez les filles et dans les classes favorisées) (Amrous *et al.*, 2005).

Malgré un âge moyen plus élevé de ses étudiants, la région francilienne se caractérise par une moindre décohabitation (De Berny, 2008a). Cela s'explique par une offre de formation plus large, un coût du logement plus élevé et une offre en résidence universitaire plus faible qu'à l'échelle nationale (Amrous *et al.*, 2005). On compte ainsi au total moins de six places CROUS/ADELE pour cent étudiants en Île-de-France contre un peu plus de douze en moyenne à l'échelle nationale (Davy, 2005). En 2006, la moitié des étudiants des universités franciliennes résident chez un membre de leur famille (48% chez les parents), contre 31% en logement indépendant (De Berny, 2008a). Pour 12% des étudiants inscrits dans les universités franciliennes et qui résident chez leurs parents, le temps de transport vers le lieu d'étude excède une heure : l'OVE parle alors de « cohabitation forcée » (De Berny, 2008b). En région parisienne, les logements étudiants sont non seulement plus difficiles à trouver (*Ibid.*), mais aussi plus chers : de 20 à 30% pour les logements autonomes (De Berny, 2008a). La dépense liée au logement représente pour les étudiants franciliens 300€ par mois en Résidence Universitaire et 510€ en logement ordinaire, elle est ainsi beaucoup plus élevée qu'en Province (De Berny, 2008b). Ce type de dépense s'est en outre accru de 30% en six ans en euros courants.

La localisation résidentielle des étudiants franciliens est liée à la carte universitaire : 35% d'entre eux habitent à Paris, qui est le « lieu de résidence principal des étudiants en provenance de l'étranger, de la province et de ceux qui ne vivent plus chez leurs parents. Versailles, Orsay, Cergy ou Évry se démarquent aussi par de fortes concentrations d'étudiants » (SRLE, 2009, p. 26). L'organisation aréolaire des modes de logement étudiants en Île-de-France, déjà mise en évidence en 1982 (Globet, 1991), se vérifie en 2006 : les étudiants des universités de ville nouvelle sont plus nombreux à être hébergés par leur famille (66%) qu'en petite couronne (55%). En L1, les écarts centre-périphérie sont particulièrement accentués : 87% des étudiants des universités de ville nouvelle logent chez leurs parents contre 72% à Paris et 84% en première couronne (De Berny, 2008b). L'offre collective varie également selon cette logique centre-périphérie : on compte 3,3 places CROUS/ADELE pour cent étudiants à Paris contre 7,5 dans l'académie de Créteil et 10,8 dans l'académie de Versailles (Davy, 2005). Cette moindre place des résidences à Paris, comme la plus forte décohabitation dont on a vu qu'elle dépendait de l'origine sociale des étudiants, semblent jouer dans le sens d'un renforcement des divisions sociales de l'espace résidentiel francilien, ce qui justifie une analyse centrée sur la population étudiante et non pas sur l'ensemble des Franciliens.

Figure 4.3 : Localisation des universités dans l'espace résidentiel étudiant (typologie communale)



Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011, L. Frouillou 2015

Pour cela, on agrège les données SISE-MESR décrivant l'origine sociale des étudiants sur les sept années dont nous disposons (2005 à 2011) afin de lisser les évolutions et les écarts liés aux faibles effectifs. En effet, certaines communes ne comptent pas ou peu

d'étudiants résidents. Le tableau à partir duquel a été créée la typologie de la figure 4.3 décrit chaque commune comptant plus de vingt étudiants sur les sept années (soit plus de trois étudiants par an en moyenne) selon l'origine sociale de ses étudiants résidents, avec un détail des PCS plus important pour les catégories de cadres. Ce parti pris découle de la spécificité de la population que l'on étudie : les étudiants sont plus souvent enfants de cadres qu'on ne compte de cadres dans la population active globale. La typologie issue de la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) résume 20% des informations décrivant l'origine sociale des étudiants par commune, elle fournit donc une image extrêmement simplifiée de l'organisation sociale de l'espace résidentiel étudiant francilien à la fin des années 2000⁹.

Plus de la moitié des communes appartiennent à la classe 4 (gris clair), qui correspond à un profil moyen et rappelle l'importance des espaces mixtes ou intermédiaires mis en évidence dans les recherches concernant l'ensemble de la population. Deux autres classes renvoient également aux processus observés plus largement : une classe de communes où les étudiants sont d'origine sociale plus défavorisée (surreprésentation des enfants d'ouvriers et d'employés dans les communes de couleur orange) et une classe de communes où les étudiants se distinguent par une surreprésentation d'origines sociales favorisées (classe 1 en bleu). Cette dernière est clairement distincte des quatre autres classes (voir arbre de classification sous la carte), témoignant de la spécificité des espaces les plus favorisés en Île-de-France. Ces deux classes opposées forment des ensembles spatiaux relativement compacts, Paris et le quadrant Ouest contrastant avec le département plus populaire de Seine-Saint-Denis et les communes attenantes (Sud du Val-d'Oise, Nord-Ouest des Hauts-de-Seine, majeure partie du Val-de-Marne hormis les franges Ouest et Nord). Les deux dernières classes (3 et 5), en gris plus foncés, rassemblent peu de communes et permettent de souligner l'importance de la diversité des origines sociales étudiantes dans les communes des franges de l'Île-de-France, qu'il s'agisse d'une surreprésentation attendue d'enfants d'agriculteurs (classe 3) ou de plus surprenantes surreprésentations d'enfants de professions libérales ou de professions de l'information, des arts et du spectacle (classe 5).

Retenons de cette typologie que l'espace résidentiel étudiant francilien reproduit bien les grandes structures et inerties décrivant la distribution inégale des populations franciliennes selon leur classe sociale. Toutes les universités franciliennes sont localisées (site siège) dans des zones denses où les communes appartiennent à la classe 1 (favorisées) ou 2 (défavorisées). Alors que les universités parisiennes, Versailles et Paris 11 Orsay se situent dans des communes et des espaces où résident des étudiants plutôt favorisés socialement (en bleu), Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 13 Villetaneuse, et Paris 12 Créteil sont implantées dans l'Est francilien, plus défavorisé (en orange). Outre

⁹ Comme pour toute méthode exploratoire permettant de visualiser les données, de nombreux essais ont été réalisés (y compris en ne travaillant que sur l'année 2011). Le choix de la partition en cinq classes est lié au coude dans l'inertie expliquée : la partition suivante ne donne pas beaucoup plus d'information et perd en simplification (six classes et non plus cinq).

Versailles, les universités de ville nouvelle, souvent à cheval sur plusieurs communes, se situent dans des contextes plus difficiles à appréhender où les communes favorisées et défavorisées se côtoient. La plupart des communes à proximité immédiate des universités de Marne-la-Vallée, Cergy et Evry appartiennent au type défavorisé, mais Cergy est la plus proche du vaste secteur de communes plus favorisées de l'Ouest francilien. Cette situation ambiguë caractérise en particulier Paris 10 Nanterre : alors que le site siège de l'université correspond à une commune du type 2 (défavorisée), cet établissement est à la marge des communes de type 1 concentrées dans les Hauts-de-Seine et les Yvelines.

À une autre échelle, celle de la commune ou du quartier dans lequel se situe leur université, les entretiens permettent d'appréhender l'environnement social des sites universitaires en conjuguant, comme précédemment pour les sites de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, les dimensions matérielles et symboliques. L'enquête met ainsi en évidence une opposition entre le quartier Latin (Paris 1 Panthéon-Sorbonne), s'inscrivant dans le type 1, et la ville de Saint-Denis (Paris 8 Vincennes - Saint-Denis), associée au type 2.

2.2 Quartier Latin versus stigmaté dionysien

Les vues aériennes ci-dessous mettent en évidence les différences d'environnement urbain autour des sites universitaires dont parlent les enquêtés inscrits en AES, Droit et Géographie à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Si le site de Tolbiac (Centre Pierre Mendès France) comme ceux de la Sorbonne et du Panthéon sont situés dans des arrondissements parisiens relativement favorisés par rapport aux autres communes d'Île-de-France (voir la typologie précédente), les vues aériennes illustrent bien la différence d'environnement urbain soulignée par les étudiants. La dalle des Olympiades à proximité immédiate de Tolbiac contraste ainsi avec les immeubles haussmanniens du 5^e arrondissement. Comme l'explique Léa, l'environnement de Tolbiac, comme celui de Paris 7¹⁰, rapproche symboliquement ce site de celui de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis :

« Je suis partie à Paris 8, j'ai pas du tout aimé l'environnement, ni le métro. [...] Paris 7 c'est vraiment à côté de Paris 1, de Tolbiac, c'était en face, mais ça m'avait vraiment déçue, être dans des dalles comme ça, dans le quartier chinois, entre les cités. Tu sais c'est entre les cités comme ça, Paris 8 c'était pareil ça m'avait déçue. J'avais vraiment envie de partir à Paris et là je restais dans le 93, parce que moi j'habite dans le 93 à Montfermeil, et en plus si c'était pour rester dans le 93... »

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père chauffeur de taxi, mère au foyer, Montfermeil (93)

¹⁰ Avant le récent déménagement vers la ZAC Paris Rive Gauche, près de la bibliothèque nationale (site des Grands Moulins).

Figure 4.4 : Vue aérienne du centre Pierre Mendès France (Tolbiac) de Paris I



Sources : Bing maps (29 mars 2015). Réalisation : Lucille Frouillou, 2015

Figure 4.5 : Vue aérienne de Saint-Denis Université, le site siège de Paris 8



Sources : Bing maps (29 mars 2015). Réalisation : Lucille Frouillou, 2015

La figure 4.5 montre l'implantation de l'université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et l'environnement dont parle Léa. Le campus comprend plusieurs bâtiments, séparés par une départementale (avenue de Stalingrad) que traversent un bâtiment (bibliothèque) et une passerelle. Au Sud, on trouve le bâtiment A, point de référence pour les étudiants en Droit, alors que la Géographie et l'AES voient la plupart de leurs enseignements se dérouler dans le bâtiment D (en forme de haricot, tout au Nord du campus). Le site de l'université est

entouré par des pavillons, quelques tours et barres d'habitat collectif, un lycée général et un lycée professionnel, des entrepôts et le récent site des archives nationales (en construction au moment où la vue aérienne a été prise).

Cet environnement pourrait-il expliquer des différenciations entre publics étudiants ? Les entretiens menés auprès des étudiants montrent que le site d'implantation des universités joue un rôle symbolique important dans les « choix » d'établissement. Quelle que soit l'échelle considérée, l'académie, le département, la commune du site-siège ou la morphologie des quartiers dans lesquels s'inscrivent les sites universitaires, la localisation des universités franciliennes ne peut être pensée sans cette dimension symbolique. Les entretiens avec les étudiants soulignent ainsi le poids du stigmate associé à « Saint-Denis » ou à la « Seine-Saint-Denis », comme l'explique par exemple Loïs, ayant effectué sa scolarité secondaire en partie à Paris, et dont la petite sœur est inscrite à Paris 2 Assas en Droit :

« Loïs : Ma mère, elle n'était pas d'accord pour que je vienne ici. Elle déteste Saint-Denis et elle déteste Paris 8. Bon, j'ai fait ma tête de mule donc je suis venue. Bon, elle n'est toujours pas contente, même quand elle se dit que si je suis heureuse, si je suis bien, si j'ai des potes etc. Bon, ça va mais elle n'aime pas du tout. Enfin, mes parents n'aiment pas.

Leïla : Pourquoi ?

Loïs : Bon déjà le quartier. Elle se base beaucoup sur ce qu'on voit la télé, ce qui se passe à la télé. Saint-Denis c'est un quartier chaud, c'est le 9-3. Il n'y a que... Je vais dire exactement son discours. Il n'y a que des Noirs et des Arabes, il n'y a pas de... Tu ne vas pas voir de bourgeois, ne pas avoir de... Et le langage. Elle est vraiment dans une bulle. Après c'est vrai qu'elle n'a pas complètement tort. Mais bon, il ne faut pas tout mélanger. Elle [elle désigne son amie Saïda] c'est une rebeu et c'est pas pour ça qu'elle va me parler comme les mecs des cités. Il ne faut pas tout mélanger. Mais donc pour elle, il ne fallait pas que je vienne ici. »

Loïs, L1 AES Paris 8 2012, mère auxiliaire de vie à Paris,
habite chez sa cousine à Sarcelles (95)

On voit ici comment les caractéristiques des publics des différentes universités sont associées à celles des habitants des communes dans lesquelles elles sont implantées, et *in fine* peuvent influencer les placements en termes de lieu d'études sur lesquels on reviendra en détail dans la partie 4. Ces images associées aux localisations universitaires renvoient plus largement au « stigmate territorial » tel qu'a pu l'analyser L. Wacquant (2007 ; 2011). En s'appuyant sur les travaux d'E. Goffman (1963) sur les identités pouvant disqualifier socialement les individus ou les groupes, L. Wacquant montre ainsi que le lieu de résidence peut constituer un « défaut spatial [...] superposé aux stigmates déjà existants, traditionnellement associés à la pauvreté, à l'origine ethnique ou au statut d'immigrant post-colonial, auxquels il est étroitement lié mais non réductible » (2007, p. 67 je traduis)¹¹. Ce stigmate territorial joue également en ce qui concerne le lieu d'études, soulignant le lien entre division sociale de l'espace résidentiel et organisation de l'espace universitaire

¹¹ « A blemish of place is thus superimposed on the already existing stigmata traditionally associated with poverty and ethnic origin or postcolonial immigrant status, to which it is closely linked but not reducible » » (Wacquant, 2007, p. 67).

francilien. On le retrouve dans les discours des étudiants d'AES, de Droit et de Géographie, d'origine sociale mais aussi résidentielle variées, que les étudiants habitent en Seine-Saint-Denis, comme à Paris ou même dans des départements plus éloignés du 93 :

« Bah le premier truc qu'il faut dire surtout à Paris 8 c'est : pas de jugement. Paris 8 *Saint-Denis*, bah alors direct t'es fiché. Saint-Denis 'ah ouais t'es dans la téci !' 'ah ouais ça doit chauffer chez vous !' 'oh putain ça doit être de la merde' 'il doit y avoir que des Arabes, des Noirs'... C'est ça, c'est tout de suite des préjugés Saint-Denis quoi. Moi je trouve ça horrible de donner autant de préjugés mais c'est vraiment le premier truc que je transmets 'T'es où ? – Bah je suis à Paris 8 à Saint Denis – hoooo'. Tout de suite le ... Quoi, je serais à Paris 1 t'aurais dit que j'étais quoi ?! Une putain de bourgeois ? Non mais merde ! [rires] »

Alice, L3 Géographie à Paris 8 en 2011, habitant à Epinay-sur-Orge dans le 91, père cadre et mère employée

La « réputation » de la Seine-Saint-Denis est également sensible dans le discours d'étudiants extra-franciliens¹² et étrangers, et s'articule plus généralement à une lecture binaire opposant Paris et sa banlieue, comme le rappelle cette remarque de Rahim (M1 Droit à Paris 8 en 2012, ayant fait ses études primaire et secondaire à Dakar et habitant Clichy, père petit entrepreneur et mère au foyer) : « Et aussi le fait [que cette université] soit implantée en banlieue ça entraîne une certaine réputation. Paris 8 n'est pas très cotée par rapport aux autres universités ».

Cette stigmatisation territoriale participe à la hiérarchisation des universités franciliennes. Cela est particulièrement sensible à travers les deux cas d'étude que sont Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis : le stigmate associé à la localisation dionysienne, redoublé par la dénomination même de l'université (au contraire de Paris 13 Villetaneuse, également située dans le 93), s'oppose ainsi au prestige du quartier Latin. Cette opposition peut également se lire à travers l'architecture des sites universitaires :

« Tandis que certaines opérations pratiquées dans Paris intra-muros perpétuent la tradition de la construction massive, occupant tout ou partie d'un bloc, les campus édifiés à la périphérie de la capitale (Orsay, Nanterre) offrent le spectacle de bâtiments dispersés au milieu d'un paysage urbain en voie de densification. Tandis que les unes font survivre la forme du palais universitaire (et la signification symbolique de cette forme : une institution élitiste) et l'enracinement séculaire du monde étudiant dans la ville, les autres participent de la construction d'une nouvelle représentation de l'Université, image que les transformations institutionnelles et pédagogiques nées des réformes de 1968 contribueront à imposer : l'Université vouée à l'enseignement de masse » (Hottin, 1999b, p. 187)

On en retrouve la trace dans les discours des étudiants. Louise, scolarisée dans un lycée du 4^e arrondissement et habitant dans le 2^e avec sa mère chargée de communication, en L1 AES en 2012, explique ainsi alors qu'elle fréquente Tolbiac : « Moi, je sais que je vois le

¹² Diane, inscrite en M1 Droit à Paris 8 en 2012 (habite dans le 14^e à Paris) après une Licence à Bourg-en-Bresse (père cadre, mère assistante maternelle), explique ainsi : « Bah Paris 8, elle a pas une très bonne réputation. Mais c'est surtout à cause de l'endroit je pense, la Seine-Saint-Denis ça fait toujours peur aux gens ».

Panthéon après. C'est un peu la carotte. Allez en L3 et vous irez au Panthéon. C'est beau c'est le quartier Latin. [rires] voilà, c'est ça. [...] c'est un super quartier. C'est le Luxembourg etc. ». Deux ans plus tard, alors qu'elle a désormais cours en L3 AES à la Sorbonne et au Panthéon, elle revient sur ce quartier : « [c'est la réunion de] l'élite parisienne au sommet de la montagne Sainte-Geneviève [...] à côté de toutes les grandes universités, ou l'élite des prépas et les grandes universités se croiseraient [...] ce que j'appelle la colline du savoir [rires] »¹³. L'ancrage des universités parisiennes dans le quartier Latin constitue un enjeu symbolique important, qui explique en partie les déménagements plus anciens d'écoles nécessitant un agrandissement immédiat (HEC ou Polytechnique par exemple) :

« il semble plus facile d'expatrier les sciences exactes, que les sciences humaines magnétisées par l'Histoire et la vie du quartier Latin. [...] En dépit de cette décentralisation relative, la Montagne Sainte-Geneviève demeure le siège du pouvoir de l'esprit. Sept universités, pas moins de dix lycées, bien plus d'écoles supérieures s'étagent sur ses flancs » (de Andia, 1999, p. 23).

La figure 4.6 rappelle en effet que la Sorbonne¹⁴ et le Panthéon, comme l'Institut de Géographie, se situent à proximité de lieux institutionnellement symboliques : le ministère de l'enseignement supérieur (MESR) en lieu et place de l'ancienne École Polytechnique, les grands lycées parisiens (Louis-Le-Grand, Henri IV, Saint-Louis), les bibliothèques Sainte-Geneviève, Sainte-Barbe, Cujas et la bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne, sans compter le jardin du Luxembourg jouxtant le Sénat.

¹³ Cela rappelle un sous-titre de C. Hottin pour décrire le quartier Latin : « 1789 : la colline qui pense et qui prie » (1999a).

¹⁴ Comme l'explique C. Hottin, la « Sorbonne » renvoie à plusieurs mémoires, l'Université médiévale étant au cœur du processus mémoriel de la nouvelle Sorbonne au début du XX^e siècle « Depuis la fondation du Collège de Robert de Sorbon, en 1253, jusqu'à l'aube du troisième millénaire, trois édifices se sont succédés sur le même site et de multiples réalités institutionnelles ont investi les locaux et usé du vocable *Sorbonne* : le Collège médiéval et d'Ancien Régime, cœur de l'ancienne Faculté de Théologie, puis les Facultés des Lettres, des Sciences et de Théologie catholique, le Rectorat de l'Université de Paris, et, pour finir, une part parfois congrue mais essentielle des Universités Paris I, Paris III, Paris IV et Paris V » (1999b, p. 125)

Figure 4.6 : Vue aérienne des centres Panthéon et Sorbonne, les sites emblématiques de Paris I



Sources : Bing maps (29 mars 2015). Réalisation : Lucille Frouillou, 2015

Là encore, les caractéristiques du quartier sont transposées à l'université qui y est implantée : « ça m'a confirmée dans l'idée que Paris 1, en fait, c'est surtout le côté élitiste. Beau quartier etc. » (Carole, L3 Droit à Paris 1 en 2014, mère graphiste, père cadre, réside dans le 14^e arrondissement). Symétriquement au stigmate dionysien, le constat du prestige associé à la Sorbonne se retrouve dans les discours d'étudiants des trois disciplines enquêtées, d'origine sociale et de localisation résidentielle variées, et renvoie à des processus de stigmatisation-valorisation territoriale plus généraux. C'est ce qu'explique Manon, inscrite en L1 de Droit à Paris 1 après être passée par une Convention Éducation Prioritaire de Science-Po dans un lycée de La Courneuve en Seine-Saint-Denis :

« C'est malheureux, mais dire que tu viens de la Seine-Saint-Denis et que tu viens de la Sorbonne ça n'est pas la même chose. Et à un stade vraiment avancé parce que les mecs de mon quartier [chez sa mère à Massy] qui tiennent les bâtiments en bas de chez moi et devant qui je passe tous les jours quand je pars et que je reviens des cours, quand ils ont entendu la Sorbonne, ils ont su que j'étais à la Sorbonne, pour eux c'est... Voilà : je suis celle qui... Voilà alors que fondamentalement tu peux être la Sorbonne ne rien faire du tout, rater ta vie etc. Alors que eux-mêmes ce ne sont pas des technocrates et n'ont pas une culture extrêmement élevée, mais c'est quelque chose quand même. »

Manon, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur, mère documentaliste, Massy (91)

La tension symbolique entre ces deux types de localisation universitaire est particulièrement exacerbée dans les discours des étudiants ayant connu les deux environnements et *a fortiori* les deux universités, comme le soulignent les citations suivantes :

« Leïla : Si tu devais donner une caractéristique de Paris 1 ce serait quoi ?

Simon : Une caractéristique...

L : Quelque chose qui serait spécifique, par rapport aux autres...

S : Par rapport à Paris 8 ou par rapport aux autres ?

L : Rapport aux autres en général, mais aussi par rapport à Paris 8

S : Déjà c'est au cœur de Paris. Ça, ça change tout. Il y a des bibliothèques partout ! Là, je viens de la bibliothèque Cujas. Il y a des bibliothèques partout. Il y a le quartier Latin. Et puis bon, il y a la renommée : Sorbonne c'est connu dans le monde entier. L'endroit... »

Simon, M1 AES Paris 1 2012, après une Licence AES à Paris 8, beau-père conducteur de bus et mère employée dans les assurances, Paris 19^e

« Leïla : Et du coup, pourquoi tu as choisi de changer d'université ?

Imran : Déjà premièrement pour la réputation de l'université. [...] Après, dans un deuxième temps, il y a aussi l'espace géographique. Disons qu'il y a une université à côté de nulle part... Il n'y a rien autour quoi. L'environnement ne donne pas envie d'aller dans cette université quoi. C'est purement psychologique. Alors que Paris 1... Il y a des boulangeries etc. Le secteur tertiaire est assez riche. Les banques... Voilà quoi. C'est l'environnement, la réputation aussi de l'université. »

Imran, M1 TAG Paris 1 2012, après avoir fait sa L1 et sa L2 à Paris 8 puis sa L3 à Paris 1, mère femme au foyer, Clichy (92)

Ainsi, la localisation des sites des universités franciliennes doit être lue au regard des processus plus généraux de division sociale de l'espace résidentiel voire de stigmatisation territoriale qui caractérisent la métropole parisienne. Les discours des étudiants, comme les propos de tiers qu'ils rapportent, soulignent le lien quasi mécanique qui est fait entre l'environnement d'implantation des universités et les caractéristiques du public de ces universités. Un tel lien présuppose l'existence de bassins de recrutement de proximité autour de chaque site universitaire, comme le montre cet extrait d'entretien avec Simon :

« Les différences de population. Voilà, à Saint-Denis, avec moi, il y avait trois Blancs. Voilà. À Paris 1, il y a 3 Noirs. C'est ça la différence. Ça, c'est quelque chose qui se voit : on arrive, ça n'est pas la même population. À Paris 8, c'est des gens du quartier, c'est pas des gens du centre de Paris. C'est des gens qui viennent d'Aulnay, de Stains, de Saint-Ouen. Du 19^e ou même de banlieue un peu plus lointaine. Mais alors, de Paris, bon, je n'étais pas le seul. Du 19^e. Mais les gens ne venaient pas d'autres quartiers. Des quartiers plus ou moins populaires. Et à Paris 1, ça vient de Paris centre, les quartiers plus ou moins... Des beaux quartiers quoi. »

Simon, M1 AES Paris 1 2012, après une Licence AES à Paris 8, beau-père conducteur de bus, mère employée dans les assurances, Paris 19^e

Les universités franciliennes se caractérisent-elles vraiment par un ancrage local de leurs recrutements étudiants ?

3. Des recrutements étudiants « de proximité »

Il s'agit ici d'évaluer l'importance de la distance entre domicile et lieu d'étude dans la répartition des étudiants selon les seize universités franciliennes. Pour cela, on peut mobiliser dans un premier temps les bases de données SISE-MESR, puis analyser les

entretiens pour comprendre ce que représente la proximité au lieu d'étude pour les étudiants franciliens.

3.1 Aires d'attraction des universités : importance de la distance au site universitaire

Cartographier les lieux de résidence des étudiants inscrits dans chaque université francilienne constitue une autre façon de saisir le « territoire de référence » de ces institutions. En effet, « éléments structurants de l'espace régional, les centres universitaires sont, en premier lieu, des pôles d'attraction qui drainent la demande locale et construisent des liens préférentiels avec certains territoires » (Berroir *et al.*, 2005, p. 67). On s'interroge ici sur l'existence de tels liens préférentiels avec les communes d'implantation des universités et leur environnement proche.

Pour cela, on peut s'appuyer à nouveau sur la commune de résidence déclarée par chaque étudiant lors de son inscription (SISE-MESR). La figure 4.7 met en évidence l'importance du recrutement « local », à l'échelle du département, maille administrative précédant l'académie. Pour les universités, le département d'implantation représente le cœur des aires d'attraction de chaque établissement, avec environ 50% des effectifs franciliens¹⁵ pour les universités de grande couronne ainsi que pour Paris 1, Paris 2 et Paris 4. En revanche, Paris 5 Descartes, Paris 6 Pierre et Marie Curie et Paris 7 Diderot ont un recrutement moins parisien, ce qui peut s'expliquer en partie par leur offre de formation plus orientée vers les sciences. La part relativement faible des étudiants du département dans les inscriptions des universités Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 10 Nanterre et Paris 11 Orsay tient à la présence d'une forte part d'étudiants des départements attenants dans les effectifs de ces universités : 31% des étudiants inscrits à Paris 8 en 2011-2012 et 21% des inscrits à Paris 10 résident à Paris. Retenons de la figure 4.7 que :

- Le recrutement départemental est particulièrement important pour les universités situées en grande couronne, comme pour certaines universités parisiennes orientées vers les Lettres Sciences Humaines et Sociales, qui voient plus de 50% de leurs étudiants résider à Paris.
- Le recrutement départemental est accentué en premier cycle dans les universités de banlieue, alors qu'on observe l'inverse pour les universités parisiennes.
- Les universités de petite couronne comptent beaucoup d'étudiants habitant dans les départements limitrophes de celui de l'établissement, notamment à Paris.

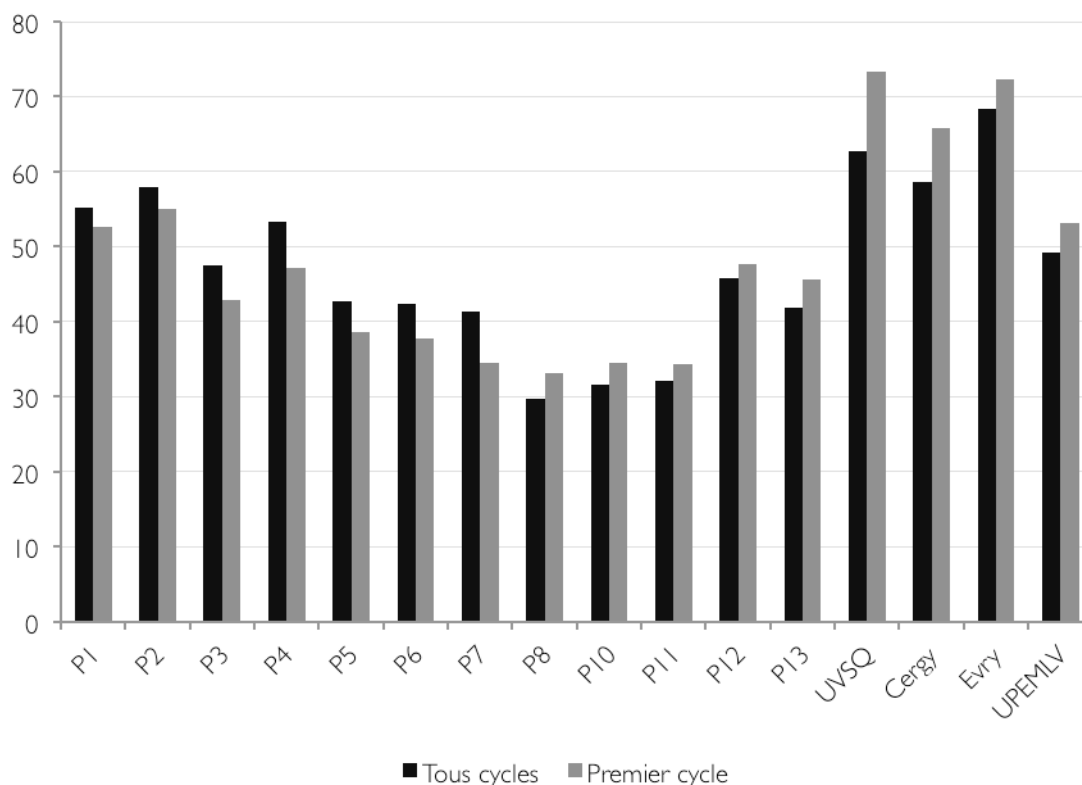
Cette « certaine dépendance des périphéries régionales vis-à-vis du 'pôle parisien' » (Berroir *et al.*, 2005, p. 68) a déjà été mise en évidence à partir d'une analyse des aires d'attraction franciliennes au début des années 2000. Alors que les universités parisiennes ont un gradient de recrutement (part des étudiants en fonction de la distance au site

¹⁵ On ne s'intéresse ici qu'aux étudiants qui déclarent une commune de résidence en Île-de-France. Le cahier d'annexes cartographiques montre que la part de ces étudiants franciliens par rapport au total des inscrits varie en fonction de l'université, du cycle d'étude et de la discipline.

universitaire) assez régulier et de pente très forte, indiquant un important recrutement sur de courtes distances¹⁶, les gradients des universités de première couronne se caractérisent par un maximum de concentration entre 5 à 20km qui correspond aux étudiants parisiens, ceux-ci constituant environ 20% des effectifs (*Ibid.*). Cette part d'étudiants parisiens varie selon les établissements mais aussi les périodes, B. Lebeau et L. Vadelorge (2014) notant la contraction du bassin de recrutement de Paris 13 sur la Seine-Saint-Denis entre 1982 et 2011 (contraction associée à une spécialisation sociale). La part d'étudiants parisiens dans les effectifs des universités de grande couronne est globalement plus faible qu'en petite couronne : si seulement 16% des étudiants inscrits à Paris 11 Orsay sont parisiens en 2011, on compte 24% d'étudiants habitant dans les Hauts-de-Seine, département jouxtant l'Essonne. La situation de l'université de Marne-la-Vallée entre la Seine-Saint-Denis (un peu moins de 20% des étudiants y résident) et la Seine-et-Marne (environ 50%) explique également des taux un peu plus faibles d'étudiants résidant dans le département de l'université que ceux des autres universités de ville nouvelle. Enfin, la place du département d'implantation dans l'aire d'attraction des universités est plus forte en premier cycle pour les universités extra-parisiennes : elle dépasse les 70% d'inscrits pour Versailles et Évry. Au contraire, toutes les universités parisiennes se caractérisent par une part de Parisiens plus faible en premier cycle que tous cycles confondus. Cela renvoie notamment au nombre élevé d'étudiants en troisième cycle, doctorants qui se trouvent résider plus souvent au centre de la métropole, comme le montre le chapitre 5. Une autre hypothèse (également testée dans le chapitre suivant) expliquant cette faible part des Parisiens dans les recrutements de Licence des universités parisiennes tiendrait à la position de ces établissements au centre du réseau ferré ferroviaire, leur permettant d'attirer des étudiants résidant dans les autres départements franciliens.

¹⁶ En effet, « près d'un tiers des étudiants qui les fréquentent résident à moins de 5km, entre les deux tiers et les trois quarts à moins de 10km. Au-delà, l'apport s'assèche rapidement » (Berroir *et al.*, 2005, p. 68)

Figure 4.7 : Part des étudiants franciliens résidants dans le département où est implanté le site siège de l'université (tous cycles et premier cycle)



NB : Pour chaque université, on calcule le pourcentage d'étudiants qui résident dans le département où est implantée l'université rapport à l'ensemble des étudiants inscrits dans cette université et habitant en Île-de-France (noir). On réalise le même calcul pour les seuls étudiants inscrits en Licence (gris).

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011, L. Frouillou 2014

Ces résultats relativisent le lien mécanique entre population de Seine-Saint-Denis et caractéristiques du public étudiant de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis : si 30% des étudiants franciliens inscrits dans cette université déclarent résider dans le 93, quid des 70% d'étudiants franciliens extra-séquano-dionysiens restants ? Cela contribue à déconstruire la superposition opérée par le sens commun entre espace résidentiel et espace universitaire que l'on retrouve dans les propos des étudiants comme de façon plus générale, ainsi que le rappelle par exemple Marion (L3 Géographie à Paris 8 en 2011, mère manager, habitant Senlis) : « voilà quoi, y'a beaucoup d'Arabes, y'a beaucoup de Noirs en gros hein. C'est, comme en Seine Saint Denis. Y'a beaucoup de gens qui viennent de Seine-Saint-Denis donc c'est obligatoire que, obligatoirement y'a les mêmes personnes ». Surtout, la part d'étudiants résidants dans les départements limitrophes plaide pour une approche plus fine du rôle de la distance dans les inscriptions universitaires, qui considérerait les communes de résidence (puisque c'est l'échelle la plus fine dont nous disposons dans SISE-MESR) et non plus les départements.

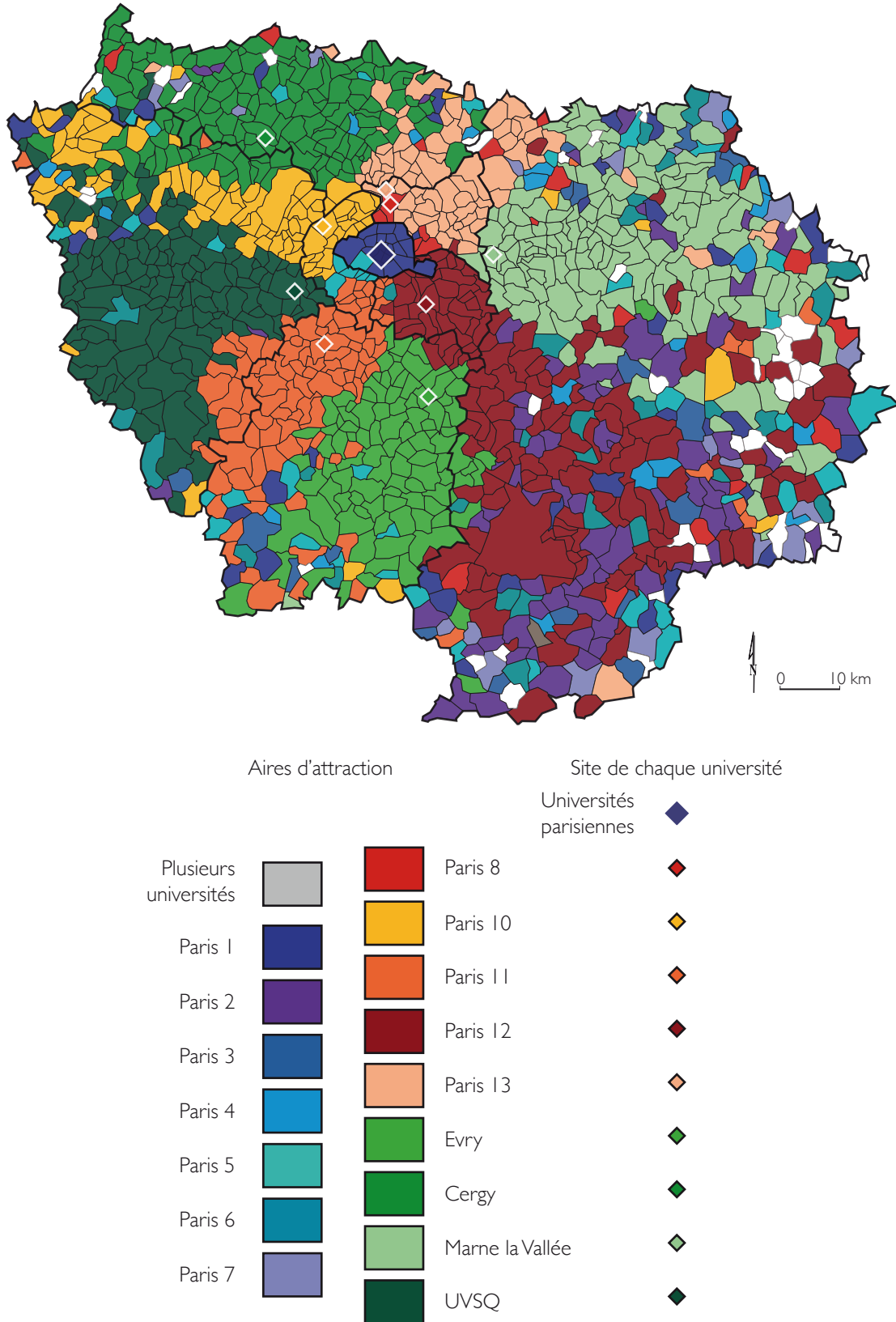
De façon générale, les aires d'attraction des universités peuvent être décrites de deux façons complémentaires. D'une part, on peut montrer pour chaque université le nombre d'étudiants inscrits et la distribution de leur lieu de résidence. La figure 4.7 s'inscrit dans cette perspective en détaillant pour chaque établissement la part d'étudiants résidant

dans le département d'implantation. On trouvera la carte de l'aire d'attraction de chaque université francilienne dans le cahier d'annexes. D'autre part, on peut rendre compte de l'attraction qu'exerce en un lieu chaque université par rapport aux autres. Autrement dit, il s'agit pour chaque commune francilienne de voir dans quelle université parmi les seize s'inscrivent préférentiellement les étudiants. Cette approche comparative renvoie aux taux de rétention calculés par G. Felouzis (2006) en comparant un effectif théorique correspondant au nombre d'étudiants dont les parents résident dans le département où est implanté le site universitaire et le nombre réel des inscrits¹⁷. Ces calculs sont impossibles à reproduire tels quels dans le cas francilien étant donnée la densité des équipements universitaires : le maillage administratif ne rend pas compte de territoires de référence théoriquement à cheval sur plusieurs départements pour chaque université. Il s'agit donc d'observer l'attractivité relative des seize établissements pour chaque commune d'Île-de-France. Cette attractivité peut se mesurer en stock, l'université la plus attractive étant alors celle qui compte le plus d'inscrits dans la commune, comme le montre la figure 4.8.

Cette carte, correspondant aux aires d'attraction, toutes disciplines et tous cycles confondus, confirme les résultats de quelques travaux antérieurs sur les bassins de recrutement des universités franciliennes. En effet, les cartes disponibles décrivaient déjà des aires d'attraction polarisées autour des sites universitaires (Mangeney, 2005 ; Baron *et al.*, 2007). La figure 4.8 confirme ainsi l'importance de la distance dans les aires d'attraction des universités franciliennes en 2011. En outre, l'absence d'aire d'attraction autour de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis était déjà soulignée au début des années 2000 : « [cette université] fortement contrainte par les concurrences de ses voisines grandes ou petites, a du mal à dégager un territoire de recrutement spécifique » (Baron *et al.*, 2007, p. 76).

¹⁷ Le même type d'approche a été développé à l'échelle régionale : « la comparaison du lieu d'études en 1999 et du lieu de résidence en 1990 permet de définir des zones d'attraction. Ces zones constituent des bassins de recrutement pour l'enseignement supérieur. Ces bassins respectent assez bien les limites des régions » (Millet C., Huet D., Kammerer M., 2003, Des pôles lorrains attractifs pour les études supérieures. DR INSEE Lorraine, dossier, 5 p., cité dans Caro, 2006, note de bas de page 226).

Figure 4.8 : Aire d'attraction des universités franciliennes en 2011



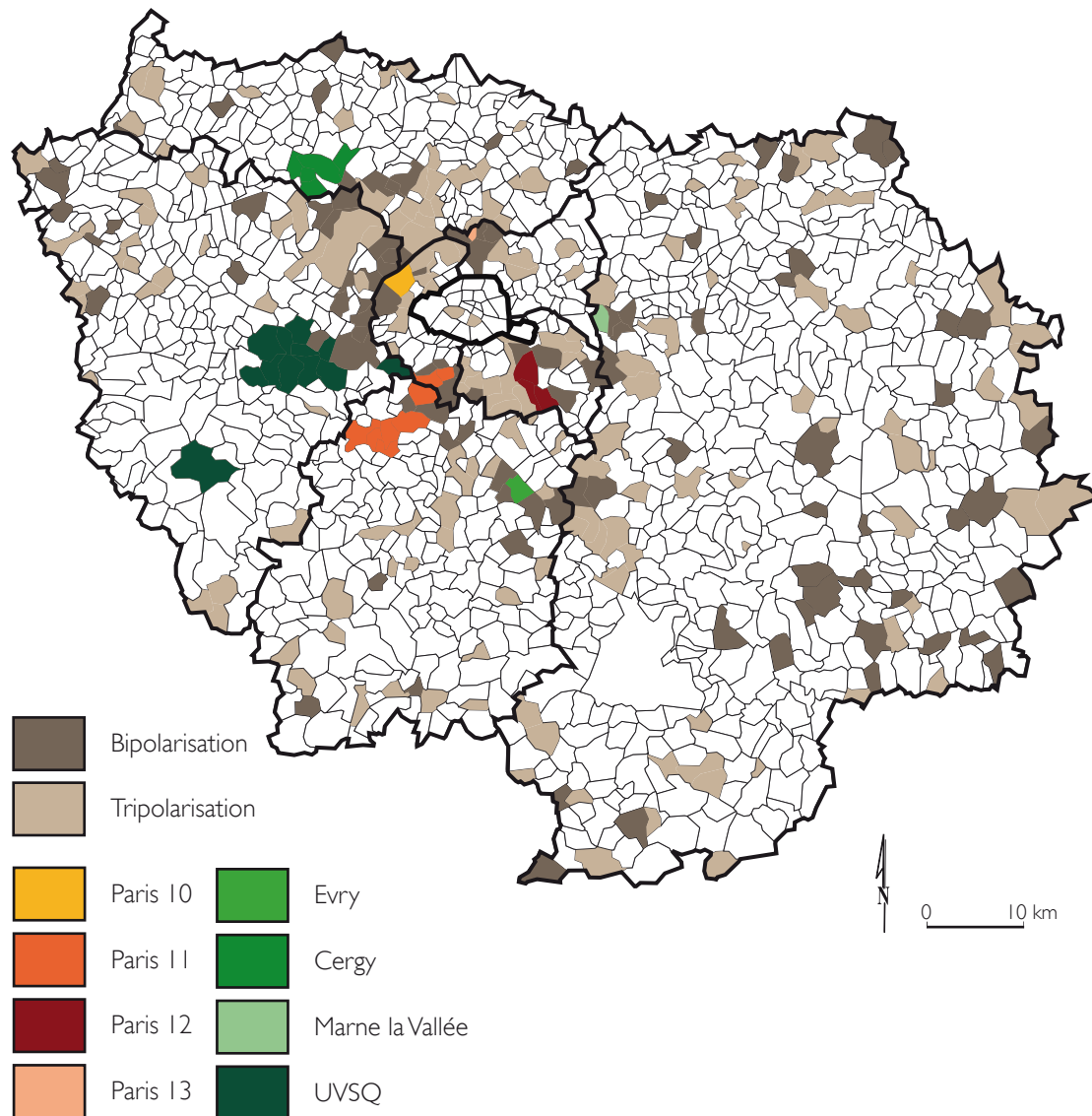
Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2014

À l'exception de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, les universités de banlieue se caractérisent par des aires d'attraction relatives organisées autour de chaque site-siège selon des cadrans, ce qui laisse deviner dès maintenant le rôle des réseaux de transport en étoile

autour de Paris (voir chapitre 5). Au contraire, les universités parisiennes, de même que Paris 8, voient leur aire d'attraction limitée à la commune du site-siège (Paris ou Saint-Denis) et aux communes des marges franciliennes, éloignées des sites-sièges des universités de banlieue. Ce patchwork aux tonalités bleues et violettes rend compte de l'attractivité des universités parisiennes aux limites de l'Île-de-France, que l'on peut attribuer en partie à un effet de taille, masqué en petite et moyenne couronne par la forte attractivité des universités les plus proches. Ce résultat plaide pour des lectures complémentaires des aires d'attraction universitaires franciliennes, telles que peut les donner à voir le cahier d'annexes (carte de l'aire d'attraction de chaque université, selon les disciplines et les cycles).

Une autre approche consiste à travailler sur les polarisations multiples des communes : la figure 4.9 permet de voir quelles communes envoient la majorité de leurs étudiants dans une seule université. Elles sont alors de la couleur de l'université en question. On constate ainsi que toutes les universités de banlieue, à l'exception de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, accueillent plus de 50% des étudiants qui résident dans leur commune d'implantation, voire dans plusieurs communes adjacentes pour Versailles et Paris 11 Orsay. Lorsque les deux universités les plus attractives de la commune rassemblent plus de 50% des étudiants résidant, on parle de bipolarisation (gris foncé). La tripolarisation correspond aux communes dans lesquelles les trois universités les plus attractives permettent d'atteindre cette barre de 50%. La carte montre ainsi en creux que la très grande majorité des communes franciliennes sont multipolarisées (en blanc) : la plupart des étudiants résidants sont répartis dans au moins quatre universités franciliennes. Cette importante multipolarisation, déjà soulignée au début des années 2000 (Baron *et al.*, 2007), déconstruit une lecture de la figure 4.8 en termes d'aire d'attraction « exclusive » : la plupart des communes voient la majorité de leurs étudiants se répartir entre plusieurs universités même si la plus attractive reste l'université la plus proche.

Figure 4.9 : Multipolarisation des communes franciliennes et attractivité de l'université du site siège



Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2014

Ces aires d'attraction universitaires nous intéressent en ce qu'elles s'articulent aux caractéristiques sociales des communes franciliennes, ce qui contribuerait à expliquer les différenciations entre publics mises en évidence dans le chapitre 3. Le tableau 4.2 permet de superposer les cartes d'aire d'attraction de chaque université à la typologie présentée précédemment (figure 4.3). On calcule ainsi pour chaque université en 2011 (tous cycles confondus) la part d'étudiants inscrits qui habitent dans une commune favorisée (où les enfants de cadres sont surreprésentés parmi les étudiants résidents) et dans une commune défavorisée (où ce sont cette fois les étudiants enfants d'ouvriers et d'employés qui sont surreprésentés). On constate que 75% des étudiants de Paris 1 Panthéon-Sorbonne comme de Paris 2 Assas habitent dans des communes de la classe 1 (favorisées) contre seulement 16% pour Évry. Paris 13 Villetaneuse est l'université qui compte le plus d'étudiants (60%) résidant dans des communes au profil étudiant défavorisé. Ce tableau met en évidence la

correspondance entre les caractéristiques sociales des publics de chaque université (voir chapitre 3) et l'inscription de leur aire d'attraction dans une division sociale de l'espace résidentiel étudiant : « le profil des étudiants inscrits dans les universités d'Île-de-France reflète en partie celui de la population résidant dans leur aire de recrutement. Les universités situées à l'Est et au Nord de Paris recrutent ainsi des étudiants de milieux moins favorisés que les universités de Paris et de la proche banlieue ouest et sud » (De Berny, 2004, p. 3).

Tableau 4.2 : Part d'étudiants résidants dans les communes de type « favorisé » (classe n° 01) et « défavorisé » (classe n° 02) pour chaque université

Universités	Classe n°01	Classe n°02
Paris 1	75	16
Paris 2	75	13
Paris 3	67	20
Paris 4	74	15
Paris 5	68	20
Paris 6	66	21
Paris 7	61	24
Paris 8	46	43
Paris 10	54	29
Paris 11	64	14
Paris 12	36	43
Paris 13	25	59
Cergy	19	38
UVSQ	48	13
UPEMLV	27	33
Évry	16	39

*Lecture : 16% des étudiants inscrits à Paris 1 en 2011 résident dans les communes de la classe 2 de la typologie, caractérisée par une surreprésentation des étudiants aux origines sociales défavorisées.

NB : Ce tableau résulte de la superposition de la typologie présentée dans la section précédente du chapitre et des communes de résidence des étudiants de chaque université.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015.

Les données sur le lieu de résidence et le lieu d'études des étudiants franciliens confirment donc l'importance de la distance dans les aires d'attraction universitaire, ce qui, compte tenu de l'organisation sociale de l'espace résidentiel, contribue à expliquer en partie les processus de ségrégation universitaire. Autrement dit, ces cartes (et leur croisement dans le tableau 4.2) montrent l'articulation entre le rôle de la distance et la ségrégation résidentielle dans les différenciations de publics entre universités. Mais comprendre ce rôle de la distance (donc de la localisation), implique de descendre à l'échelle individuelle afin d'analyser la place de ce motif dans le choix de l'université par les étudiants. Autrement dit,

quelles sont les raisons qui expliquent l'inscription dans une université proche de son lieu de résidence ?

3.2 De la distance à la « proximité » : s'inscrire dans l'université d'à côté

Si « la mobilisation scientifique de la proximité naît des sciences économiques » (Bognon, 2014, p. 51)¹⁸, ce terme est également discuté par les sociologues et les politistes, « interrogeant la signification même de la notion de proximité, comme concept sociologique, comme catégorie d'une expérience, comme catégorie d'organisation de l'action, de la représentation ou de la concertation, comme éventuelle échelle spatiale » (Bourdin *et al.*, 2006, p. 5). Comme le rappelle M.-P. Lefevre, la proximité « peut être appréhendée [...] comme une perception (une sensation immédiate), comme une représentation (une construction symbolique) ou comme une catégorie pratique » (2006, p. 91). On s'intéresse ici à la « proximité », en ce qu'elle constitue une catégorie pratique dans le choix d'une université par les étudiants : les entretiens montrent que nombre d'entre eux se sont inscrits dans une université qui leur semblait proche de leur domicile. À ce stade de la démonstration, je ne m'intéresse pas aux déterminants d'une différente perception ou représentation du « proche » et de l'« accessible » selon les étudiants (voir chapitre 8) mais plus généralement à la place du critère de la « proximité » dans le « choix » de l'université. Autrement dit, je cherche ici à montrer en quoi la perception – représentation de la distance (mesurable par une métrique, cartographiable) entre le lieu de résidence et le lieu d'étude peut constituer une catégorie pratique pour les étudiants franciliens.

À l'échelle régionale, la proximité correspond déjà au fait de ne pas s'inscrire dans une université extra-francilienne. Si cela ne peut être appréhendé à partir de l'enquête auprès d'étudiants inscrits à Paris 1 et Paris 8, cette préférence régionale correspond au cas de la très grande majorité des étudiants résidant en Île-de-France comme le rappelle le statut d'isolat de cette région dans les migrations inter-régionales (Baron, 2012, p. 72-73). La sédentarité des lycéens franciliens poursuivant leurs études est également soulignée par F. Truong : « la *proximité géographique* [...] fait figure d'évidence pour tous les étudiants. Aucun des [dix-huit bacheliers généraux de Seine-Saint-Denis suivis dans cette enquête qualitative] n'envisage de faire des études en Province » (2015, p. 84). Ce « choix de la proximité » (*Ibid.* p. 82) s'explique par « une double logique de protection et de nécessité » (*Ibid.* p. 82), le fait de rester en Île-de-France permettant de surseoir au départ du domicile parental ce qui représente à la fois un coût financier et symbolique.

À l'échelle intra-régionale, les entretiens avec les étudiants de Paris 1 Panthéon-Sorbonne comme de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis témoignent de la récurrence du motif de la « proximité » dans l'orientation universitaire post-bac de la plupart des enquêtés, comme le montre par exemple cette explication d'Émilie en M1 Droit à Paris 8 en 2012,

¹⁸ Pour une discussion du concept de « proximité géographique » dans une perspective d'économie territoriale, à suite des travaux de P. Aydalot, on se reportera au chapitre 2 de la thèse de S. Bognon (2014).

après une Licence de Droit dans la même université (père chef d'entreprise et mère assistante sociale) : « eh bien Paris 8 parce que j'habitais à Saint-Denis. Non vraiment c'était une question de localisation, c'était beaucoup plus simple pour moi d'aller à Paris 8 qu'ailleurs ». On trouve des réponses similaires à la question « Pourquoi Paris 1 ? », dans les trois disciplines enquêtées. L'extrait d'entretien suivant avec Neysiah en L1 AES à Paris 1 montre que la proximité de l'université constitue pour certains étudiants un élément permettant de faciliter la transition avec l'enseignement secondaire :

« Leïla : Et pourquoi Paris 1 ? Est-ce que tu as choisi d'autres universités aussi ? Comment ça s'est passé ?

Neysiah : Et bien vu que c'était à Paris, et que je ne voulais pas me déplacer trop loin [elle sourit]. C'est un peu à côté de chez moi. C'est à 30 minutes de chez moi. Donc c'est pour ça que je l'ai choisie.

L : Et est-ce que tu as regardé quand même... Tu as fait d'autres choix dans d'autres facs... On ne sait jamais... Ou pas du tout.

N : pas du tout, pas du tout. Je ne voulais pas aller loin pour aller en cours. Sinon ça décourage, le matin quand tu commences tôt. »

Neysiah, L1 AES Paris 1 2012, mère assistante maternelle,
Paris 10^e

Cette transition entre enseignement secondaire et universitaire peut en outre être facilitée par la proximité directe entre lycée et université, comme le rappelle François (L3 Géographie à Paris 1 en 2011, père ingénieur et mère employée, habitant à Vitry-sur-Seine) : « avec Tolbiac, j'ai rencontré beaucoup de gens qui étaient au lycée juste à côté, quoi, Monet, à une rue et du coup, ouais, c'était le passage normal parce que tout le monde allait à Tolbiac après, et ils venaient déjà fumer leur clope dans la fosse [quand ils étaient] au lycée ».

Dans la grande majorité des cas, avant de se prononcer pour « l'université la plus proche », les étudiants considèrent plusieurs établissements : il s'agit donc d'une proximité *relative* qui est souvent définie en creux par l'éloignement des autres établissements. C'est ce qu'explique Sophie (L3 Géographie à Paris 8 en 2011, mère aide soignante et père fonctionnaire à la DDT, habitant Villeneuve-la-Garenne dans le 92) après que j'ai demandé pourquoi elle n'avait pas considéré les universités parisiennes dans ses choix, comprenant Paris 10 Nanterre et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis : « peut être par rapport au fait que ce soit assez loin. Du coup, je voulais un truc proche, que je me prenne pas la tête à partir dans Paris, je sais pas où, pour aller étudier. Voilà, je sais que c'est à côté de chez moi, je suis tranquille ». Des explications symétriques se retrouvent pour Paris 1, les étudiants soulignant alors l'éloignement des universités de première voire de grande couronne.

Outre les quelques cas où le motif de la « proximité » n'est pas mobilisé par l'étudiant enquêté pour expliciter son « choix », cette représentation du proche et du lointain universitaire est toujours médiatisée par d'autres critères qui complètent l'explication du « choix » d'une université parmi les seize que compte la région capitale. Critères qui se hiérarchisent différemment selon l'origine sociale des étudiants, mais aussi leur expérience scolaire ou encore leur lieu de résidence, comme on le verra dans le chapitre 8. Les étudiants peuvent ainsi s'appuyer sur les conseils de membres de la famille

pour définir le « proche » universitaire, comme le montrent les cas symétriques de Laurène et d'Alessia :

« Alessia : J'étais prise dans une fac comme ça [à plus d'une heure de trajet]. Et ma mère m'a pas laissée y aller. Moi je voulais y aller. [...] Comme ça j'étais sûre que voilà : je suis acceptée quelque part. Mais elle ne voulait pas.

Leïla : Elle ne voulait pas, parce que...

A : Parce que c'était trop loin, parce que c'était à la périphérie. »

Alessia, L1 AES Paris 1 2012, père auto entrepreneur dans le bâtiment et mère ex-ouvrière qualifiée, Paris 20^e

« Laurène : Et j'ai choisi Paris 8 parce que c'est à 15 minutes de chez moi, et que je me voyais pas faire une heure et demi de transports tous les jours, allers retours dans Paris. Et que ma sœur avait une très mauvaise expérience avec la Sorbonne et donc j'ai pas refait sa même expérience. »

Laurène, L3 Géographie Paris 8 2011, père directeur de travaux et mère employée municipale, Stains (93)

Ainsi, même si la « proximité » constitue le premier critère de « choix » cité par beaucoup d'étudiants, l'entretien semi-directif permet de voir qu'il est toujours associé à d'autres dimensions. Par exemple, Émilie que nous citons plus haut précise plus loin dans l'entretien que la « proximité » a joué de pair avec son réseau social amical :

« Leïla : Et comment ça s'est passé quand tu as choisi ton université ? Tu ne t'es vraiment pas posé de questions... ? Tu t'es dit : 'Paris 8 c'est à côté de chez moi, je ne me pose pas de questions, je vais dans celle-là'. Ou bien est-ce que tu as regardé quand même les autres facs, les autres cursus...

Émilie : J'ai quand même fait des demandes ailleurs. J'avais demandé Descartes, et Paris 13 parce que c'est à Villetaneuse, ça n'était pas trop loin non plus. J'ai été acceptée aux trois. Et après, bon, bah Paris 8 j'avais des copines qui y allaient. [...] Et puis bon, comme c'est à côté, c'était plus pratique. »

Émilie, M1 Droit Paris 8 2012, père chef d'entreprise et mère assistante sociale, Saint-Denis (93)

Outre l'expérience sociale et familiale, un autre critère est quasiment systématiquement associé à la « proximité » mobilisée pour expliquer le « choix » universitaire : l'image de l'établissement. Les chapitres suivants soulignent que ce critère peut être déterminant pour certains étudiants (chapitre 7). Il suffit ici de montrer qu'il complète le critère de la « proximité » dans l'extrême majorité des cas où cette dernière est présentée par l'enquêtee comme la raison de l'inscription dans une université plutôt qu'une autre. Le cas de Maxime met en évidence cet enchevêtrement de critères que les étudiants englobent souvent en expliquant leur inscription par « la proximité » de l'équipement universitaire. Cet étudiant de L1 Droit explique son inscription à Paris 8 en raison de sa proximité mais aussi de la présence d'un ami proche. La question de l'image émerge plus tard dans l'entretien et souligne bien le caractère composite de cette catégorie pratique que constitue la proximité :

« Leïla : Tout à l'heure, tu as dit aussi que Paris 8 c'était plus près pour le trajet etc.

Maxime : En fait, la fac la plus proche de chez moi : c'est Paris 13. Mais, c'est au niveau de la réputation que j'ai dit non [petit rire]

L : Ah oui ?

M : Oui, elle a une sale réputation. Donc... Villetaneuse. Alors que Saint-Denis c'est... Je ne sais pas. Y'a Vincennes dans le mot. »

La mobilisation fréquente du motif de la « proximité » dans le choix universitaire correspond finalement à l'évidence du sens commun qui introduisait ce chapitre, la dimension spatiale paraissant expliquer en soi des comportements scolaires dont on pressent, à travers l'apparition d'autres critères de « choix » plus ou moins implicites (famille, amis, image etc.), qu'ils font jouer en fait la position sociale de l'étudiant comme sa trajectoire scolaire. La quatrième partie du manuscrit s'attachera à objectiver ces facteurs et leur agencement. Retenons simplement que la « proximité » constitue bien un critère du choix de l'université pour les étudiants enquêtés, même si ce critère est toujours associé à d'autres enjeux.

Conclusion

S'interroger sur le rôle de la localisation des équipements universitaires franciliens dans la genèse de différenciations sociales et scolaires de publics revient ainsi à mettre en évidence l'importance de la distance et de la « proximité » dans la répartition entre les universités d'étudiants résidant dans une métropole ségréguée. Outre la dimension symbolique des localisations universitaires, dans un contexte de stigmatisation territoriale de certains espaces franciliens comme la Seine-Saint-Denis, la localisation joue un rôle en termes de desserte (maillage) de l'espace régional, comme le montre la compacité des aires d'attraction autour des sites sièges des universités. La question « l'implantation des établissements scolaires est-elle déterminante pour structurer le champ du possible scolaire en un lieu donné ? » (De Koninck, 1992, p. 18, cité par Caro, 2006, p. 227) semble donc s'appliquer avec pertinence au cas universitaire francilien, compte tenu de l'importance du critère de la « proximité » dans les « choix » d'établissement post-baccalauréat.

Outre l'importance du rôle de la distance, ce chapitre montre qu'une part non négligeable de la différenciation sociale et scolaire des publics étudiants n'est pas expliquée par la seule localisation des universités. En témoignent la multipolarisation de la plupart des communes franciliennes et l'association de la « proximité » à d'autres critères dans les discours étudiants. Pour le dire autrement, « la différenciation des publics universitaires n'est pas le simple reflet de l'environnement local » (Felouzis, 2001, p. 55). Les éléments au cœur de ces écarts au modèle « localisation des sites – distance dans les aires d'attraction » doivent alors être expliqués en travaillant de façon plus approfondie sur la dimension matérielle de l'organisation sociale de l'espace universitaire étudiant francilien, avant de s'intéresser à ses fonctionnements institutionnels (partie 3). Notamment, la seule distance dit peu de choses des mécanismes d'une ségrégation universitaire parce qu'elle ne joue pas dans un espace isotrope mais dans une carte universitaire complexe qui implique de considérer les réseaux de transport comme la distribution d'offre de formation distinctes selon les établissements, objets du chapitre suivant.

Chapitre 5

De la localisation à la situation des universités : carte de l'offre de formation et accessibilité

Le chapitre 4 a mis en évidence l'importance de la localisation des universités dans la différenciation des publics étudiants, mais aussi les limites d'une explication par ce seul facteur, en ce qu'il ne permet pas d'appréhender à lui seul les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Si la localisation des « sites-sièges » ne suffit pas, quels sont alors les éléments à prendre en compte pour saisir plus finement le rôle de la dimension matérielle dans ces mécanismes ? Ce chapitre s'intéresse aux éléments matériels qui, s'ils renvoient à la localisation des infrastructures et des équipements à différentes échelles, modulent le rôle de la distance et de la localisation des sites-sièges des seize universités. S'attacher à ces modulations revient à considérer non plus une localisation « en soi » mais des *situations* universitaires qui dépendent de la distribution inégale d'offres de formations spécifiques (filières et cycles d'étude) dans un espace francilien où ce n'est pas tant la distance kilométrique à vol d'oiseau qui pèse dans les arbitrages étudiants que l'accessibilité en temps de transport de chaque site universitaire. Cette accessibilité comprise comme la plus ou moins grande facilité d'accès à certains lieux ne dépend pas seulement de l'offre en transport : elle fait jouer les dispositions de chaque individu à se déplacer, en fonction de ses mobilités antérieures comme de ses mobilités quotidiennes extra-universitaires. À travers cet enjeu de l'accessibilité, il s'agit donc de préciser l'organisation matérielle de l'espace universitaire francilien, en détaillant la position relative des universités au regard de leur offre de formation distribuée dans des sites qui peuvent être distincts du site-siège et donc plus ou moins accessibles pour des étudiants franciliens inégalement mobiles. Autrement dit, la localisation du site-siège analysée dans le chapitre précédent ne doit donc pas être comprise comme un « facteur univoque et simple, mais [être insérée dans] des réseaux de relations » (Pinto, 2013, p. 83).

La première section de ce chapitre montre comment se reconfigurent les aires d'attraction des universités selon les cycles d'étude et les disciplines considérés à partir d'une comparaison de cartes. La section suivante met en évidence l'importance de l'accessibilité en temps de transport aux sites des Licences Droit et AES dans la définition des bassins de recrutement des universités franciliennes. Le croisement des entretiens avec les étudiants et du travail cartographique démontre que cette accessibilité est un élément matériel structurant dans la différenciation des publics étudiants selon les universités. Cela nous amènera dans la dernière section du chapitre à mettre en évidence les variations fines d'accessibilité des étudiants aux sites universitaires selon leur motorisation, leur emploi du temps et plus généralement la configuration de leur espace de vie.

I. Une inégale distribution des offres de formation

Les travaux sur les ségrégations scolaires mettent en évidence des distributions inégales d'options ou d'établissements privés selon les communes : la distribution de l'offre est plus diversifiée et plus attractive dans les communes favorisées (Oberti, 2005a). Qu'en est-il à l'échelle départementale ou académique pour l'offre de formation universitaire en Île-de-France ? Il s'agit ici d'observer l'effet de l'inégale répartition d'offres de formation relativement « banales », en ce qu'elles sont présentes dans plusieurs universités (troisième cycle, Licence AES, Licence de Droit), sur l'organisation des aires d'attraction des universités, observées toutes disciplines et cycles confondus dans le chapitre précédent. La partie suivante, centrée sur les mécanismes institutionnels de différenciation des publics, s'attachera à mesurer le rôle des offres de formation « rares » comme des différences fines entre offres de formation « banales » comparables (organisation des cours et modalités d'évaluation distinctes selon les universités pour un même intitulé de Licence) sur la ségrégation universitaire.

I.1 Cycle d'étude et polarisation des aires d'attraction

Le chapitre 3 montre que les universités franciliennes se caractérisent par une structure par cycle qui distingue les universités de banlieue, où la part des Licence est importante, des institutions parisiennes où les étudiants de troisième cycle sont surreprésentés (tableau 3.11). Les trois cartes suivantes figurent les aires d'attraction relative de chaque université en premier, deuxième puis troisième cycle. Comme pour la carte des aires d'attraction (tous cycles confondus) présentée dans le chapitre 4, les communes franciliennes sont colorées selon l'université dans laquelle sont inscrits la plupart de leurs étudiants résidants (en valeur absolue). En Licence (figure 4.8), on retrouve des aires d'attraction compactes polarisées autour des sites-sièges de chaque université (à l'exception notée dans le chapitre 4 de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis). L'organisation en cadran des aires d'attraction laisse déjà entrevoir le rôle structurant du réseau de transport en étoile autour de Paris.

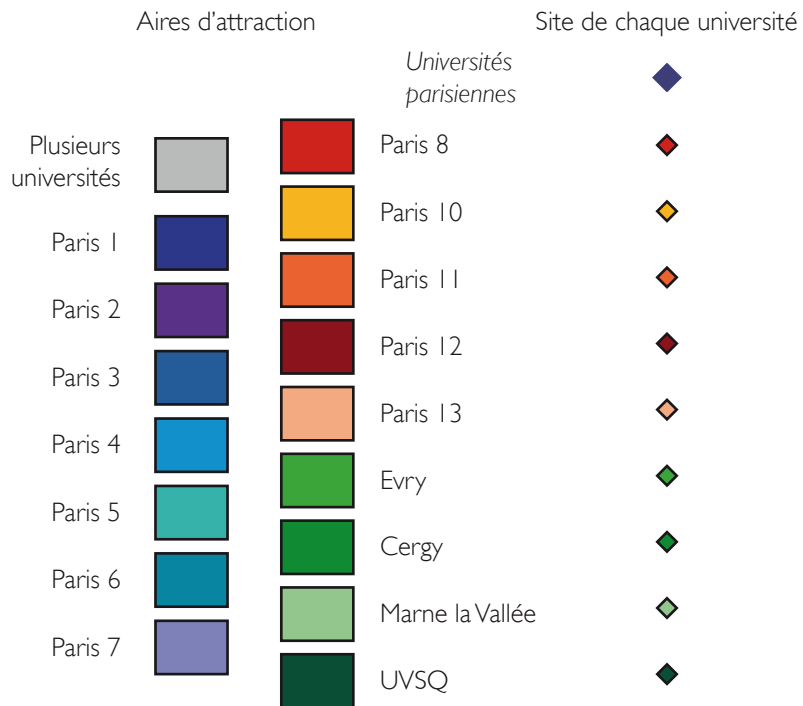
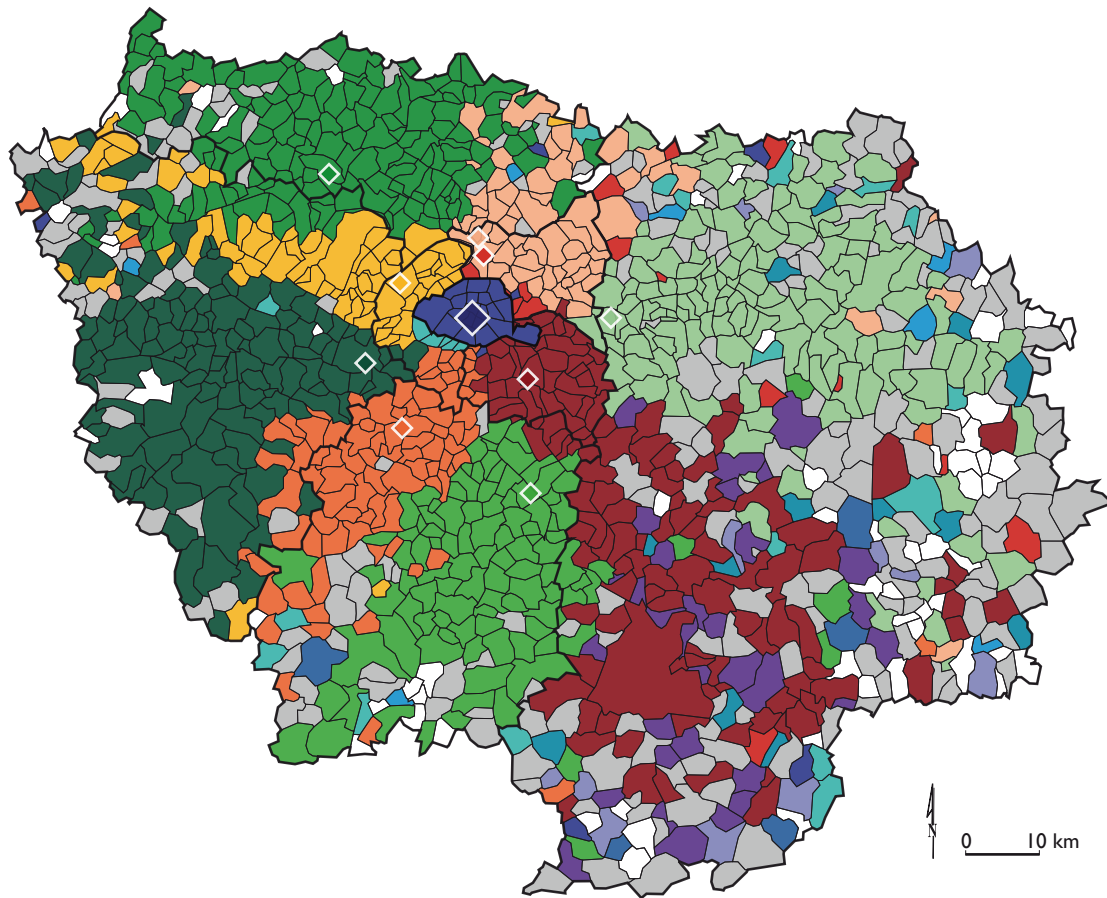
La carte suivante (figure 5.2), qui correspond aux étudiants inscrits en Master en 2011, montre des aires plus réduites autour du site-siège de chaque université. Elle témoigne d'un affaiblissement du rôle de la distance dans le recrutement étudiant des universités avec l'avancée dans les cycles d'études. Cette rétraction des aires d'attraction colorées se traduit par un plus grand nombre de communes grisées. Ces dernières sont multipolarisées : on ne peut isoler d'université majoritaire en termes de nombre d'étudiants résidant dans la commune (deux universités, ou plus, sont *ex-aequo*). Par rapport à la carte des aires d'attraction en Licence, on constate que les franges de l'Île-de-France comptent moins d'étudiants résidants en Master (communes blanches, sans étudiants). En outre, les universités parisiennes sont plus présentes en banlieue, notamment dans les communes limitrophes de Paris et dans les marges franciliennes. La troisième carte (figure 5.3) montre que ces deux tendances, concentration des étudiants vers le centre de l'agglomération et

attraction plus forte des universités parisiennes, sont d'autant plus visibles pour le Doctorat. Il est intéressant de noter qu'en troisième cycle Paris 8 Vincennes - Saint-Denis a une aire d'attraction relative mieux définie que pour les autres cycles d'études (en rouge), notamment lorsqu'on la compare à sa voisine Paris 13 Villetaneuse (en beige). Cela renvoie au constat posé dans le chapitre 3 d'une part plus importante des troisièmes cycles à Paris 8 qu'à Paris 13.

Ces trois cartes mettent ainsi en évidence des configurations d'aires d'attraction universitaires différentes selon les cycles d'études. La distance au site-siège de chaque université voit son rôle décroître de la Licence au Doctorat : les aplats de couleur autour des sites sièges des universités de banlieue en premier cycle sont remplacés par une mosaïque en troisième cycle. On note l'exception de Paris 11 Orsay : l'aplat orange reste présent de la Licence au Doctorat, ce qui témoigne de la part importante des troisièmes cycles dans cette université comme le soulignait le chapitre 3¹. La place croissante de Paris 1 (bleu foncé) et Paris 6 (bleu canard) avec l'avancée selon les cycles d'études tient également aux effectifs de ces établissements : Paris 1, Paris 6 et Paris 11 sont les seules universités à avoir plus de 2000 étudiants inscrits en Doctorat en 2011 et résidant en Île-de-France (voir cahier d'annexes, tableau 3). Ces configurations variables des aires d'attraction selon les cycles d'études témoignent de l'effet de la différenciation de l'offre de formation selon les universités dans la modulation du rôle de la distance au site-siège dans les inscriptions étudiantes. En effet, si la distance joue un rôle plus important en premier cycle, et que ce cycle est particulièrement développé dans les universités de banlieue, cela implique que la localisation soit plus explicative des caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de ces universités que pour celles situées à Paris et Paris 11 Orsay.

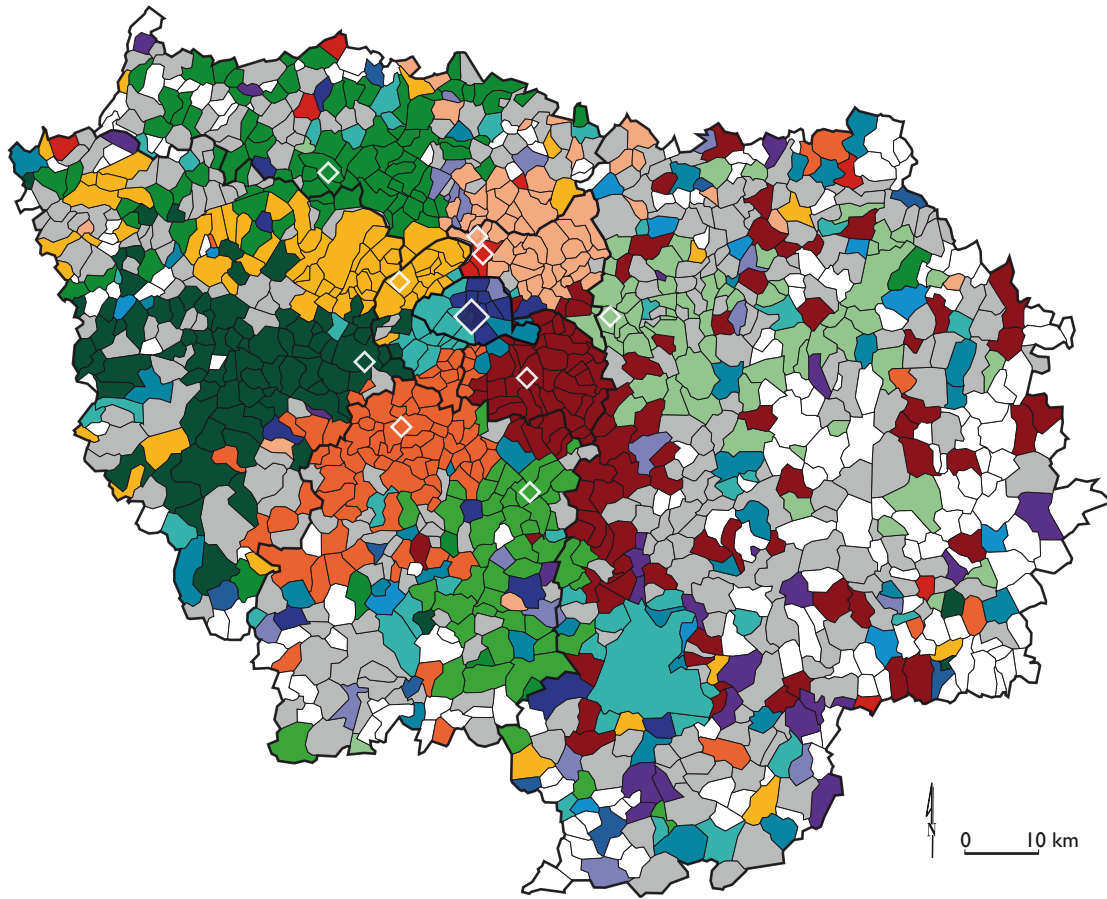
¹ Cette dernière se caractérise en effet par une structure par cycle proche de celle des universités parisiennes, avec seulement 56% de ses inscrits en Licence contre des taux supérieurs à 60% pour les autres universités extra-muros, voir tableau 3.11.

Figure 5.1 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Licence (2011)



Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2014

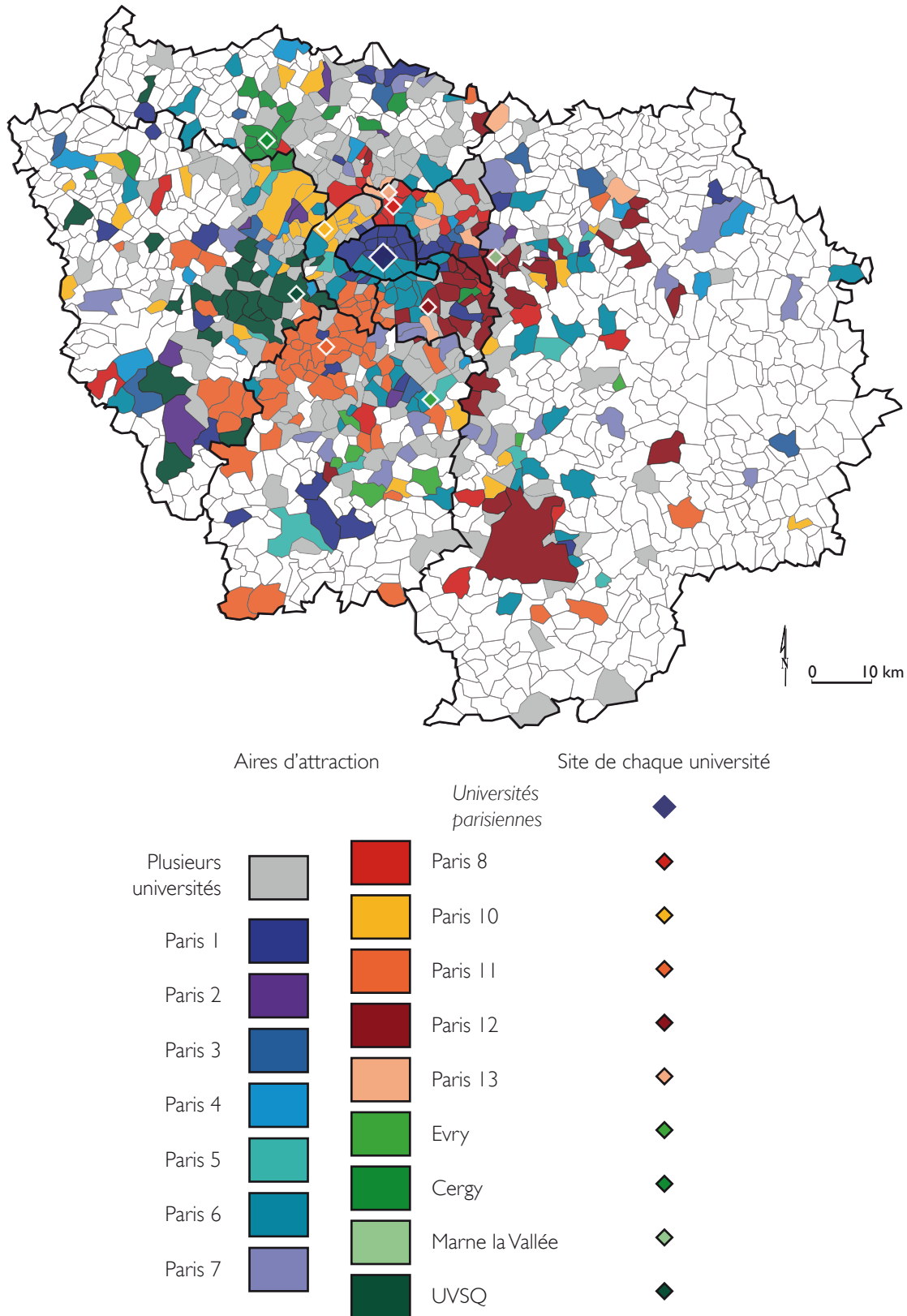
Figure 5.2 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Master (2011)



Aires d'attraction		Site de chaque université	
		<i>Universités parisiennes</i>	◆
Plusieurs universités	■	Paris 8	◆
Paris 1	■	Paris 10	◆
Paris 2	■	Paris 11	◆
Paris 3	■	Paris 12	◆
Paris 4	■	Paris 13	◆
Paris 5	■	Evry	◆
Paris 6	■	Cergy	◆
Paris 7	■	Marne la Vallée	◆
	■	UVSQ	◆

Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2014

Figure 5.3 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Doctorat (2011)



Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2014

Mais, tout comme les caractéristiques sociales et scolaires des publics étudiants dépendent du cycle d'études et de la discipline (chapitre 3), je fais l'hypothèse que ces

configurations des aires d'attraction seront différentes selon qu'on considère les étudiants de Droit, d'AES ou encore de Géographie.

1.2 Différentes configurations des aires d'attraction selon les disciplines

Les trois disciplines de Droit, AES et Géographie ne sont pas représentées dans chacune des universités franciliennes, comme le montre le tableau 5.1. Neuf universités sur les seize comptent une Licence AES contre onze pour la Licence de Droit. La distribution précise de ces offres de formation, relativement « banales » car présentes dans plusieurs universités², contribue à générer des aires d'attraction différenciées selon les filières comme le montrent les deux cartes suivantes pour le premier cycle de Droit et AES (figures 5.4 et 5.5).

Tableau 5.1 : Répartition des Licence de Droit, AES et Géographie selon les universités (2011)

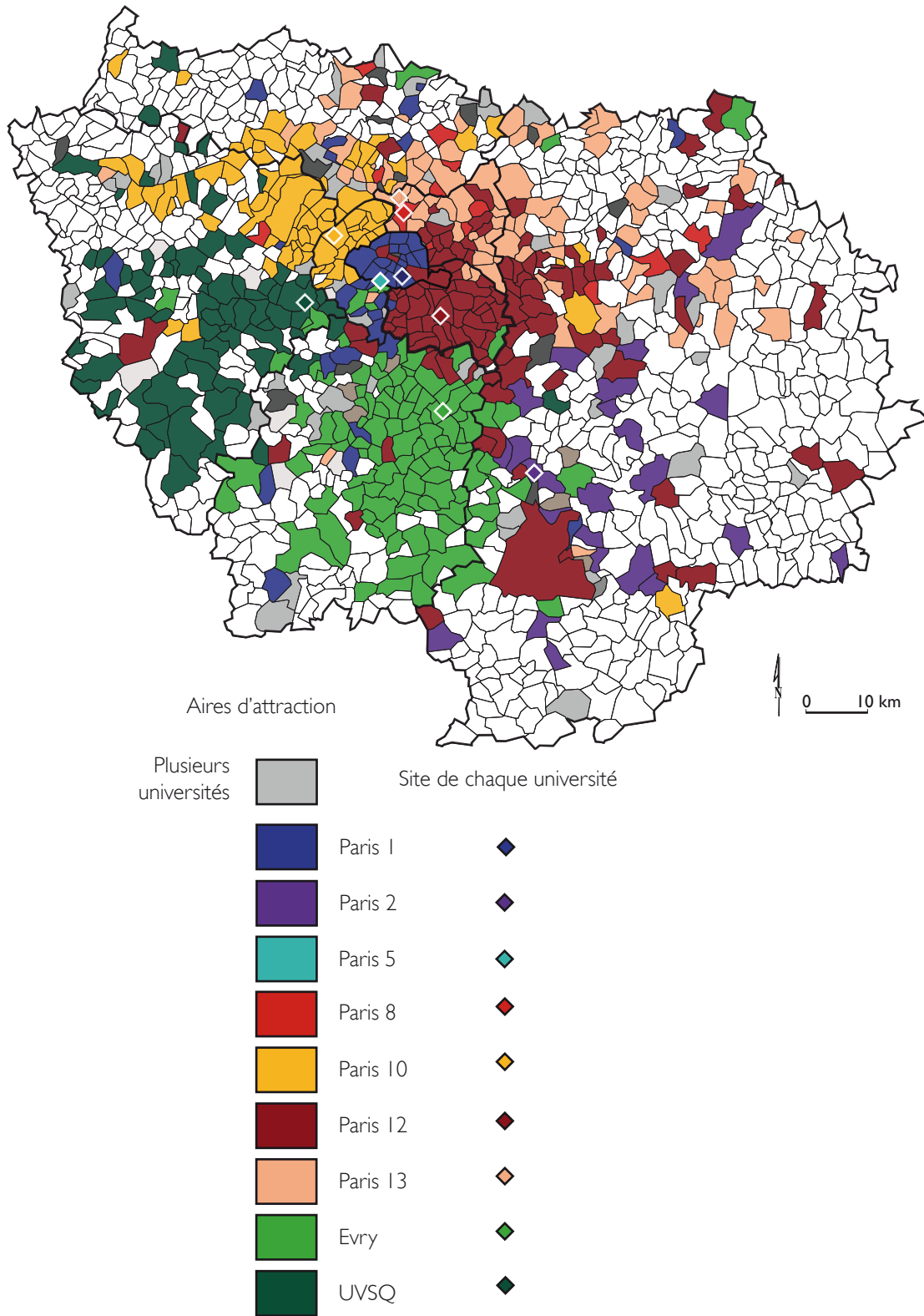
	Licence AES	Licence Droit	Licence Géographie
Paris 1	X	X	X
Paris 2	X	X	
Paris 3			
Paris 4			X
Paris 5	X*	X	
Paris 6			
Paris 7			X
Paris 8	X	X	X
Paris 10	X	X	X
Paris 11		X	
Paris 12	X	X	X
Paris 13	X	X	X
Evry	X	X	
Cergy		X	X
UPEMLV			X
UVSQ	X	X	X

*Contrairement aux autres universités offrant trois années de Licence AES, la Licence de Paris 5 Descartes est une L3 « suspendue » qui s'effectue après deux années en économie et gestion des entreprises ou en contrôle et systèmes d'information comptable.

Sources : Fiche information ONISEP, réalisation L. Frouillou, 2015

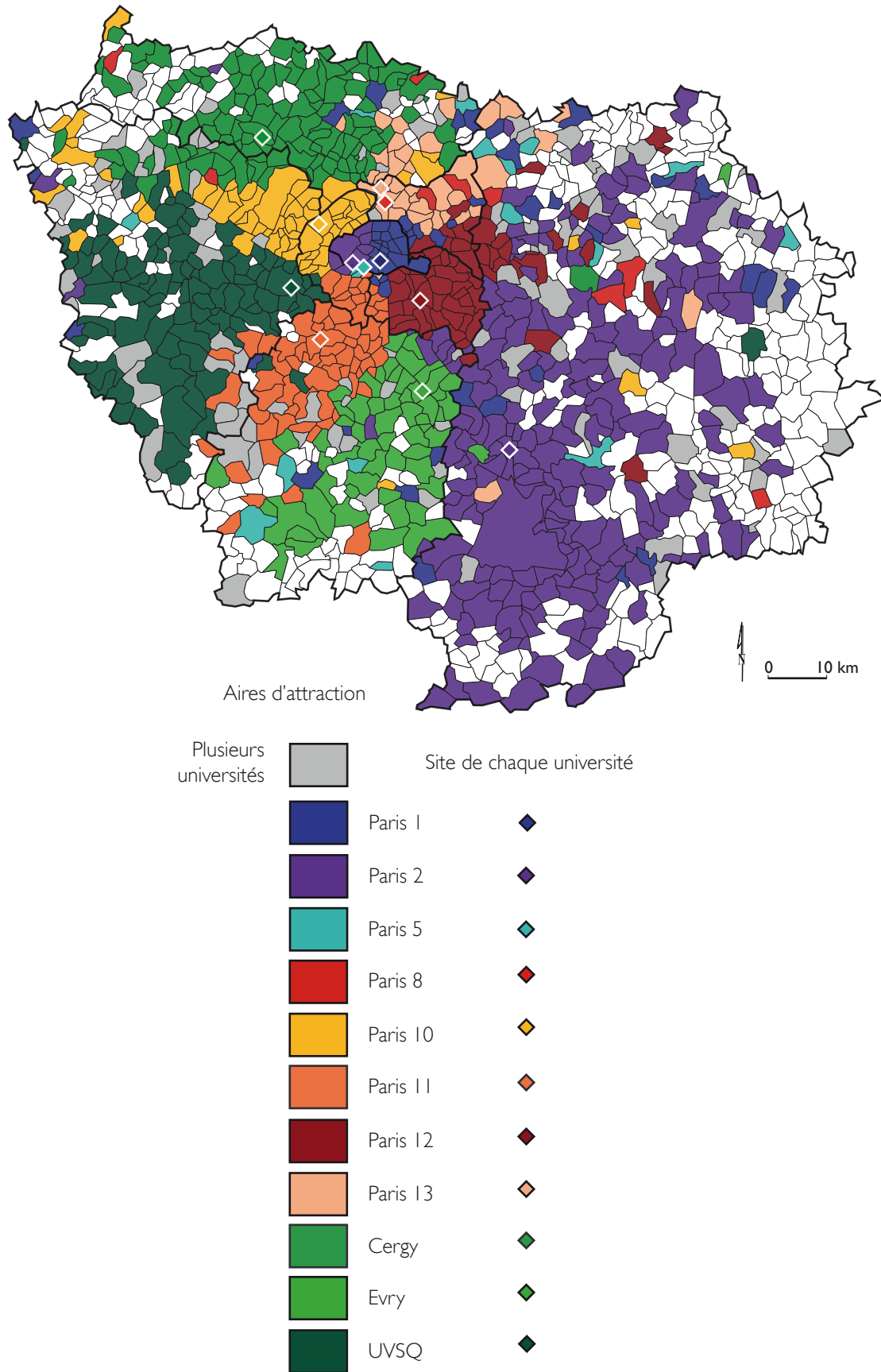
² Par comparaison, la Licence de Psychologie fait partie de l'offre de formation de « seulement » cinq universités franciliennes. D'autres Licences sont représentées dans un nombre d'important d'établissements mais comptent plusieurs mentions : si la Licence Arts concerne neuf universités, la mention « Arts Plastiques » de cette Licence ne se trouve qu'à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Cette dernière université est la seule francilienne à compter une Licence Arts mention « danse » dans son offre de formation (selon la fiche information Onisep 2015). Les Licences AES correspondent toutes à la mention « administration et gestion des entreprises », à l'exception de celle de Paris 12 Créteil « administration et échanges internationaux ». Les Licences de Droit peuvent renvoyer à des parcours différenciés, mais on ne compte qu'une mention en 2015.

Figure 5.4 : Carte des aires d'attraction en premier cycle pour l'AES (2011)



Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L.F., 2014

Figure 5.5 : Carte des aires d'attraction en premier cycle pour le Droit (2011)



Sources : Fait avec Philcarto. Fond de carte IGN. MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L.F., 2014

Ces deux cartes montrent comme précédemment des aires d'attraction relativement compactes autour des sites universitaires, à l'exception de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Leur comparaison permet de souligner les configurations associées à la distribution des filières dans l'espace francilien : l'absence d'AES à Cergy se traduit par un étalement des aires d'attraction des universités les plus proches (Paris 13 Villetaneuse et Paris 10 Nanterre), il en est de même pour l'aire d'attraction de Paris 11 Orsay en Droit, absorbée en AES par les aires des universités voisines. Cela correspond à la situation de Catherine, habitant près de la formation de Droit de Sceaux mais inscrite à Paris 1 en AES :

« Leïla : Et la fac qui aurait été la plus proche de chez toi, c'est laquelle ?

Catherine : Oui, il y a une fac pas très loin de chez moi. Un kilomètre. [Rires]

L : Carrément !

C : Oui, Jean Monnet, à Sceaux. Je peux limite y aller à pied. Je prends le bus et j'y suis. Ma mère en ce moment elle fait un DAEU. Ça commence à 17h15, elle part à 17h05 et elle est à l'heure. J'aurais pu aller à Sceaux. Mais c'est plutôt du Droit. Tous les élèves de mon ancien lycée, ils sont quasiment tous à Sceaux.

L : En Droit aussi ?

C : Droit, Éco-gestion. Les trois quarts, tous ceux qui ont fait Droit en tout cas. Il n'y en a qu'un qui est parti à Orsay pour faire je ne sais pas quoi. Sinon... Mais aller à Sceaux, en bas de chez moi, non merci.

L : Parce que...

C : Parce que mes parents sont à côté, de un. Parce que faire du Droit pur et dur ça correspond pas du tout à mes attentes. »

Catherine, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier et mère au foyer, Châtenay-Malabry (92)

Cet extrait d'entretien souligne comment la « proximité » universitaire se trouve modulée au regard de l'offre de formation visée par les étudiants, parfois absente du site universitaire le plus proche.

Un deuxième écart entre les deux cartes tient aux aires d'attraction parisiennes. En AES, la prépondérance de Paris 1 Panthéon-Sorbonne est concurrencée dans les arrondissements reliés à la ligne 8 du métro par Paris 12 Créteil. Cela s'explique par l'effectif très élevé des étudiants en premier cycle AES à Paris 12, près de 2 500 contre « seulement » 1 000 pour Paris 1 (voir le tableau 4 du cahier d'annexes), et surtout par le caractère distinctif des parcours proposés par Paris 12, la rendant attractive aux yeux des étudiants Parisiens. Les services d'orientation du Rectorat de Créteil soulignent en effet l'attractivité de la filière « Administration et Echanges Internationaux » de Paris 12 (Entretien du 11 juin 2014). La fiche de l'ONISEP montre que cette Licence AEI, classée avec les autres Licences AES franciliennes, présente cinq parcours internationaux (dont une « classe Shanghai », les « classes Amériques » ou encore une « classe européenne »). Cela laisse présager de l'importance de la différenciation fine des offres de formation, dont il sera question dans le chapitre 7. En Droit, on constate cette fois une nette ligne de démarcation entre l'Ouest de la capitale où Paris 2 Assas est plus attractive et les arrondissements à l'Est qui appartiennent à l'aire d'attraction de Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Cette nette partition Est-Ouest de Paris se retrouve en première couronne, les aires d'attraction des deux universités s'étendant à quelques communes limitrophes. Cette répartition Est-Ouest tient à la fois aux caractéristiques sociales des étudiants résidant à

Paris, l'Ouest de la capitale étant particulièrement favorisé (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989), et aux fines hiérarchies distinguant Paris 1 et Paris 2 en termes d'image (chapitre 7) selon les capitaux culturels et économiques des étudiants (chapitre 8).

Enfin, cette comparaison entre les deux cartes met en évidence l'importance des sites secondaires dans l'inscription spatiale des publics des universités franciliennes : le site de Melun de Paris 2 Assas apparaît ainsi comme structurant en Seine-et-Marne pour la Licence de Droit. Les communes violettes beaucoup plus éparpillées pour l'AES que pour le Droit tiennent aux faibles effectifs de cette discipline comparée aux filières juridiques : moins de 200 étudiants en AES en 2011 à Paris 2 contre plus de 5 000 en Droit (voir les tableaux 10 et 11 cahier d'annexes). Plus généralement, ces deux cartes soulignent que l'offre de formation doit être appréhendée en termes d'effectifs étudiants : les Licences comportant peu d'inscrits ne dégagent pas d'aire d'attraction relative, comme par exemple la L3 « suspendue » de Paris 5 Descartes en AES. Analyser la distribution de l'offre de formation revient donc à localiser les Licences comparables tout en rendant compte du nombre d'étudiants qu'elles concernent. On voit se dessiner ici l'importance du rapport entre offre (places disponibles) et demande (nombre d'étudiants situés à « proximité » de l'université et souhaitant s'inscrire dans cette filière) dans la sectorisation universitaire, tel que développé dans le chapitre 6.

Plus généralement, ces reconfigurations liées à la localisation fine de l'offre de formation soulignent le rôle que peut jouer l'implantation d'un équipement universitaire dans la diversification spatiale des recrutements : le centre de Melun de Paris 2 Assas permet à cette université de recruter en Droit des étudiants extra-parisiens qui ne pourraient sans cela avoir accès à cette L1 non sélective en raison de la priorité académique mise en place par Admission Post-Bac (voir chapitre 6). Le profil pourtant très favorisé des étudiants inscrits à Paris 2 Assas en Droit en 2011 (cumulant les inscrits dans le centre de Melun et le centre de Paris), mis en évidence dans le chapitre 3 (tableau 3.14), laisse supposer que ces étudiants extra-parisiens inscrits dans le centre de Melun de Paris 2 sont dotés en capitaux économiques et culturels. La diversification spatiale des recrutements ne se traduit donc pas nécessairement par une nette ouverture sociale³, en raison notamment de placements universitaires différenciés socialement pour les étudiants habitant une même commune (chapitres 8 et 9). La comparaison avec l'AES permet alors d'éclairer une des interrogations soulevées en fin de chapitre 3 au sujet du profil moins favorisé des étudiants entrants en AES à Paris 2 Assas, par rapport à ceux entrant à Paris 10 Nanterre. Cela tient en partie à la localisation des enseignements de la Licence AES à Melun (contrairement à la Licence de Droit qui est présente à la fois dans le centre de Paris et dans celui de Seine-et-Marne). Comme le montre le tableau 3.15, le deuxième cycle d'AES de Paris 2, situé à Paris, se caractérise cette fois par un public nettement plus favorisé qu'à Paris 10.

³ Pour conclure plus précisément quant aux conséquences sociales de l'ouverture du centre de Melun, il faudrait isoler les deux centres de Paris 2 Assas dans la base SISE du MESR.

Ainsi, la configuration changeante des aires d'attraction universitaires franciliennes selon le cycle d'étude (moindre polarisation en Master et en Doctorat) et la discipline (localisation de l'offre de formation) montre que le rôle de la distance aux sites-sièges et/ou aux sites secondaires varie. Pour une même discipline, ces modulations du rôle de la distance peuvent dépendre de la définition fine de l'offre de formation de chaque université, comme on l'a suggéré pour Paris 12 Créteil en AES ou encore par exemple en Droit où la répartition des cinq capacités (diplôme permettent aux non bacheliers d'acquérir une équivalence au baccalauréat pour, éventuellement, poursuivre leurs études à l'Université) définit un espace des possibles distinct de celui des onze Licences de Droit⁴. C'est ce qu'explique Édouard en L1 Droit à Paris 1 en 2012, après deux ans de capacité à Paris 1 :

« Leïla : Et tu as choisi Paris 1 parce que...

Édouard : Parce que c'était la plus proche de chez moi. Et aussi parce qu'elle est réputée. [...]

L : Et quand tu dis que c'est la plus proche de chez toi...

É : En fait toutes les universités ne proposent pas des capacités. Et techniquement la plus proche de chez moi c'est Diderot. Non, Diderot ou Descartes [il fait référence au site de Malakoff de Paris 5 Descartes]. Je ne sais plus. Mais en fait, l'une des deux, c'était à côté de chez moi, elle ne proposait pas la capacité. Donc la plus proche c'était Paris 1 ou Paris 2. Et donc en fait j'ai préféré prendre Paris 1. »

Édouard, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur de judo,
mère homéopathe, habite Malakoff (92)

Cette citation met en évidence l'importance de la définition fine de l'offre de formation dans la proximité aux universités.

Les étudiants expriment le plus souvent leur représentation de cette proximité ou de leur éloignement au site universitaire en s'appuyant sur leur temps de trajet entre lieu de résidence et lieu d'études, et non pas seulement en termes kilométriques. Ces représentations impliquent donc de considérer la localisation d'offres de formations différenciées au regard de la position des sites universitaires dans le réseau de transport qui structure les mobilités franciliennes.

2. Des aires d'attraction liées à l'accessibilité des sites universitaires ?

Il s'agit donc de saisir le rôle de la distance, non plus en termes kilométriques mais avec une métrique temporelle qui correspond aux représentations comme aux catégories pratiques utilisées par les étudiants (voir chapitre 4). Cette question de l'accessibilité mesurée en distance temps est essentielle pour penser l'équipement universitaire qui, contrairement aux niveaux primaire et secondaire caractérisés par un maillage territorial plus fin, doit être appréhendé à l'échelle régionale. En effet, les étudiants, plus autonomes que les élèves, peuvent effectuer de plus longs trajets. À la fin des années 1990, les enquêtes conditions de vie de l'OVE (1997 et 2000) montrent ainsi que 12% des étudiants des

⁴ Selon l'Onisep Île-de-France (2015), ces capacités de Droit se trouvent à Paris 1, Paris 2, Paris 10, Paris 12, et Paris 13.

universités franciliennes résident à plus d'une heure de transport de leur lieu d'étude, ce taux montant à 20% pour ceux qui sont logés dans leur famille (De Berny, 2004b). Par comparaison, les étudiants enquêtés dans ce travail mettent environ 45 minutes en moyenne à se rendre à l'Université⁵. Si le temps de trajet entre le domicile et le lieu d'étude est en moyenne assez proche entre le groupe d'inscrits à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, on observe une légère différence en premier cycle avec des trajets un peu plus longs pour les étudiants inscrits à Paris 8 (50 minutes en moyenne contre 47 minutes pour les enquêtés inscrits dans l'université parisienne)⁶. La distribution des temps de trajet des enquêtés est très proche entre les deux universités : les trajets les plus courts sont de 5 à 10 minutes dans les deux cas, pour un maximum d'1h30, avec un écart à la moyenne des 45 minutes de trajet d'environ 20 minutes (écart-type).

En privilégiant une entrée par le temps de transport, on se limite dans ce chapitre à une définition très restreinte de l'accessibilité aux sites universitaires franciliens. L'état de l'art produit par S. Fol et C. Gallez (2012) autour de cette notion d'« accessibilité » montre en effet qu'elle peut être définie de façon générale comme la plus ou moins grande facilité d'accès à certains lieux. La plupart des définitions mobilisent ainsi quatre composantes (occupation des sols/localisation des ressources, offre de transport, temps, caractéristiques individuelles) et non pas seulement une donnée sur le temps de trajet :

« une mesure d'accessibilité [...] devrait être sensible aux changements des systèmes de transport et d'occupation des sols, aux contraintes ou opportunités temporelles comme les changements dans les horaires des services publics, et rendre compte des caractéristiques individuelles comme le revenu, le sexe, l'âge, ou des qualifications pouvant influencer l'accès aux modes de transport, aux emplois, ou au logement. Ces quatre composantes ne sont pas indépendantes »⁷ (*Ibid.* p.6, je traduis).

À ce stade de la démonstration, l'accessibilité aux sites universitaires n'est appréhendée qu'à partir de la localisation des universités (peu de choses au regard d'une analyse complète de l'occupation des sols) et du système de transport, qui plus est réduit aux transports en communs lorsqu'on s'appuie sur les données IAU (voir ci-dessous). Les autres composantes pourront être mobilisées une fois les fonctionnements institutionnels (partie 3) et l'agencement des caractéristiques individuelles des étudiants (partie 4) explicités. Cette définition restreinte de l'accessibilité à partir du réseau de transport est cependant courante, elle correspond par exemple aux considérations des aménageurs lors de la création des nouveaux équipements universitaires dans la deuxième moitié du XX^e

⁵ Une étude sur les temps de trajet entre domicile et école (de la maternelle au supérieur, à partir de l'enquête Éducation de l'Insee – Ined, 1992) montre que la durée moyenne du déplacement pour le premier cycle universitaire était d'environ 37 minutes en 1992 (Baccaïni, 1996).

⁶ Cette différence est plus importante quand on ne considère que les enquêtés inscrits en AES et en Droit (les temps de trajet moyens pour les étudiants en Géographie étant proches entre les deux universités), avec un écart de 10 minutes (en Licence comme en Master) de trajet en plus pour les étudiants de Paris 8.

⁷ « an accessibility measure should ideally take into account these four components. It should be sensitive to changes in the transport and land-use systems, to temporal constraints or opportunities such as changes in the schedules of public services and account for individual characteristics such as income, sex, age, or qualifications that could influence access to travel modes, jobs, or housing. These four components are not independent »

siècle. Si dès les années 1960 ils prennent en compte les lignes existantes ou à créer en lien avec la localisation des nouveaux sites universitaires, ils valorisent surtout l'accès routier ou autoroutier à travers la réalisation de grands parkings (Paris 10 Nanterre, Paris 11 Orsay, Paris 13 Villetaneuse) dans un contexte de diffusion de l'automobile dans les classes moyennes auxquelles appartiennent alors la plupart des étudiants (Baron *et al.*, à paraître).

Aujourd'hui cette accessibilité aux sites universitaires semble principalement déterminée par le réseau de transport en commun francilien comme le laisse deviner le dessin des aires d'attraction universitaires en premier cycle : celles des universités de banlieue correspondent souvent à des cadrans autour des lignes de liaisons rapides (RER et réseau transilien), comme on peut le voir pour Paris 11 Orsay (en orange) autour de la ligne Sud du RER B. De plus, l'interconnexion de ces liaisons rapides à Paris explique que certaines communes des marges franciliennes voient la plupart de leurs étudiants inscrits dans une université parisienne. L'importance de la desserte en transport en commun dans la répartition différenciée des étudiants selon les universités franciliennes est ainsi soulignée par C. De Berny :

« Les spécificités d'une partie des universités, conjuguées aux contraintes de transport et de logement, conduisent en effet à s'interroger sur les déterminants de l'orientation : dans quelle mesure les étudiants sont-ils assujettis à un réseau de transport fortement polarisé et à un parc de petits logements inégalement réparti ? » (2004a, p. 3).

Le lien entre accessibilité et polarisation des recrutements étudiants autour du site-siège est repris par B. Lebeau (2012) dans le cas de Paris 13 Villetaneuse : selon cet auteur, la rétractation de l'aire d'attraction de cette université depuis le début des années 2000 serait liée à une moindre accessibilité par rapport à sa voisine Paris 8, qui, grâce notamment au prolongement de la ligne 13 en 1998, capte mieux les étudiants résidant à Paris.

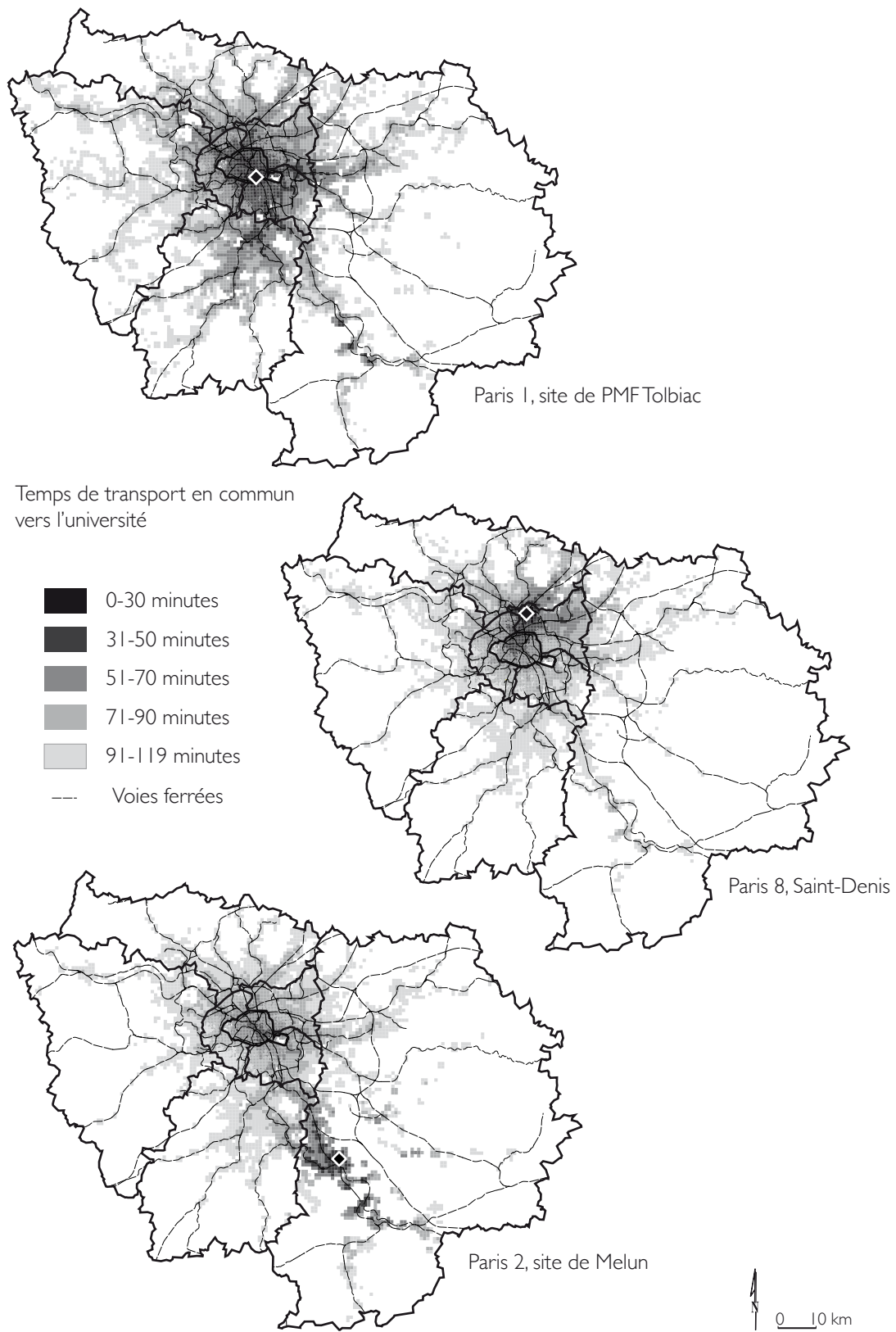
Pour saisir ce lien entre accessibilité en transport en commun et aire d'attraction universitaire et donc *in fine*, compte tenu des ségrégations résidentielles franciliennes, la différenciation des publics entre universités, on s'appuie sur des données IAU (chapitre 2). Pour mémoire, l'Île-de-France est ici divisée en carreaux et le logiciel Visiau calcule pour chaque carreau le temps de trajet en transports en commun (à 8h du matin en semaine) vers plusieurs adresses de sites universitaires. Le temps de transport maximal pris en compte dans la matrice de l'IAU est de 2h, ce sera donc la limite supérieure des temps de trajet représentés. Les calculs sont limités à la région Île-de-France. Ces données permettent donc de cartographier des aires d'accessibilité universitaire, dans la perspective des mesures d'accessibilité potentielle décrites par S. Fol et C. Gallez (2012). La comparaison se limite aux sites de Licence de Droit et AES, en cohérence avec la première section de ce chapitre où l'on a démontré l'importance du cycle d'étude et de la discipline dans la modulation du rôle de la distance dans les aires d'attraction relative universitaires. On prend donc en compte ces deux facteurs pour s'intéresser à l'accessibilité aux sites universitaires en transport en commun, ce qui implique par exemple que Marne-la-Vallée ne soit pas considérée, ne comportant pas de Licence de Droit ou AES. Pour une analyse

générale de l'accessibilité à l'ensemble des sites-sièges des universités franciliennes, y compris donc celui de Marne-la-Vallée, on se reportera à une étude en cours de l'IAU réalisée par J. Bertrand et C. De Berny (À paraître).

2.1 Comparaison d'aires d'accessibilité de plusieurs universités franciliennes

Comme pour les aires d'attraction universitaires, on peut rendre compte d'une accessibilité relative, qui donne à voir l'université qui est la plus proche en temps de transport pour chaque carreau, ou bien, on peut cartographier l'accessibilité vers chaque université. Les planches cartographiques suivantes (figures 5.6 et 5.7) correspondent aux aires d'accessibilité de plusieurs universités. Plutôt que de cartographier les zones accessibles en moins de 50 minutes (temps moyen de trajet des étudiants enquêtés), on conserve toute l'étendue des données disponibles, jusqu'à deux heures de trajet. Les zones en gris foncés correspondent à ce temps de trajet inférieur à la moyenne des déplacements domicile-université des enquêtés.

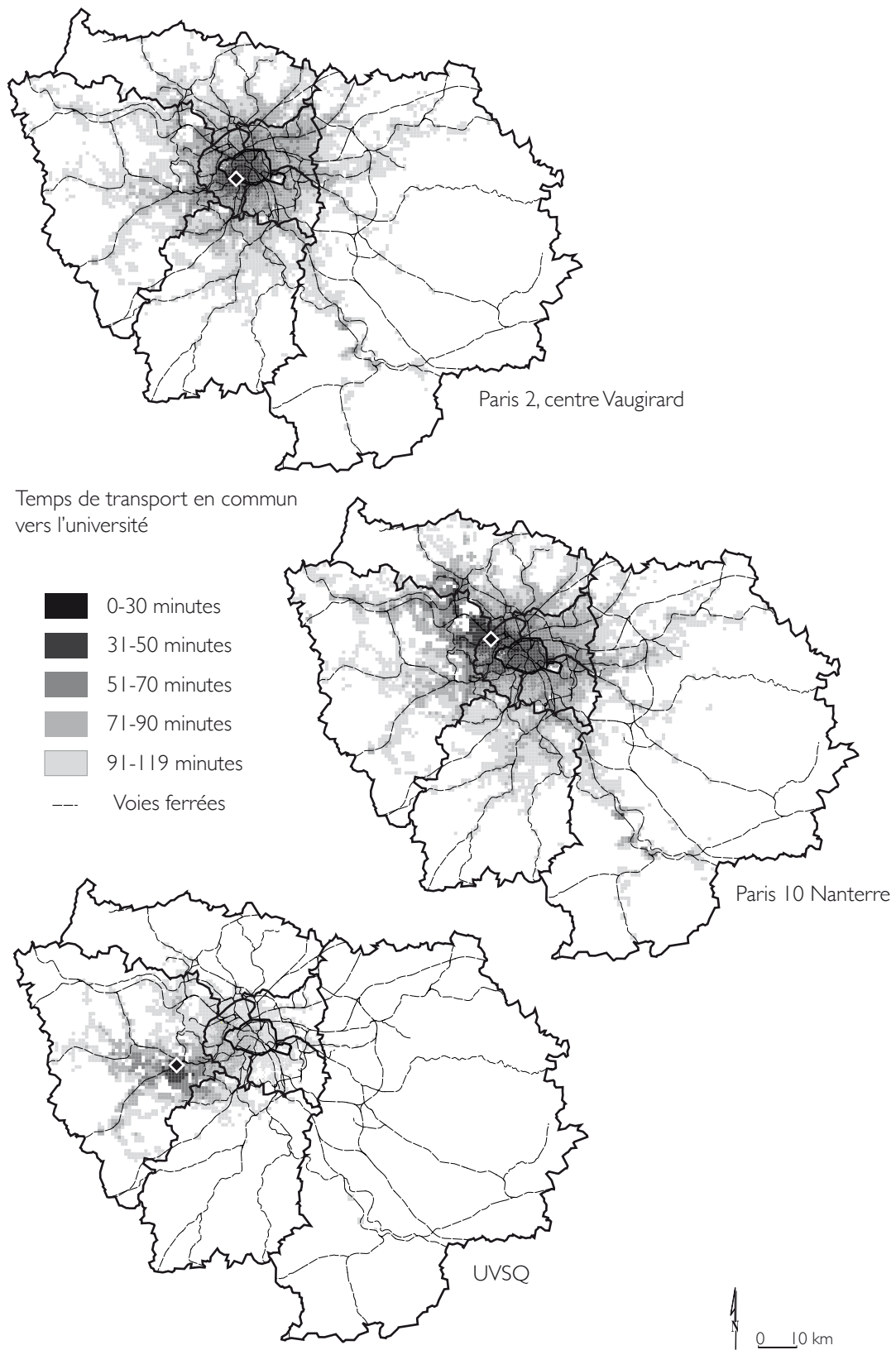
Figure 5.6 : Comparaison de l'accessibilité des sites universitaires de Licence AES d'Île-de-France



NB : Les sites de Paris 8 et de Paris 2 Melun sont également des sites de Licence de Droit.

Fait avec QGis. Stif, IAU Île-de-France, Visiau. L.F., 2014

Figure 5.7 : Comparaison de l'accessibilité des sites universitaires de Licence de Droit d'Île-de-France



NB : Les sites de Paris 10 et de l'UVSQ sont également des sites de Licence AES.

Fait avec QGIS. Stif, IAU Île-de-France, Visiau. L.F., 2014

Ces deux séries de cartes montrent que les zones franciliennes accessibles en moins de 2h en transports en commun sont beaucoup plus étendues pour les universités parisiennes que pour les universités de grande couronne. Cela est d'autant plus net que le site parisien est situé près d'un RER, comme le montre la comparaison entre Paris 1 centre Pierre Mendès France (figure 5.6) et Paris 2 centre Vaugirard (figure 5.7). De la même façon, les situations des universités de petite couronne sont distinctes selon leur liaison en métro ou en RER : Paris 10 Nanterre (figure 5.7) est très accessible dans l'Est parisien, contrairement à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis (figure 5.6). Les universités de grande couronne voient également leur accessibilité différer selon leur situation dans le réseau de transport : alors que le site de Paris 2 Assas à Melun peut être rejoint depuis Paris en moins de 50 minutes, ce n'est pas le cas pour le site de Guyancourt de l'UVSQ.

Tableau 5.2 : Indicateurs d'accessibilité en TC pour les Licences AES et Droit

	Nombre de carreaux à moins de deux heures	Temps de trajet moyen (min)*	Médiane du temps de trajet (min)	Coefficient de variation**
Paris 1 PMF Tolbiac	9 384	67	63	0,4
Paris 1 Cassin	9 086	71	68	0,4
Paris 10	8 807	71	68	0,4
Paris 2 Vaugirard	8 447	72	70	0,3
Paris 5	8 424	74	71	0,3
Paris 12 AES	8 008	77	78	0,3
Paris 12 Droit	7 985	78	78	0,3
Paris 8	7 801	79	79	0,3
Paris 11	7 226	79	80	0,3
Paris 2 Melun	8 016	81	80	0,2
Paris 13	7 482	83	83	0,2
Evry	7 230	88	88	0,2
Cergy	6 210	93	93	0,2
UVSQ	5 692	95	96	0,2

* Pour tous les carreaux reliés en moins de deux heures à l'université, on calcule la moyenne du temps de trajet.

** Le coefficient de variation indique la dispersion des temps de trajet selon les carreaux.

Sources : Stif, IAU Île-de-France, Visiau. L.F., 2015

Ces éléments sont confirmés par des indicateurs (étendue, moyenne, médiane, dispersion) dans le tableau 5.2. En effet, parmi les sites de Licence AES et Droit, on constate que le site Pierre Mendès France de Paris 1 a l'accessibilité en moins de 2h la plus étendue pour un temps de trajet moyen minimal (67 minutes). La moitié des carreaux pour lesquels ce site de Paris 1 est accessible sont situés à moins de 63 minutes, contre par exemple 79 minutes pour le site-siège de Paris 8. L'aire d'accessibilité du site Pierre Mendès France est assez hétérogène par rapport aux autres, notamment par rapport à celle de

l'UVSQ où les carreaux ont des valeurs plus semblables (coefficient de variation de 0,2). Cette université est la moins accessible de toutes les franciliennes : si le temps de trajet moyen dépasse l'heure et demi comme pour Cergy, cette dernière touche plus de carreaux à moins de 2h que Versailles. De façon générale, les universités de banlieue, qui se caractérisent par une accessibilité plus faible que les sites parisiens, forment un ensemble hétérogène, certaines étant reliées au RER (Paris 10 Nanterre, Paris 11 Orsay) et d'autres au métro (Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 12 Créteil) alors que Paris 13 Villetaneuse se situe à deux kilomètres de la gare d'Epinaay-Villetaneuse⁸. Les bâtiments de l'UVSQ situés à Guyancourt sont plus proches de la gare (Saint-Quentin-en-Yvelines, desservie par les lignes N, U et C), mais cette dernière est plus éloignée du centre de Paris : le trajet le plus court depuis Châtelet-les-Halles à 8h dure 1h07, contre 32 minutes pour Paris 13 Villetaneuse (site Vianavigo consulté le 13 mai 2015).

2.2 Aires d'accessibilité relative universitaires

Comme pour les aires d'attraction universitaires, on peut rendre compte d'une accessibilité relative, qui montre l'université la plus proche en temps de transport pour chaque carreau. La figure 5.8 s'inscrit dans cette perspective et compare les universités offrant une Licence AES, puis celles comportant une Licence de Droit. Globalement, les deux cartes de la figure 5.8 confirment que les universités situées à Paris bénéficient d'une accessibilité en transports plus importante, du fait de leur position centrale dans le réseau radioconcentrique francilien. Les carreaux bleu foncés, situés plus près (en distance temps) de Paris 1 Panthéon-Sorbonne que de toutes les autres universités considérées, s'étendent jusqu'aux marges franciliennes. On note également la place importante de Paris 1 en Seine-Saint-Denis, constat qui fait écho aux propos de Paul sur les accessibilités relatives des universités à partir de Bondy en Seine-Saint-Denis :

« Paul : Non il y a la fac de Bobigny qui est à côté de chez moi. Même des facs comme la Sorbonne, même si c'est à côté du 93, si je vais à la Sorbonne je prends à peu près le même temps, mais moins de temps que pour aller à Saint-Denis pour te dire. Parce que en fait je fais un détour.

Leïla : Oui parce que tu repasses par Paris...

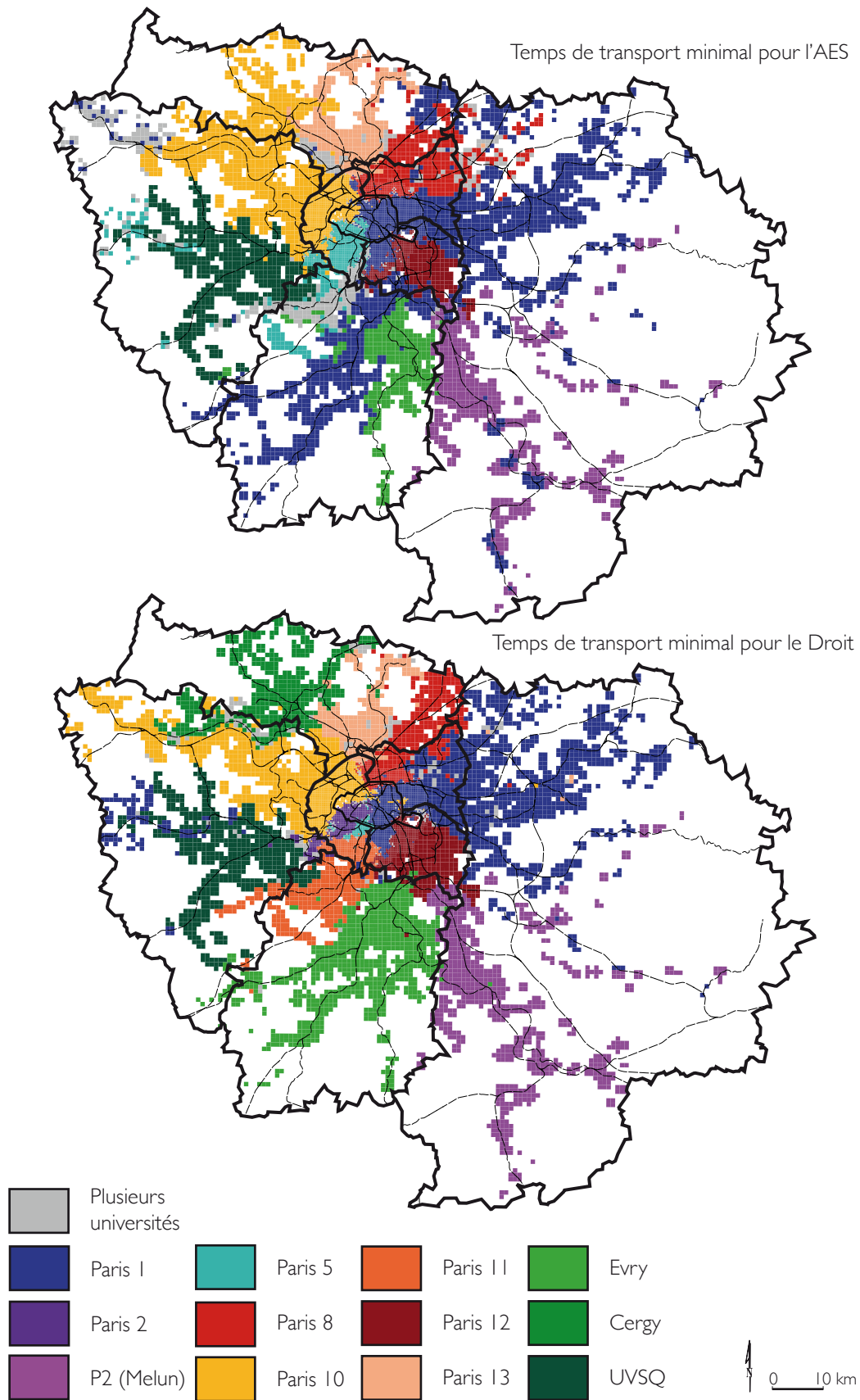
P : Voilà ! Même pour aller dans les facs de Paris ça va me prendre moins de temps que pour aller à Saint-Denis. C'est plus rapide, par exemple si je vais la Sorbonne, je prends Gare du Nord, ça me prend 15 minutes, et RER B, c'est fini. Point. La Sorbonne ça me prend quoi, une demi-heure voire 35 minutes [contre 45 minutes à 1h pour se rendre à Paris 8]. »

Paul, M1 COMC⁹ Paris 8 2012, mère assistante médicale, père cuisinier, Bondy (93)

⁸ Était prévue initialement une desserte en transport ferré par le prolongement de la ligne 13 du métro (Lebeau, 2012), qui dessert finalement en 1998 Paris 8 Vincennes - Saint-Denis.

⁹ Conseil en Organisation et Management du Changement, le master COMC est un des masters de Paris 8 avec MPPP (Management des projets publics/privés) où s'inscrivent de nombreux étudiants après la Licence AES.

Figure 5.8 : Comparaison des aires d'accessibilité universitaire relative des Licences Droit et AES



NB : La carte AES prend en compte Paris 5 Descartes, proposant seulement une L3 « suspendue ».

Fait avec QGIS. Stif, IAU Île-de-France, Visiau. L.F., 2014

Outre une plus grande étendue, l'accessibilité des universités parisiennes est d'autant plus forte qu'elle concerne des carreaux pour beaucoup situés en zone très dense et où résident donc un nombre important d'étudiants franciliens.

Ces cartes d'accessibilité (figure 5.8) montrent des écarts avec les cartes d'attractions relatives construites à partir des inscriptions SISE-MESR à l'échelle des communes. En AES comme en Droit, Paris 10 Nanterre est plus accessible que les universités parisiennes dans l'Est de la capitale alors que son aire d'attraction « réelle » (commune de résidence des étudiants inscrits effectivement) s'arrête au périphérique (figures 5.4 et 5.5). Autre disjonction importante entre les aires d'attraction réelle des universités et la carte de leur accessibilité : Paris 8 Vincennes - Saint-Denis apparaît cette fois clairement sur la carte. Elle est en effet l'établissement le plus accessible pour le Nord et l'Ouest de la Seine-Saint-Denis, quand Paris 13 Villetaneuse voit son aire d'accessibilité réduite à l'Ouest du Val-d'Oise. Enfin, les cartes montrent en AES comme en Droit que de nombreux espaces franciliens restent blancs, aucune université comportant l'une des deux Licences ne pouvant être rejointe depuis ces espaces en moins de 2 heures par les transports en commun. Ces écarts entre les cartes d'attraction et les cartes d'accessibilité mettent ainsi en évidence l'existence d'autres facteurs que la distance-temps dans les « choix » universitaires des étudiants franciliens, et notamment l'importance des discontinuités académiques (périphérique parisien notamment) dont on verra dans le chapitre 6 qu'elles jouent un rôle majeur à l'entrée en L1.

Si l'on compare maintenant les deux cartes de la figure 5.8, plusieurs éléments montrent, d'une part, que la répartition de l'offre de formation n'est pas sans conséquence sur les accessibilités relatives. On constate que Paris 1 a une aire d'accessibilité maximale relative plus étendue en AES qu'en Droit, ce qui s'explique d'abord par une plus faible concurrence : le site parisien de Paris 2 Assas et Paris 11 Orsay ne comptent pas cette Licence dans leur offre. D'autre part, ce différentiel d'accessibilité pour Paris 1 découle d'une différence de sites : l'adresse de référence pour l'AES est le centre Pierre Mendès France (Tolbiac) relié à la ligne 14 du métro (Olympiades) donc pourvu d'une connexion rapide aux RER A, B, D (Châtelet-les-Halles) comme C (Bibliothèque François Mitterrand) et E (Saint-Lazare). Par comparaison, le centre René Cassin situé aux Gobelins (ligne 7) est moins accessible pour les marges franciliennes. Cette question des sites secondaires est également visible à partir du cas de Paris 2 Assas, le centre de Melun générant une aire d'accessibilité maximale sans grande concurrence dans le sud de la Seine-et-Marne. Le changement de site universitaire au cours de la trajectoire d'études peut donc avoir des conséquences importantes dans les trajets de certains étudiants, comme l'explique Léa :

« C'est vrai que moi quand j'étais dans le 13^e en Licence [Centre Pierre Mendès France Tolbiac], ça me gênait vraiment de faire trois heures de transport par jour quoi. Mais maintenant que je suis dans le centre [Institut de Géographie, 5^e arrondissement], ici, ça va. Mais c'est vrai qu'avant c'était très fatigant, une heure et demi pour venir. »

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père taxi et mère au foyer,
Montfermeil (93)

Outre les enjeux liés aux sites secondaires, la comparaison des deux cartes montre que la répartition de l'offre de formation entre les universités ne modifie pas globalement les zones franciliennes qui disposent d'un équipement universitaire accessible en moins de 2h : la zone de carreaux colorés, reliés en moins de deux heures par le réseau de transport en commun, est la même pour l'AES ou pour le Droit. Gageons que la prise en compte des autres universités parisiennes (Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris 4 Sorbonne, Paris 6 Pierre et Marie Curie et Paris 7 Diderot) ne modifierait que la répartition des couleurs selon les carreaux et non la desserte globale (aire des carreaux colorés). Néanmoins, l'accessibilité en transports de la Seine-et-Marne vers un équipement universitaire (pour d'autres Licences que l'AES et le Droit) est certainement plus importante lorsqu'on considère l'université de Marne-la-Vallée.

La comparaison du Droit et de l'AES montre comment se reconfigurent les accessibilités relatives en fonction de la répartition des Licences dans les différents sites : le site de Cergy concurrence en Droit sa voisine Paris 10 Nanterre, et l'absence de Paris 11 Orsay en AES laisse place à une zone indéfinie grisée (plusieurs universités équidistantes en temps). L'entrée comparative privilégiée ci-dessus fournit en quelque sorte une objectivation synthétique de la « proximité universitaire » avancée par de nombreux enquêtés comme critère de choix comme le montre la fin du chapitre 4. Ainsi, l'avantage des universités parisiennes en termes d'accessibilité concerne non seulement des étudiants de première couronne comme Paul cité ci-dessus, mais aussi des étudiants comme Benjamin, habitant près de Provins en Seine-et-Marne et mettant plus d'1h30 à se rendre à Paris 1 lors de sa première année dans cette université :

« Plus près y'avait des universités plus près de chez-moi en distance mais en... En accessibilité c'était pas du tout plus accessible, au contraire c'était même plus long et plus embêtant. Par exemple je sais que pour venir à Paris 1, enfin à Tolbiac, c'était beaucoup plus simple, j'avais un train, je prenais le train j'arrivais à Gare de l'Est et Gare de l'Est c'était assez simple pour aller jusqu'à Tolbiac. Si j'avais dû aller dans une université en Seine-et-Marne par exemple, je sais qu'il y en avait, mais bon, je sais pas si y'avait géo, je pense que si mais bon. Enfin bref, j'aurais dû prendre trois-quatre bus et le tout m'aurait pris deux fois plus de temps. »

Benjamin, L3 Géographie Paris 1 2011, père travaillant en usine et mère couturière, Paris 13^e

Si l'accessibilité fait jouer une durée de trajet, on voit ici qu'elle implique également un enjeu de pénibilité associé au nombre de changements, voire au mode de transport utilisé. Julie habite près d'Orléans et met donc environ 2 heures à se rendre à Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Cet extrait d'entretien montre l'ambivalence de ces longs déplacements qui représentent à la fois une contrainte mais peuvent aussi être valorisés quand ils permettent de faire autre chose (repos, transition entre activités, discussions avec des amis, travail etc.) :

« Les premières années c'était une contrainte et maintenant j'ai relativisé, et c'est un moment de détente parce que je suis dans un train, pas dans un RER ou un métro donc je peux travailler, lire, me reposer. Donc bon, et puis j'aime bien

revenir chez moi parce que je décompresse. Et j'aime bien passer d'un monde un peu... de Paris où c'est bondé à mon petit village où je suis tranquille. »

Julie, L3 Géographie Paris 1 2011, mère garde d'enfants et père fonctionnaire, Meung-sur-Loire (45)

On retrouve ici une ambivalence au cœur de l'analyse par N. Oppenchain (2011) des mobilités « éprouvantes », au sens de mise à l'épreuve *et* de contraintes, des adolescents des ZUS de la région parisienne.

Mais ces cartes d'accessibilité relative ne montrent pas les zones où les temps de trajet vers plusieurs universités sont très proches (à quelques minutes près). Or ce cas de figure concerne plusieurs enquêtés de première couronne comme le rappelle Léa. Dans ce cas, l'offre de formation (parcours et établissement) a une importance accrue dans les choix universitaires :

« Pour nous, le temps n'a aucune valeur, parce que même si je vais à Villetaneuse ce sera le même temps de trajet, donc ça rentre pas dans le choix, parce que nous, tout est loin. Ce qu'on regarde c'est l'université, en fait c'est comme si tout était à la même distance. »

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père taxi et mère au foyer, Montfermeil (93)

Il convient donc de travailler dans la dernière section de ce chapitre sur les limites du facteur d'accessibilité en temps de transport pour comprendre la répartition des étudiants selon les universités franciliennes.

3. Accessibilités plurielles : variations et espaces de vie

L'accessibilité aux sites universitaires correspondant à une discipline et un cycle d'étude permet de rendre compte de l'organisation des aires d'attraction relatives des universités franciliennes. Mais il est essentiel de souligner les limites de ce facteur pour expliquer la répartition des étudiants dans les seize universités. Les entretiens montrent ainsi la variabilité de l'accessibilité aux sites universitaires. Il s'agit d'un élément dynamique, et non pas d'une donnée statique, qui dépend de l'évolution du réseau ferré et routier mais aussi de l'emploi du temps des étudiants comme de leur motorisation. De plus, l'accessibilité universitaire comprend une dimension relative : elle dépend des espaces de vie des étudiants, définis comme le système des lieux qu'ils pratiquent au quotidien, mais aussi de leurs expériences antérieures de mobilité. Enfin, l'enquête permet d'appréhender des « choix » universitaires masqués dans les cartes d'attraction relative, trop synthétiques pour rendre compte d'arbitrages étudiants favorisant le « lointain universitaire ».

3.1 Intermodalités et variations des trajets

Les accessibilités aux sites universitaires telles que les objectivent les cartes précédentes ne permettent pas de rendre compte de variations. Or ces dernières font de ce facteur un élément dynamique dans les arbitrages étudiants. Ces variations peuvent être appréhendées à deux échelles de temps : au quotidien, les temps de trajets entre domicile et université dépendent de l'heure de la journée et des moyens de transport utilisés. Par

ailleurs, au cours de leur trajectoire d'études les enquêtés peuvent voir leur temps de trajet vers l'université varier de façon significative selon l'évolution du réseau ferré et routier, l'obtention du permis de conduire et l'accès parfois intermittent à un véhicule. En outre ces cartes ne montrent pas que le lieu de résidence des étudiants peut varier au cours d'une même semaine (alternance entre domicile paternel et maternel par exemple) ou même de deux semestres (déménagement). Le cas de Marion illustre l'ensemble de ces éléments. Cette étudiante passait une partie de la semaine chez son père à Villepinte (93) lorsqu'elle était inscrite en L1 et ne rentrait chez sa mère dans l'Oise que le week-end¹⁰. À partir de la L2, elle vit toute la semaine à Senlis, commune située à 1h30 voire 2h de trajet de son université. Ces longs trajets impliquent en outre des tactiques qui font jouer différents modes de transport :

« Marion : Soit ma mère me déposait à Roissy, je prenais le RER B, je prenais le bus et je prenais le métro à Porte de Paris. Ou alors elle me déposait sur le D et là je prenais le tram et après le métro. Au fur et à mesure j'ai développé plusieurs...

Leïla : Des tactiques quoi...

M : Ouais. Le soir c'est pareil je devais attendre que ma mère finisse le travail. Quand je finissais à 15h et bah je devais attendre jusqu'à 19h quoi. [...] J'ai essayé de trouver les meilleurs itinéraires pour arriver le plus tôt, mettre moins de temps ou alors celui qui me faisait le moins attendre aux arrêts. Pour l'hiver par exemple, c'est ce que je faisais, je prenais pas le même trajet. L'hiver j'allais carrément jusqu'à gare du nord parce que je voulais pas attendre dehors. Après ça dépend des jours. Y'a des jours où j'attendais... J'ai passé combien de temps à la Fnac de Châtelet ?! À lire des livres où j'attendais ma mère pour rentrer. »

Marion, L3 Géographie Paris 8 2011, mère manager, Senlis
(60)

L'obtention du permis en janvier de sa L3 change complètement l'accessibilité de l'université pour cette étudiante : « depuis que j'ai le permis et bah c'est le bonheur ! ». Cette réflexion sur l'obtention du permis se retrouve dans plusieurs entretiens avec les étudiants de Paris 8, y compris pour de plus courts trajets, comme dans le cas de Laurène, mettant 15 minutes en voiture plutôt qu'une demi-heure en bus auparavant : « le jour où j'ai eu le permis, ça m'a changé la vie en fait ! » (Laurène, L3 Géographie en 2011 à Paris 8, habitant Stains dans le 93, père directeur de travaux et mère employée municipale). Cette accessibilité alternative aux transports en commun fait jouer à la fois l'obtention du permis de conduire et l'accès à un véhicule, ce dernier pouvant varier au cours du temps (pannes, situation familiale etc.).

Si les cartes ne prennent pas en compte l'accessibilité en voiture, elle ne permettent pas non plus d'appréhender la variation des temps de trajet à l'échelle d'une journée ou d'une semaine : la cartographie de l'accessibilité à 8h du matin un jour de semaine se trouve ainsi mise en perspective par les remarques des étudiants qui soulignent en entretien la variabilité de l'offre de transport et donc de leur temps de trajet selon l'horaire. Par

¹⁰ Marion a déménagé dans l'Oise après la 4^e pour habiter avec son petit frère et sa mère, manager travaillant à Roissy. Senlis constitue donc au moment de l'entrée à l'Université sa commune de résidence principale.

exemple, Aya explique comme d'autres l'allongement des temps de trajet en dehors des heures de pointe :

« Aya : Le trajet il n'y a aucun problème, ça va. Seulement quand j'ai cours de 18h à 21h ça m'énerve.

Leïla : Pourquoi ?

A : Parce que le bus que je prends, le dernier bus est à 20h30. Et si je rate ce bus je dois faire un détour. Je dois prendre deux bus pour aller à la maison. Et je dois encore faire 10 minutes de trajet de la gare à la maison. C'est la raison pour laquelle je n'aime pas les cours de 18h à 21h comme aujourd'hui.

L : Et tu mets combien de temps pour rentrer quand tu finis les cours à 21h...

Tu es chez-toi vers... ?

A : Disons 22h. Il faut prendre le 255 puis le 150 puis encore 10 minutes pour arriver chez moi. »

Aya, M1 MPPP Paris 8 2012, père travaille pour la Fédération Internationale de Football Association en Guinée et mère au foyer, Pierrefitte (93)

Ces variations dans les temps de trajet peuvent dépendre de travaux sur le réseau de transport ou le réseau routier, mais aussi de la congestion. Face à ces contraintes, certains étudiants privilégient des itinéraires alternatifs, comme le montrent les stratégies développées par Maelys suite aux travaux pour la mise en place du Tram^Y¹¹ à Villetaneuse en 2012 :

« Alors j'ai un bus. Normalement, si tout se passe bien, s'il n'y a pas de bouchon, c'est vraiment une demi-heure en prenant l'arrêt en bas de chez moi. L'arrêt est à 2 minutes. [...] Mais le matin en fait le problème avec les bus c'est que c'est bouché. Donc on prend le train. *On* [je souligne] fait train tramway métro. C'est vrai que ça paraît beaucoup mais c'est deux stations de train, deux stations de tramways et deux stations de métro. Et comme... Je ne sais pas si tu as vu mais en sortant de la gare de Saint-Denis, il y a le tramway juste là. Et après on arrive au métro basilique et tout ça c'est en une demi-heure, donc pour moi ça ne pose pas de problème. [...]

Leïla : Et du coup, pour que ce soit bien clair, tu m'as dit que le matin tu préférerais prendre le train parce que tu étais sûre de ne pas avoir de bouchon, et sinon tu prends le bus.

-Oui, le soir je prends le bus. Peu importe : 12h 15h, 18h ou 19h, je prends le bus. »

Maelys, L1 Droit Paris 8 2012, père cadre et mère assistante sociale, Deuil-la-Barre (95)

Cette citation de Maelys montre en outre que les trajets peuvent être effectués à plusieurs (« *On* fait ») et constituer un temps collectif propice aux échanges amicaux, y compris au sujet de cours ou de devoirs à faire, ce que confirme la suite de l'entretien. On voit ici se révéler une autre dimension des temps de trajet impossible à saisir à travers les seules cartes présentées ci-dessus, qui renvoie à la perception qu'ont les étudiants de ces mobilités entre lieu d'étude et domicile. Ces dernières peuvent ainsi être considérées, à temps de trajet équivalent, comme plus ou moins contraignantes selon leur inscription dans un espace de vie qui inclut leurs mobilités de travail et de loisirs.

¹¹ Le site de la mairie présentant le projet (Mairie de Villetaneuse, s. d.), consulté le 16 mars 2015, précise ainsi : « pendant toute la durée des travaux, les lignes de bus et la circulation automobile sont maintenues. Toutefois, certaines déviations sont mises en place en fonction de la localisation des chantiers ».

3.2 Replacer les trajets domicile – lieu d'étude dans un espace de vie

Les entretiens avec les étudiants montrent que la contrainte associée au temps de trajet, donc l'accessibilité telle qu'elle est perçue (ressentie) et représentée (discours et catégorie), varie selon les mobilités antérieures de chaque enquêté mais aussi selon ses autres mobilités quotidiennes.

Mobilités antérieures et représentations du « lointain » universitaire

Les mobilités antérieures entre lieu de résidence et lieu de scolarisation peuvent influencer la définition de l'accessibilité des sites universitaires et donc *in fine* les arbitrages étudiants quant à l'université où s'inscrire en Île-de-France. Édouard explique ainsi que le lycée lui semblait beaucoup moins accessible que l'université. Cela découle de l'offre de transport mais aussi de son rapport compliqué à l'enseignement secondaire, cet étudiant s'étant ensuite inscrit en capacité de Droit à Paris 1 pour éviter de passer le baccalauréat :

« Édouard : Le trajet n'est pas très long. Comparativement avec ce que je faisais en Haute-Savoie...

Leïla : On va en reparler ! [rises] comment ça se passait du coup en Haute-Savoie ?

É : Eh bien tout dépend. Là, par contre, la mobilité c'était vraiment problématique. En fait mon père habitait à Valleiry, enfin un village à côté. En fait, tout est relatif là-bas. 'À côté' là-bas ça n'est pas forcément 'à côté' ici. Donc, il [son père] était facile à 15 km [de Saint-Julien]. Et le bus qui allait à Valleiry, il passait deux fois le matin, trois fois le midi avec 45 minutes d'intervalle, et trois fois entre 16 et 17h. Et après, il ne passait plus. Et sinon il y avait le système de ramassage scolaire, qui passait. Mais lui il partait uniquement à 18h. Donc voilà. Donc voilà c'était problématique parce qu'il y avait 15-20 km entre mon lycée [à Saint-Julien] et le lieu où j'habitais [près de Valleiry] »

Édouard, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur de judo,
mère homéopathe, Malakoff (92)

Ainsi, ces mobilités antérieures entre lieu de résidence et de scolarisation participent d'un processus d'apprentissage, qui informe les dispositions à se déplacer des individus (Oppenchain, 2011).

Mais cela ne se limite pas seulement aux mobilités concernant les lieux scolaires : de façon plus générale, les entretiens montrent que l'ensemble des mobilités antérieures des étudiants informe leur appréhension des mobilités entre domicile et université. C'est ce qu'explique Manon, très tôt habituée aux longs trajets franciliens entre les domiciles de ses parents séparés :

« -Est-ce que tu trouves ça contraignant [le temps de trajet vers le lieu d'étude] ou en fait non ?

-En fait c'est vraiment une question d'habitude. Moi à partir de la 4^e je faisais 93-91 [Seine-Saint-Denis - Essonne] tous les soirs. En plus en 4^e j'avais un an d'avance donc j'étais encore plus jeune. Mes parents sont séparés depuis que j'ai un an et demi donc au début c'est mon père [résidant au Pré-Saint-Gervais dans le 93] qui nous emmenait tous les week-ends mais dès qu'on a eu l'âge de faire les transports... Parce que ça va bien... Donc c'est vrai je me suis habituée super tôt à faire des trajets. Des trajets longs en plus ! Par contre entre chez mon père et chez ma mère je mettais 1h30 : 93-91 ! Et donc du coup, non, je ne

trouve pas ça contraignant et j'ai même l'impression que c'est rapide ! Quand je prends le RER de Bourg-la-Reine à Port Royal, je trouve ça super court. »

Manon, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur, mère documentaliste, Massy (91)

Vécu de la mobilité et représentation de l'accessibilité

Cette dimension « subjective » de la contrainte des trajets peut donc être objectivée en analysant les mobilités antérieures des enquêtés, mais elle renvoie aussi au rapport qu'entretient l'étudiant avec le lieu universitaire et ses études, comme le rappelle Imran :

« Contrainte dans le sens où déjà l'université on ne l'aime pas beaucoup, le transport ça va être une contrainte en plus. Mais si on est par exemple dans une université qu'on aime, c'est relatif. C'est, par exemple, le transport ça peut paraître insignifiant. On prend du plaisir à y aller [dans cette université]. Je pense que c'est un phénomène psychologique, c'est subjectif. »

Imran, M1 AES Paris 1 2012, mère femme au foyer, Clichy (92)

En inscrivant l'accessibilité dans un système de mobilités antérieures, on met en évidence l'importance des évolutions dans la perception – représentation des trajets, ce qui implique de considérer des phénomènes d'habitude ou de saturation qui peuvent se construire avec le temps et que révèle l'enquête longitudinale. Plusieurs enquêtés effectuant de longs trajets (plus d'une heure) expriment ainsi ressentir une contrainte de plus en plus forte avec l'avancée dans les études et la montée des exigences universitaires. Un autre cas récurrent de cristallisation de la contrainte liée aux trajets concerne la ligne 13 ou le RER B, lignes dont les étudiants soulignent souvent en entretien les dysfonctionnements, à l'image de Paul :

« Ça fait quatre ans que je prends le métro, ce métro là. Et franchement c'est horrible, horrible, horrible, horrible. Je ne veux pas être méchant mais franchement ce métro c'est abusé. Des retards ! Il n'y a pas une seule journée dans la semaine où il n'y a pas quelque chose qui se passe. Honnêtement. Il y a toujours quelque chose. Il y a toujours quelqu'un qui veut se suicider, toujours une panne d'électricité, toujours... un embouteillage dans les tunnels du métro... C'est grave franchement, c'est grave. Ce métro il m'a rendu fou franchement ! Je me réveille je suis de bonne humeur, je prends le métro je m'arrête à Saint-Denis Université et je suis de mauvaise humeur. »

Paul, M1 COMC Paris 8 2012, mère assistante médicale et père cuisinier, Bondy (93)

Ce genre de remarques met en évidence la pénibilité de certains trajets, qui peut participer d'une « géographie des adversités, entendue comme analyse spatiale des phénomènes entropiques propres aux réseaux de transport : congestion, accidents, défaillances, retards, dégradations, difficultés, etc. » (Eaux *et al.*, 2011, p. 4).

L'espace de vie des étudiants franciliens : l'importance des mobilités extra-universitaires

Considérer les mobilités entre domicile et université au regard des mobilités antérieures va de pair avec l'observation synchronique d'autres types de mobilités extra-universitaires. En effet, les étudiants salariés par exemple peuvent se rendre à l'université depuis leur lieu de travail et non depuis leur domicile. De façon plus générale, ces mobilités

entre lieu de résidence et lieu d'études peuvent être replacées dans un espace de vie, système de lieux pratiqués de façon relativement régulière par un individu. Cet espace de vie conjugue les dimensions spatiale et temporelle car, comme l'explique N. Robette :

« Pratiquement, c'est la fréquentation du lieu qui détermine le plus souvent l'intensité du lien, par exemple selon la fréquence des visites dans le lieu, la fréquence des contacts avec les personnes attachées au lieu ou la durée des visites. Ces éléments impliquent donc l'introduction d'une dimension temporelle dans la caractérisation du lieu » (Robette, 2012, §13)

À la suite des travaux de M. Delage et A. Choplin (2011) sur les mobilités et espaces de vie des étudiants de Marne-la-Vallée, un travail collectif (Baron *et al.*, à paraître) croisant nos enquêtes à Paris 1, Paris 8 et Marne-la-Vallée, a permis d'identifier quatre modèles d'espaces de vie d'étudiants franciliens¹². La figure 5.9 montre trois de ces modèles légèrement retravaillés. Le quatrième, correspondant aux espaces de vie des étudiants habitant en ville nouvelle n'est pas reproduit ici. Le premier modèle renvoie aux étudiants dont les mobilités connectent des lieux de résidence, d'études, de loisirs et de travail parisiens ou fortement reliés à Paris (métro). L'Université participe alors souvent de l'espace de vie quotidien des étudiants, même si cela est un peu moins le cas pour les étudiants parisiens inscrits dans une université de petite couronne. La forte accessibilité des universités parisiennes est renforcée par la proximité d'autres lieux de sociabilité (travail, loisirs, domicile) qui permettent des mobilités croisées tirant partie du maillage serré des réseaux de transport au cœur de l'agglomération. Cette facilité de déplacements dans Paris, qui permet aux étudiants de densifier leur programme d'activités est bien expliquée par Louise :

« Et en fait moi j'aime beaucoup où j'habite parce que c'est le centre de Paris, et les arrondissements du centre de Paris ils sont très petits. Donc tu peux facilement bouger de l'un à l'autre. Et en fait j'ai beaucoup de moyens d'accès. Beaucoup de transport en commun. J'ai au moins trois ou quatre bus qui me déposent devant ma porte. Chez moi. J'ai deux lignes de métro d'accès direct. J'ai la 3, et la 8, la 9. La 7. J'ai pas mal d'accès qui sont près de chez moi pour bouger facilement dans Paris. »

Louise, L1 AES Paris 1 2012, mère chargée de communication, Paris 2^e

Cette étudiante peut ainsi travailler comme garde d'enfant, aller à l'université, et sortir avec ses amis dans une même journée en utilisant le métro ou le velib'. Ses mobilités courantes sont exclusivement parisiennes : « 'est les parisiens. Des personnes qui sont très casaniers. Snobs un petit peu. Genre : non, ce n'est pas Paris ! C'est la banlieue... Je sais que quand on sort, moi, je sais que j'aime bien dormir chez moi ». Cet ancrage parisien lui permet en outre d'être familière avec les hauts-lieux universitaires dès le lycée. Elle explique ainsi en 2014 lors de notre troisième entretien dans le jardin du Luxembourg, à proximité de son

¹² Le travail de N. Robette (2012) sur les espaces de vie des Franciliens, à partir de l'enquête Biographies et entourage de 2001 (Ined) montre tout l'intérêt d'une approche fine de ces espaces de vie, prenant en compte les résidences secondaires, les lieux de vacances, les résidences des membres de la famille etc., et d'un travail quantitatif sur ces espaces, qualifié par leur étendue, leur dispersion et leur polarisation.s.

lieu d'études (centre Panthéon de Paris 1 pour la Licence 3 AES), qu'elle fréquentait déjà ce quartier auparavant :

« Le Luxembourg j'y allais parce que je voulais tester ce parc et parce qu'on [ses amis de lycée et elle] avait trouvé que c'était sympa. Donc parfois quand j'avais un après-midi de libre, ce que j'avais encore au lycée, quand j'avais encore du temps libre, je prenais le bus et j'allais au Luxembourg et voilà. Je faisais la fausse étudiante sur ma chaise avec mon livre [rires]. Voilà. »

Louise, L1 AES Paris 1 2012, mère chargée de communication, Paris 2^e

Au contraire, dans le deuxième modèle, l'Université se trouve à distance de l'espace de vie fortement investi par les étudiants. S'ils s'y rendent plusieurs fois par semaine pour leurs cours, les alentours ne constituent pas des supports de sociabilité extra-universitaire, celle-ci étant centrée sur le lieu de domicile (rarement à proximité immédiate du site universitaire), notamment en début de parcours universitaire à travers les amitiés de collègue et de lycée. Cette position périphérique du lieu d'études dans les espaces de vie des étudiants de première ou de grande couronne était déjà mise en évidence à partir du cas de Paris 10 Nanterre dans les années 1990 : « les étudiants de la périphérie parisienne 'consomment' la formation offerte par l'université, mais n'entretiennent aucun lien avec la commune qui l'accueille et restent plutôt attachés à leur lieu et à leur famille d'origine » (Galland, Oberti, 1996, p. 78). Si ces étudiants habitant en banlieue ne se rendent pas quotidiennement dans la capitale, celle-ci reste accessible grâce au réseau ferré (liaisons RER et Transilien) et constitue un élément central des loisirs de fin de semaine. Lorsque leur université est parisienne plutôt qu'extra-muros les pratiques étudiantes de loisirs ou d'études (bibliothèques) se font plus nombreuses dans la capitale. Les mobilités de Maelys illustrent bien ce modèle d'espace de vie. La plupart des activités de cette étudiante de Paris 8 sont situées près de son domicile dans le Val-d'Oise, qu'il s'agisse d'un petit boulot d'aide aux devoirs, d'une inscription dans des cours d'anglais municipaux, ou de sorties dans la ville commerçante la plus proche, Enghien :

« Leïla : C'est pour comprendre un petit peu comment s'organisent tes mobilités... Est-ce que tu vas souvent à Paris, mais ce que tu viens aussi à Saint-Denis ? Comment ça se passe ?

Maelys : Depuis que j'ai le pass navigo je vais beaucoup à Paris quand même. Parce que ça coûte moins cher. Mais oui je vais de plus en plus à Paris. J'aime bien me balader sur Enghien aussi parce que ça n'est pas loin puisque je... Sinon beaucoup Paris. Saint-Denis, pas trop, déjà que je n'y allais pas beaucoup avant... Et maintenant ça représente la fac pour moi. Donc ça n'est pas terrible de venir pour s'amuser.

L : Et quand tu dis que tu viens beaucoup à Paris, ça fait quoi ? Une fois toutes les deux semaines ? Ça n'a pas besoin d'être très précis...

M : Peut-être une fois toutes les deux semaines. Parce que je n'ai pas trop le temps de sortir quand même. Mais sinon quand je sors, oui c'est plutôt à Paris. »

Maelys, L1 Droit Paris 8 2012, père cadre et mère assistante sociale, Deuil-la-Barre (95)

Cet extrait d'entretien montre que l'entrée à l'université permet de développer des mobilités plus lointaines pour certains étudiants de banlieue, leur titre de transport facilitant l'accès à

Paris le week-end et pendant les vacances scolaires¹³. La ville de Saint-Denis où se situe l'université est un lieu fréquenté à des fins presque uniquement universitaires.

Enfin, le modèle 3 permet de décrire les espaces de vie d'étudiants résidant dans les marges franciliennes (petites villes, bourgs, périurbain, etc.). Le pôle urbain le plus proche, qu'il s'agisse d'une ville nouvelle comme Cergy, d'une commune de petite couronne comme Saint-Denis ou de Paris, n'est pratiqué que ponctuellement, au prix de très longs trajets (d'environ 1h30), l'essentiel de la sociabilité étant centré sur le lieu de résidence. On peut illustrer ce modèle à partir du cas de Benjamin cité plus haut. Cet étudiant en Géographie à Paris 1 habite près de Provins en Seine-et-Marne (père travaillant en usine et mère couturière). Les longs trajets compliquent la sociabilité universitaire et contribuent à centrer son espace de vie sur son lieu de résidence : « la première année, non c'était pas trop de sorties. Après, la deuxième année, à partir du moment où je me suis installé à Paris, on se voyait plus en dehors des cours ». Ce modèle 3 peut être élargi aux étudiants dont le domicile est éloigné du centre de l'agglomération parisienne mais qui habitent tout de même dans des pôles urbains permettant de développer des activités professionnelles ou des loisirs. C'est le cas par exemple de Djeneba, étudiante résidant à Meaux et inscrite à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. À part les cours à l'université et quelques sorties parisiennes, la plupart de ses activités (travail universitaire, activité professionnelle, sorties avec ses amis) sont centrés sur sa ville de résidence. Djeneba utilise les transports en commun pour se rendre à l'université, et réserve l'usage de la voiture aux déplacements domicile travail.

« Leïla : Comment ça se passe avec tes mobilités en général ? C'est-à-dire, est ce que la majorité de tes amis sont plutôt du côté de Meaux, justement, près de chez toi ? Est-ce que quand tu sors c'est plutôt à Paris ? Est-ce que tu vas faire du jogging au fin fond de l'Île-de-France ? [Rires]

Djeneba : La plupart de mes amis sont à Meaux.

L : Et quand vous vous voyez c'est plutôt là... ?

D : Pas forcément, on peut aller sur Paris. Mais sinon, oui, à la maison. Sinon oui, quand on se voit, on peut rester à Meaux. Ça va. Ça n'est à Paris, mais ça va ! [Rires] on a quand même des choses... Pour le jogging etc. je suis inscrite à une salle de sport, je n'aime pas courir dans la rue [Rires]

L : c'est à Meaux aussi ?

D : Oui.

L : Tes activités sont plutôt là-bas quand même...

D : Oui [...] [Je travaille] à Clay Souilly à 15 minutes de Meaux en voiture. Et je suis caissière. »

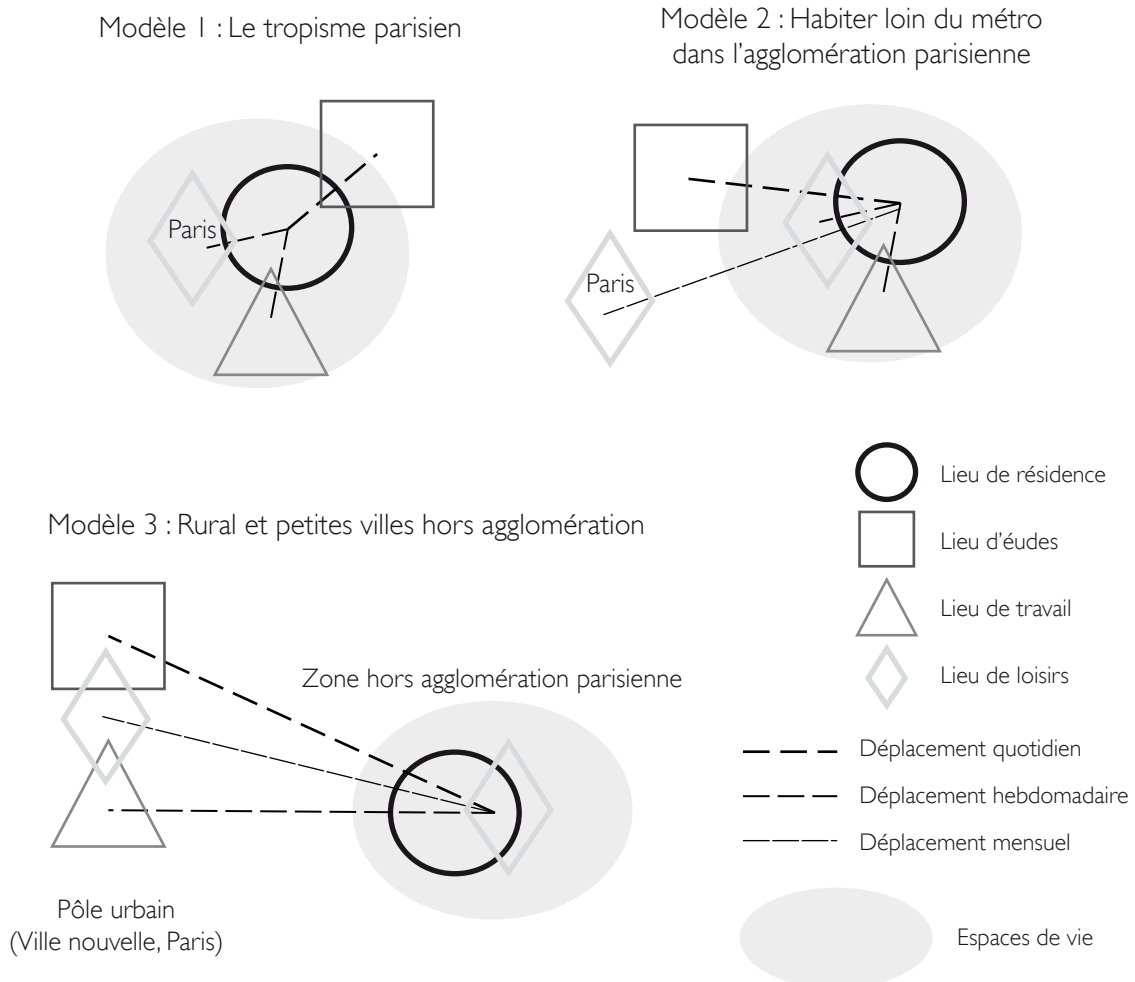
Djeneba, L2 AES Paris 8 2013, mère femme de ménage et père chef d'équipe nettoyage, Meaux (77)

L'espace de vie de cette étudiante est donc plus resserré que ne le suggère le troisième modèle de la figure 5.9, car il inclut le travail. La ville de Meaux est certes située en dehors de la zone dense de l'agglomération, mais elle reste un pôle urbain (plus de 50 000 habitants), ce qui permet de développer un espace de vie inclusif, dans la perspective de

¹³ Les cinq zones tarifaires franciliennes sont alors accessibles aux étudiants ayant un forfait « imagine R » limité à deux, trois ou quatre zones sur leur pass navigo.

ceux de certains étudiants de ville nouvelle, habitant, travaillant mais aussi étudiant dans ces pôles secondaires de la métropole parisienne (Choplin, Delage, 2011).

Figure 5.9 : Mobilités et espaces de vie étudiants, une autre façon de penser l'accessibilité universitaire



Sources : Baron et al., à paraître. Retravaillé par L. Frouillou, 2015

L'enquête montre que ces modèles d'espace de vie peuvent se succéder pour les étudiants, au gré de leurs déménagements. En outre, l'enquête souligne un affaiblissement des relations amicales liées au collège et au lycée et centrées sur le domicile parental avec l'avancée dans les études et le développement de la sociabilité universitaire. Retenons que l'accessibilité au site universitaire peut être comprise non seulement comme un temps de trajet (cartes de la section précédente), mais aussi et peut-être surtout comme s'insérant dans un espace de vie qui fait jouer d'autres lieux, sans compter le rôle des mobilités antérieures dans la représentation que les étudiants se font des distances entre domicile et lieu d'études.

Outre ces modulations importantes que les entretiens permettent d'apporter au facteur de l'accessibilité en temps de transport, dont j'avais souligné d'emblée les limites par rapport à une définition plus générale de l'accessibilité incluant notamment les caractéristiques individuelles, les expériences de certains étudiants permettent de saisir des

arbitrages moins fréquents dont ne rendent pas compte les cartes de synthèse sur les aires d'attraction ou d'accessibilité. En effet, l'enquête révèle plusieurs cas de « choix » du lointain universitaire, qu'on ne peut négliger dans l'analyse des mécanismes de répartition différenciée des étudiants selon les universités.

3.3 Les limites du facteur accessibilité : le « choix » du lointain

La sous-section suivante fait ainsi pendant à la fin du chapitre 4. De la même façon, je ne m'intéresse pas en premier lieu dans cette partie aux éléments explicatifs des « choix » différenciés des étudiants (au cœur de la partie 4), il s'agit seulement à ce stade de la démonstration de mettre en évidence les limites du rôle explicatif de l'accessibilité au site universitaire.

Autonomisation et dimension genrée de l'éloignement universitaire

Mathilde habite à Mantes-la-Jolie et décide de s'inscrire à Paris 1 plutôt que dans une université plus proche de son domicile. Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, ce « choix du lointain » s'inscrit dans un processus d'autonomisation par rapport aux sphères familiales et scolaires, qui caractérise aussi de façon plus générale les mobilités des adolescents de la région parisienne (Oppenchain, 2011) :

« Leïla : Et toi tu ne voulais pas aller à Cergy [contrairement à la plupart de ses amis du lycée]

Mathilde : non pas du tout. Ça va ! [rires]

L : Est-ce que tu peux développer ?

M : Cergy ! Je ne sais pas... C'est à côté de chez moi. On ne sort pas, je ne sais pas. Et là Paris je sais pas, j'ai des cours, ce n'est pas comme avant ! C'est bon.

L : Tu dis : 'on ne sort pas', qu'est-ce qui change ici ? Raconte-moi un petit peu

M : Paris... C'est impressionnant j'avoue, comparé à Mantes, nos immeubles et tout. Ça n'est pas du tout la même chose. Et après je ne sais pas, à Paris... On voit des trucs. À chaque fois que je viens là, je suis dépaysée. Et à chaque fois que je suis Mantes j'ai juste envie de retourner à Paris. Ça n'est pas du tout la même chose [rires] »

Mathilde, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier qualifié,
Mantes-la-Jolie (78)

Cet attrait pour le dépaysement avec l'entrée dans le supérieur va alors de pair avec de longs trajets, comme l'explique ensuite Mathilde :

« Leïla : Tu viens beaucoup à Paris ? Tous les jours de la semaine ?

Mathilde : Oui. Tous les jours je suis là. En termes de mobilité c'est un peu chiant parce que je prends 1h30 pour venir. Là je commence à 8h, je suis obligée de me lever à 5h20. Le bus est à 6h30 et après le train à 6h51 [en gare de Mantes], et j'ai 30 minutes pour arriver jusqu'à Saint-Lazare et après de Saint-Lazare je fais le métro 14. »

Mathilde, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier qualifié,
Mantes-la-Jolie (78)

Comme Mathilde, plusieurs étudiantes parmi les enquêtés se sont inscrites dans une université lointaine après leur baccalauréat. Le dépaysement souligné par Mathilde peut être exprimé en termes de « changement d'air » (Lucie, L3 Géographie à Paris 1 en 2011, mère

hôtesse de l'air et père expert en transports maritimes, habitant à Neuilly-sur-Seine) ou de liberté permise par la mise à distance du domicile familial comme l'explique Catherine :

« Catherine : Mais j'avais mis d'autre choix [que la Licence AES à Paris 1], je ne sais plus lesquels. Du genre à Descartes, ou à Diderot. Mais tout à Paris.

Leïla : Pourquoi tout à Paris ?

C : Parce que ma mère m'a dit tu n'iras pas ailleurs.

L : Même en Île-de-France ?

C : Ça m'intéressait moins. Si je n'ai aucune liberté, je préfère encore être sur Paris. [...]

L : et donc tu as l'impression que c'est plus facile pour toi d'aller à la fac à Paris plutôt que plus près de chez toi ?

C : Oui. Que ça me laisse plus de liberté. Si j'ai un truc à faire... Par exemple, là, l'entretien, si j'avais dû en parler à ma mère j'aurais eu à lui faire un débriefing du truc. Alors que là, je n'ai à en parler à personne, c'est ma vie. Je suis autonome. »

Catherine, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier et mère au foyer, Châtenay-Malabry (92)

Ces résultats rejoignent les analyses de S. Beaud (2002) qui décrit, à partir du suivi de quatre étudiants inscrits en Licence dans l'antenne de l'université la plus proche de chez eux, la dimension genrée des orientations post-baccalauréat. Le « choix » du lointain est ainsi plus souvent le fait d'étudiantes, ce qui reflète la différenciation genrée du rapport aux études¹⁴ comme des sociabilités lycéennes (plus forte intégration dans le quartier pour les étudiants) (voir chapitre 8). Cela renvoie à nouveau au processus d'autonomisation familiale qui caractérisent les mobilités des adolescents et des jeunes adultes (Oppenchain, 2011). Si, comme le montre N. Oppenchain, la mobilité des adolescentes de ZUS est moins forte que celles de leurs homologues masculins, le « choix du lointain » universitaire constitue une mise à distance d'autant plus importante de la sphère familiale et amicale et peut être vécue sur le mode de l'émancipation comme dans le cas de Mathilde.

Du « proche » au « lointain » universitaire et réciproquement

Cette mise à distance que l'on retrouve dans les parcours de plusieurs étudiantes, et les longs trajets qui en découlent, peuvent se traduire à terme par un changement d'établissement. Il faut ainsi comprendre ces « choix » du proche ou du lointain universitaire comme des éléments d'une trajectoire, comme le montre le parcours de Laura. Cette étudiante est inscrite en L1 de Droit à Paris 8 (2012) lors de notre premier entretien, mais elle a d'abord validé une L1 de Science Politique à Versailles après son baccalauréat. Elle habite pourtant à Aulnay-sous-Bois (93), ce qui se traduit par de longs trajets et enfin par un renoncement à ce « choix du lointain », sa réorientation en Droit l'amenant à privilégier une université plus « proche » : Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. L'extrait d'entretien suivant souligne bien la complexité de ces « choix » croisant la discipline et l'établissement lors de l'entrée en L1. L'enjeu de l'émancipation liée à la transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur se lit ici comme un moment d'une trajectoire

¹⁴ Par exemple, la poursuite d'études supérieures permet de décaler l'entrée dans la vie active, mais aussi d'éventuels projets de mariage pour certaines jeunes filles immigrées. L'université peut constituer en outre un accès à un marché matrimonial plus ouvert (Beaud, 2008).

universitaire, dont la durée dépend de la difficulté à tenir sur le long terme des déplacements « pénibles » :

« Laura : Alors j'étais en collège, lycée... Lycée privé. J'ai fait un bac général. J'ai eu mon bac avec mention. Ensuite j'ai fait une année de Science Politique à la faculté de Versailles. Ça m'a plu... J'ai eu mon année. Mais en fait j'ai toujours voulu faire du Droit. Donc en fait je... cette année je voulais faire du Droit et je suis venue à Paris 8 parce que en fait c'était plus près de chez moi. Versailles c'était beaucoup trop loin.

Leïla : Et pourquoi Science Politique à Versailles ? Il y a Science Politique à Paris 8 aussi non ?

Laura : Moi j'ai voulu essayer Sciences-po. J'ai pas pu faire le concours à la dernière minute. En plus je m'étais dit 'si j'ai une mention très bien, peut être'... Mais j'ai pas eu mention très bien au bac, j'ai eu mention bien. Donc au final je me suis rabattue sur Versailles. En plus la faculté elle me plaisait... Voilà.

Leïla : Et pourquoi cette faculté-là parmi toutes celles qui étaient en Île-de-France ?

Laura : Bah déjà j'avais envie de m'éloigner un petit peu. Je ne vais pas mentir, c'est vrai. Mais je me suis vite rendu compte que m'éloigner c'était trop difficile parce qu'au bout d'une demi journée de trajet aller-retour... Ça n'est pas possible. Sans compter les problèmes de transport, ça n'était pas possible !

Leïla : Tu prenais quoi comme transport pour y aller ?

Laura : Déjà je prenais le RER B. Parce que j'habite à Aulnay-sous-Bois. Donc jusqu'à Saint-Michel. Et à Saint-Michel je prenais le RER C et j'avais toute la ligne jusqu'à Versailles. [...] Comme c'était fini le lycée et tout ça, je me suis dit : aller à l'université, on va se concentrer, se faire de nouveaux amis et tout ça. J'avais envie de changer un peu. »

Laura, L1 Droit Paris 8 2012, mère gérante et père commerçant, Aulnay-sous-Bois (93)

Cette transition du lointain au proche universitaire peut également être permise non pas cette fois par un changement d'université, comme dans le cas de Laura, mais par un changement de domicile. C'est le cas de Benjamin (père travaillant en usine et mère couturière), cité plus haut. Cet étudiant en Géographie habitait près de Provins (77) lors de son entrée à l'université mais les longs trajets rendaient particulièrement difficile le travail et la sociabilité universitaire. Après un premier essai de déménagement en L1 puis un retour chez ses parents, il emménage à Paris en colocation dans le 13^e arrondissement en L2, à proximité immédiate de son université. Pour les étudiants habitant dans les marges franciliennes, la décohabitation constitue ainsi un moyen de se rapprocher de l'université, ce qu'illustre la polarisation vers le centre de l'agglomération des bassins de recrutement universitaires avec l'avancée dans les cycles d'études (figure 5.3). Enfin, certaines trajectoires universitaires correspondent à un « choix du proche » puis du « lointain », les étudiants privilégiant dans un premier temps l'université qui leur semble la plus accessible avant de poursuivre leurs études dans des établissements plus lointains. Le chapitre 9 détaille ces trajectoires étudiantes franciliennes qui relèvent de placements plus ou moins stratégiques.

On voit ainsi comment le facteur accessibilité doit être considéré non seulement comme pouvant varier (selon l'horaire, l'accès à une voiture, l'évolution du réseau de transport) mais aussi comme ayant des limites. Les « choix » du lointain, qu'ils concernent

l'entrée à l'université ou un moment ultérieur des trajectoires étudiantes, permettent de s'intéresser à ce que ne permet pas d'expliquer l'accessibilité.

Conclusion

Suite aux résultats du chapitre 4 montrant l'importance de la distance dans les recrutements universitaires, à travers la polarisation des aires d'attraction des universités de banlieue autour de leur site d'implantation, ce chapitre s'attache à expliquer ce rôle de la distance en prenant en compte l'importance de la carte des formations universitaires (discipline et cycle d'études), notamment au regard du réseau de transports en commun francilien (cartes de l'accessibilité aux sites universitaires proposant des Licences de Droit et d'AES). Suivant la logique du dévoilement, ces éléments complexifient le « rôle de la distance » démontré dans le chapitre précédent, et cela en s'appuyant sur les expériences de mobilité entre domicile et lieu d'études relatées par les étudiants en entretien. Finalement, considérer la distance au site universitaire comme un facteur explicatif des différenciations de publics étudiants selon les universités (chapitre 4) fait ainsi l'objet d'une déconstruction qui mobilise trois principaux arguments :

- Cette distance est modulée : son importance dans les aires d'attraction varie selon le cycle d'étude considéré (moindre rôle en deuxième et troisième cycle), et selon la distribution de l'offre de formation (plus ou moins « rare »). En outre, les discours des étudiants invitent à considérer le rôle de la distance à travers une métrique temporelle qui permet de cartographier, à cycle d'étude et discipline contrôlés, des aires d'accessibilité relative. Le dessin de ces dernières se superpose globalement aux aires d'attraction réelles des universités, démontrant avec les entretiens l'importance de l'accessibilité des sites universitaires dans la différenciation des publics étudiants franciliens, dans un contexte de division sociale de l'espace francilien.
- Mais les écarts entre les aires d'accessibilité et les aires d'attraction des universités impliquent de considérer d'autres facteurs de différenciation. Ils renvoient d'une part à une simplification de la mesure de l'accessibilité dans les données IAU : les cartes ne prennent pas en compte l'accessibilité en voiture, ou encore les variations selon l'horaire, le jour de la semaine ou les travaux modifiant le réseau de transport francilien. D'autre part, les entretiens soulignent la relativité de cette accessibilité selon les mobilités antérieures et actuelles des étudiants, autrement dit selon la configuration de leur espace de vie.
- Enfin, les entretiens révèlent l'existence de pratiques étudiantes ne relevant pas du « choix » de l'université la plus accessible. Ces pratiques invitent à interroger d'autres mécanismes expliquant la répartition des étudiants franciliens selon les seize universités publiques.

Ces trois points soulignent, à la suite de la conclusion du chapitre précédent, la faiblesse d'une entrée explicative qui se limiterait à attribuer la ségrégation universitaire

francilienne aux simples localisations des établissements. Cette « pensée substantialiste des lieux » (Bourdieu, 1993, p. 250) peut être déconstruite en montrant que les inscriptions étudiantes ne relèvent pas d'un rôle « propre » de l'espace, mais bien de localisations pensées de façon relationnelle (situation et offre de formation) en incluant leur dimension symbolique.

Conclusion de la partie 2

Localisation, accessibilité et offre de formation des universités : une carte universitaire ségrégative ?

À la fin de cette deuxième partie, la différenciation des publics étudiants entre universités découle de :

- La structure de l'offre de formation (chapitre 3), à travers le poids des trois cycles d'étude, qui renvoie à la sélection sociale qu'opère le système universitaire, et à travers la composition disciplinaire de l'offre de formation, au regard de la hiérarchie des filières établie depuis longtemps à l'échelle nationale (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Convert, 2003).
- Mais aussi, et c'est ce qui m'intéresse, notamment dans une perspective de géographe ou d'aménageur, de la localisation des universités. Cette dernière correspond à une lecture relationnelle de l'implantation des sites universitaires, qui prend en compte la position de ces sites par rapport à une offre de formation inégalement distribuée (toutes les filières ne sont pas présentes dans chaque site) et dans un réseau de transport. À offre de formation et cycle d'étude contrôlés (Licence AES et Licence de Droit), les accessibilités plurielles de chaque site universitaire, variables selon le mode de transport ou l'horaire du trajet, constituent des modulations du rôle de la distance dans les aires d'attraction universitaires, dans un contexte de division sociale de l'espace résidentiel francilien.

Ce deuxième point montre que la localisation des universités joue bel et bien un rôle dans la ségrégation universitaire mise en évidence dans le chapitre 3, mais qu'elle doit être appréhendée de façon relationnelle, en lien avec une géographie sociale plus générale du territoire francilien faisant jouer les réseaux de transport comme les ségrégations résidentielles. Comme le montraient déjà F. Dumont et P.-J. Thumerelle à propos des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur dans l'académie de Lille (1990, p. 156), « la distance joue donc, on le voit bien, mais en interaction avec les facteurs sociaux, économiques, culturels ». Plus généralement, cela renvoie à la remarque suivante :

« La géographie des établissements secondaires et universitaires ne saurait être réduite à une cartographie simple, elle conduit à s'intéresser aux interactions dans l'espace et aux organisations qui y fonctionnent. Les équipements ne sont pas indifférenciés dans l'espace, quelque chose se passe par, et à cause de leur localisation et ils participent pleinement, et peut-être plus que d'autres institutions à la production comme parfois à la reproduction des espaces » (Augustin, 1993, p. 361)

On a ainsi vu en quoi la localisation des établissements franciliens, héritage matériel et symbolique au croisement des politiques universitaires et des politiques d'aménagement,

joue dans la genèse d'écart de publics entre les universités, compte tenu de l'importance de la distance dans les recrutements étudiants dans un contexte de division sociale de l'espace résidentiel. La place des universités dans les politiques d'aménagement du territoire francilien doit ainsi être lue en termes de situation, dans une perspective relationnelle, en faisant notamment jouer ensemble les variables cycle d'étude, filière et accessibilité. Cela justifie le titre de cette deuxième partie : la « carte universitaire » ne peut se lire seulement comme une répartition des sites de formation (et de recherche), illustrée par des atlas ou des cartographies. La localisation même du fait universitaire ne constitue pas un simple état des lieux : elle participe d'une politique d'aménagement du territoire (Baron, 2010).

Le terme de « carte universitaire », compris dans cette partie comme « mise en espace » (Baron, 2012), interroge également par analogie avec la « carte scolaire »¹ le fonctionnement institutionnel de ce paysage universitaire francilien. La partie suivante s'attache à montrer l'importance de l'organisation de l'espace institutionnel francilien dans la répartition socialement et scolairement différenciée des publics étudiants selon les universités.

¹ Cette continuité entre primaire, secondaire et supérieur peut être illustrée par la gestion administrative des « cartes scolaires et universitaires » : suite à la restructuration opérée par O. Guichard au début des années 1970, « la carte universitaire revient à la direction de la prévision qui gère aussi la carte scolaire » (Musset, 2001, p. 71).

Partie 3

L'espace institutionnel des possibles universitaires

Cette partie s'attache à analyser ce que ne permettent pas d'expliquer les éléments matériels organisant le paysage universitaire régional dans les processus de ségrégation universitaire. La distance ou l'accessibilité aux sites universitaires comme critère de « choix » peuvent en effet être remises en question par les étudiants, qu'ils choisissent une université lointaine (fin du chapitre 5) ou qu'ils s'en remettent plus généralement à d'autres critères comme la réputation, à l'instar de Julia :

« Julia : Choisir ses études en fonction des critères de déplacement ça n'est pas trop comme ça que je vois les choses.

Leïla : D'accord, du coup c'est quoi le critère si ça n'est pas le temps de déplacement parisien ?

J : Les débouchés, le niveau de... Enfin si c'est de bonnes études ou pas en fait. Si c'est une bonne école, si c'est reconnu, si l'enseignement est bien, tout ça quoi. »

Julia, L1 Droit Paris 1 2012, père avocat, mère travaillant chez Chanel, Paris 5^e, bachelière L

S'il est aisé pour cette étudiante habitant à quatre arrêts de bus d'une université prestigieuse de relativiser l'importance de la distance comme critère de « choix », cet extrait d'entretien incite à prendre en compte d'autres enjeux, relevant de la dimension institutionnelle des rapports sociaux, comme l'offre de formation ou l'image de l'établissement.

En adoptant un prisme de lecture centré sur le fonctionnement institutionnel et les représentations associées, cette partie s'inscrit dans la perspective des travaux sur les ségrégations scolaires mettant en évidence le rôle actif du système scolaire dans la genèse de différenciations de publics entre établissements. Ces recherches montrent en effet que les inégalités sociales face à l'école découlent en partie de processus d'affectation et de tri : « fabrique intensive des jugements sociaux, et instance d'évaluation et d'orientation permanentes, [l'école affecte les élèves] à tel ou tel milieu scolaire (filière, établissement, classe), à tel ou tel dispositif, dans le cadre d'une offre donnée » (Duru-Bellat, 2002, p. 215). Le système scolaire, y compris au niveau universitaire, définit donc un « espace des possibles » (Bourdieu, 1994, p. 89) qui participe des processus de différenciation des publics entre établissements. Cet espace institutionnel des possibles joue à différentes échelles : celle de la définition de l'offre de formation par les UFR et les établissements, celle du système d'affectation inter-académique, celle d'universités en concurrence aux échelles régionale, nationale, internationale.

La mise en place de systèmes d'affectation à l'entrée en L1 (RAVEL puis Admission Post-Bac) est l'aspect le plus évident des contraintes institutionnelles qui jouent sur les inscriptions étudiantes dans une université. Ces systèmes font donc l'objet du chapitre 6. Cela permet, dans la continuité de la partie précédente qui s'attachait à la « carte

universitaire » comme politique de distribution de l'offre universitaire dans un territoire francilien inégalement desservi par le réseau de transports, de compléter cette définition en travaillant sur l'affectation des étudiants. Ces deux enjeux (localisation de l'offre et affectation) sont en effet au cœur de la définition classique de la « carte scolaire » dans l'enseignement primaire et secondaire (Obin, van Zanten, 2010). Le chapitre suivant propose de travailler sur la dimension institutionnelle des processus de différenciation des publics à partir du rôle des établissements, en termes notamment de construction et de promotion d'une réputation et d'une offre de formation associées à certains publics.

Chapitre 6

De RAVEL à APB : évolution des discontinuités institutionnelles à l'entrée en L1

Dans ce chapitre, l'analyse se concentre sur les mécanismes institutionnels comme facteurs de ségrégation à l'entrée en première année à l'université. Depuis la fin des années 1980 en Île-de-France, le passage du lycée à l'université est géré par des applications informatiques référençant les vœux des candidats aux différentes L1. Le système RAVEL (Recensement Automatisé des Vœux des Élèves) de 1987 à 2008, puis Admission Post-Bac (APB) à partir de la rentrée 2009, fonctionnent à l'échelle des trois académies franciliennes (Paris, Créteil et Versailles), selon des logiques spatiales distinctes : en quoi le passage au système APB a-t-il pu modifier le recrutement social et scolaire des universités franciliennes ? En s'appuyant sur la comparaison entre RAVEL et APB, il s'agit ici de comprendre comment chacune de ces deux applications a pu contribuer aux différenciations de publics étudiants entre universités. Le passage de RAVEL à APB constitue en quelque sorte une expérimentation qui permet de travailler sur les conséquences d'un changement des règles d'affectation à l'entrée dans le supérieur et donc de comprendre les effets de ces règles sur les différences de publics étudiants entre universités. Ces politiques de régulation des affectations des étudiants en première année peuvent être analysées par analogie avec les travaux sur la carte scolaire dans le primaire et le secondaire : la sectorisation opérée par RAVEL a laissé place à un fonctionnement plus ouvert avec APB qui rappelle les enjeux récents associés à l'assouplissement de la carte scolaire (Oberti *et al.*, 2012). Le fil conducteur de ce chapitre consiste donc à interroger les effets d'une politique valorisant le « libre choix scolaire » sur les différenciations de publics entre établissements, à partir du cas universitaire francilien.

Plutôt que de présenter chacun des systèmes d'affectation selon un plan chronologique, les résultats nous invitent à croiser RAVEL et APB dans chaque section du chapitre afin de souligner, malgré les reconfigurations, la continuité des effets ségrégatifs des systèmes d'affectation à l'entrée en L1. Après un rappel sur les enjeux de carte scolaire qui constituent le cadre d'analyse des systèmes RAVEL et APB, la deuxième section du chapitre présente la genèse et le fonctionnement général de chaque système. Cette description des « règles du jeu » et notamment des modes de sectorisation (à l'échelle communale puis académique) permet ensuite de s'intéresser aux effets de ces systèmes en termes de différenciations des publics selon les universités et les filières. Enfin, la dernière section du chapitre s'attache aux pratiques d'évitement que l'on peut saisir à travers l'enquête, dont on verra qu'elles contribuent sous RAVEL comme APB à accentuer les différenciations de publics entre universités.

I. Préambule : la carte scolaire, un modèle pour penser l'entrée à l'université en Île-de-France ?

Le système RAVEL, mis en place en Île-de-France à la fin des années 1980, opère une sectorisation des affectations à l'entrée en première année de Licence pour certaines filières. Il ne s'agit pas du premier système de sectorisation francilien pour les universités, puisqu'on trouve trace de débats sur cette question dans les journaux et à l'Assemblée nationale dans les années 1960 (pour le Droit et les Sciences), alors que les premiers sites de l'Université de Paris situés extra-muros se développent (Vadelorge, 2015). On sait peu de choses de ces premières sectorisations, mais elles témoignent de la nécessité d'organiser très tôt l'affectation des étudiants dans les différents sites universitaires franciliens face aux limites des capacités d'accueil des universités parisiennes¹. Cette régulation des affectations, comme le lexique associé à la « sectorisation », n'est pas sans rappeler le fonctionnement des secteurs scolaires du primaire et du secondaire. Les travaux sur ces dispositifs peuvent alors fournir un cadre d'analyse guidant la compréhension du système RAVEL, puis de l'évolution vers d'autres règles mises en place *via* APB.

Tout comme la « carte universitaire », le terme de « carte scolaire » désigne bien plus que le seul dispositif d'affectation des élèves. Il s'agit en effet d'« un ensemble de dispositifs qui visent à définir l'offre scolaire publique et à traiter la demande éducative des familles » (van Zanten, Obin, 2010, p. 3). La mise en place au début des années 1960 de la carte scolaire² s'inscrit ainsi dans « un nouveau type d'aménagement scolaire du territoire. Elle propose un découpage territorial définissant l'aire de recrutement des établissements d'un niveau d'enseignement déterminé et prévoit, dans ce cadre géographique précis, les moyens d'accueil correspondants » (*Ibid.*, p.14). Initialement, le principe de sectorisation correspondait donc à un instrument prévisionnel de gestion des ressources éducatives dans un contexte de développement de la scolarisation, avant d'être progressivement transformé en instrument de promotion de la mixité sociale à l'école (Fack, Grenet, 2009). La dimension spatiale de cet outil pose *in fine* la question des effets sociaux de dispositifs institutionnels s'appuyant sur des zonages ou de secteurs (Tissot, Poupeau, 2005). Surtout, la carte scolaire, dans le secondaire mais aussi dans ses développements au niveau du supérieur, comme RAVEL, a été récemment remise en cause pour valoriser le « libre choix scolaire »³.

¹ On retrouve cette idée de sectorisation dans une carte de 1969 définissant de grands secteurs devant tenir lieu de carte scolaire pour les universités, alors que l'Université de Paris était divisée en 17 institutions (Vadelorge, 2015).

² Comme l'expliquent A. van Zanten et J.-P. Obin (2010, p.24), le décret 58-1473 du 29 décembre 1958 instaurant des « commissions académiques de la carte scolaire » est remplacé par celui du 8 décembre 1964 (64-1209) donnant à ces commissions la mission de « suivre l'évolution de la population scolaire des collèges, des lycées et des internats rattachés à ces établissements, d'étudier les moyens nécessaires pour assurer la formation et l'orientation nécessaire [...] et notamment la création des établissements, leur coordination, leur spécialisation pédagogique ainsi que les investissements à prévoir ».

³ N. Mons (2007) identifie quatre modèles de politique de régulation de l'affectation des élèves : la sectorisation sans dérogations, la carte scolaire avec possibilités de dérogation, le libre choix régulé, le libre choix total.

Pour pouvoir ensuite raisonner sur le supérieur, il est nécessaire de présenter d'abord très brièvement le fonctionnement de ce système aux niveaux primaire et secondaire. Notons d'emblée qu'il est essentiel de distinguer les deux niveaux car la répartition des responsabilités dans le dessin et le fonctionnement de la carte scolaire diffère entre le premier et le second degré (van Zanten, Obin, 2010). Dans le primaire, le partage des responsabilités entre les communes et l'État laisse aux maires la gestion des affectations des élèves⁴. Le fonctionnement du secondaire est plus complexe, et il faut distinguer les procédures d'affectation des collèges de celles des lycées. Depuis 2004, les conseils généraux sont responsables du dessin de la sectorisation des collèges, les inspecteurs d'académie restant compétents *a posteriori* pour les procédures d'affectation et de dérogation (Barrault, 2012). Les motifs de dérogation, strictement limités avant la réforme de 2007, étaient les suivants : « obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuation de la scolarité dans le même établissement après un déménagement, inscription dans un établissement de la ville où un frère ou une sœur est déjà scolarisé » (Merle, 2011, p. 38). Au lycée, la plus grande diversité de l'offre de formation (professionnelle par exemple) implique que les élèves puissent déroger à un dessin strict de la carte scolaire, les secteurs (appelés « districts ») regroupant souvent plusieurs établissements (Fack *et al.*, 2014). Les règles d'affectation pour le collège et le lycée ont évolué avec l'assouplissement de la carte scolaire en 2007, rendant public et officiel le recours aux dérogations afin de favoriser le « libre choix scolaire » des familles (voir encadré 6.1). Cette réforme coïncide pour le lycée avec la généralisation de l'application Affelnet à toutes les académies en 2008 : cet algorithme permet d'établir des priorités entre élèves selon l'ordre de leurs vœux, leur dossier scolaire, leur statut de boursier, et le fait que le vœu soit dans le district de l'élève (proximité géographique).

⁴ « Dans le premier degré, ce sont les maires qui affectent les élèves, divisent ou non leur commune en secteurs si elle comporte plusieurs écoles, s'entendent entre eux lorsqu'une famille souhaite scolariser son enfant dans une autre commune que celle où elle réside, définissent les critères de dérogation » (van Zanten, Obin, 2010, p. 33).

Encadré 6.1 : Réformes et assouplissements de la carte scolaire

La carte scolaire mise en place au début des années 1960 a fait l'objet de plusieurs réformes, mais il faut noter que « dès le départ, le système a ménagé une certaine souplesse » (van Zanten, Obin, 2010, p. 17). L'assouplissement de la carte scolaire a connu plusieurs étapes : dès 1984 on note une première tentative, suivie en 1987 par une généralisation de la possibilité de déssectorisation pouvant être mise en place par les inspecteurs d'académie en concertation avec les collectivités territoriales, les chefs d'établissements et les organisations représentatives de parents d'élèves et d'enseignants. Les effets de ces premiers assouplissements sont limités car ces « zones de libre choix » créées à partir des années 1980 sont limitées à certains établissements et régulées.

En 2007, dans un contexte démographique où plusieurs années de faible natalité ont créé un nombre important de places disponibles mais inégalement réparties selon les académies et les établissements, est annoncé un nouvel assouplissement de la carte scolaire. Outre l'affirmation du droit des familles « de choisir entre l'établissement de secteur et tout autre où les places sont disponibles » (van Zanten, Obin, 2010, p. 38), est définie une liste de critères hiérarchisés selon un ordre de priorité pour l'acceptation des dérogations si les demandes sont trop nombreuses pour un établissement. Cette liste prend en compte les situations de handicap et l'origine sociale à travers le statut de boursier. L'ordre de priorité est le suivant : handicap, prise en charge médicale, boursiers au mérite, boursiers sociaux, parcours scolaire particulier, fratrie, proximité du domicile.

L'introduction de ce critère social n'a pourtant pas remis en question la place centrale accordée aux motifs invoqués par les familles dans des lettres de motivation, la catégorie « autres motifs » représentant plus du tiers des demandes de dérogation satisfaites en 2008. Le « libre choix » permet donc à certaines familles maîtrisant ces codes de développer des stratégies scolaires. Rappelons que les critères de dérogation les plus fréquemment retenus avant 2007 étaient : vie familiale et santé, pédagogiques (parcours, options), sans oublier l'avantage de fait souvent accordé aux personnels de l'Éducation nationale (van Zanten, Obin, 2010). De plus, « les critères ministériels de sélection des demandes de dérogation des parents sont indicatifs [...]. les inspecteurs d'académie, présidents des commissions de dérogation, ont la liberté d'appliquer les critères de dérogations en pondérant ceux-ci selon des usages non explicités » (Merle, 2011, p. 39). Par exemple, pour la rentrée en 6^e de 2009, « les demandes accordées aux élèves boursiers ne représentent que 9,2 % des dérogations sur l'ensemble de la France (13,7 % pour l'académie de Paris) alors que les dérogations accordées aux élèves souhaitant suivre un parcours particulier – le plus souvent une option linguistique permettant d'échapper au collège d'affectation – concernent 12 % des dérogations accordées (40,1 % pour l'académie de Paris) » (*Ibid.*, p.39).

Dans le cas des lycées, la généralisation de l'application Affelnet à partir de 2008 va de pair avec un traitement global des vœux (les phases d'affectation et de dérogation sont fusionnées). L'ordre de priorité des candidats en 2^{nde} est déterminé par l'addition de points en fonction de critères. La pondération varie selon les académies (Fack *et al.*, 2014). Contrairement aux académies de Créteil et Versailles, il n'existe pas de bonus de proximité géographique à Paris, mais seulement un bonus d'appartenance au district (600 points). Le passage à Affelnet correspond donc pour Paris à l'instauration d'« un système de choix scolaire régulé » (*Ibid.*, p.33). Le statut de boursier est pris en compte mais la pondération laisse une place importante, en plus du critère de l'appartenance au district, au critère des résultats scolaires (600 points sont accordés à l'élève pour bons résultats scolaires contre 300 points pour le statut de boursier) (van Zanten, Obin, 2010 ; Merle, 2011 ; Fack *et al.*, 2014).

Malgré l'assouplissement de la carte scolaire, on constate une certaine permanence de modes de gestion antérieurs : « les résistances de la carte scolaire au changement sont à la fois politiques, techniques et sociales » (Barrault, 2012, p. 125). Les responsables administratifs locaux gardent une marge d'action (van Zanten, Da Costa, 2013), notamment à travers la pondération des critères prioritaires pour les dérogations. La réforme a bien entraîné une hausse de ces demandes, notamment à l'entrée en sixième (Merle, 2011), mais « le maintien de la priorité donnée aux élèves du secteur scolaire n'a [...] autorisé qu'un nombre limité de dérogations, en particulier vers les collèges les plus attractifs, dans la mesure où les capacités d'accueil des établissements sont restées identiques » (Oberti *et al.*, 2012, p. 141). Surtout, les demandes des élèves boursiers, censées promouvoir la mixité sociale, ont été peu nombreuses : « à la rentrée scolaire 2008, pour l'entrée en sixième, toutes académies confondues, les élèves boursiers représentent 7,5 % des demandes (4 619 sur 61 746 demandes) et 8,8 % des dérogations, avec un taux de satisfaction de 91,5 % » (Merle, 2011, p. 41). Il ne semble donc pas, contrairement aux objectifs affichés⁵, que l'assouplissement de la carte scolaire se soit traduit par une plus grande mixité sociale au collège.

Le constat de ces permanences malgré la réforme de 2007 affirmant le droit au « libre choix scolaire » des familles ne signifie pourtant pas qu'elle soit sans conséquences, notamment en termes de ségrégation scolaire. Les effets ségrégatifs et les limites de la carte scolaire étaient déjà soulignés par les chercheurs avant 2007 (Rouault, 2005 ; Dubet, Duru-Bellat, 2006⁶). Par exemple, J.-C. François montre que dans l'Académie de Paris le dessin des secteurs des collèges publics « entérine la séparation induite par la division sociale de l'espace résidentiel » (2007, p. 205)⁷. Après la réforme de 2007, plusieurs travaux mettent en évidence une hiérarchisation accrue des établissements (notamment au collège), plus ou moins prononcée selon le contexte (échelle d'analyse, offre scolaire plus ou moins diversifiée) (Merle, 2011 ; Oberti *et al.*, 2012). P. Merle conclut ainsi :

« Les effets de cette politique sont clairement établis par cette recherche. À Paris, mais aussi dans des capitales régionales telles que Bordeaux ou Lille, les collèges favorisés se sont embourgeoisés ; les collèges défavorisés ont bénéficié peu, ou pas du tout, de l'embourgeoisement global de la population des grandes métropoles. La recherche met en évidence un phénomène de ghettoïsation relative, voire absolue, pour les établissements les plus défavorisés qui cumulent perte d'effectifs et perte d'élèves d'origine favorisée » (2011, p. 47).

⁵ Voir le discours de X. Darcos (2007) à la veille de la rentrée : « les parents bénéficient désormais d'une nouvelle liberté, celle de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants selon des règles claires. [...] Je tiens à souligner que les principaux bénéficiaires de ces dérogations sont les élèves boursiers ».

⁶ Dubet, F., Duru-Bellat, M., 8 juillet 2006. « Carte scolaire : la fin d'un tabou », *Le Monde.fr*, consulté le 8 août 2015.

⁷ En construisant un indice de mixité sociale, il évalue l'efficacité de la carte scolaire en matière de coprésence, à l'échelle des établissements, des différentes catégories sociales. Cet indice est d'abord calculé sous l'hypothèse d'un évitement nul (strict respect de la carte scolaire) puis en tenant compte de l'évitement (situation réelle observée). On constate que « le découpage des secteurs de recrutement favorise [...] la coprésence des enfants d'ouvriers et des enfants issus des catégories intermédiaires (techniciens, instituteurs). [...] Cependant, les pratiques de scolarisation sont socialement assez différenciées pour que le modèle s'inverse après évitement : en réalité, les enfants d'instituteurs ont une probabilité bien plus faible que prévu de côtoyer des enfants d'ouvriers au collège » (François, 2007, p. 205).

L'assouplissement de la carte scolaire a ainsi accentué la ségrégation sociale entre les collèges parisiens. Cette augmentation des écarts entre établissements semble surtout faire jouer la variable scolaire, plus que la catégorie professionnelle des parents : « nous démontrons que l'abolition de la sectorisation impliquera effectivement une ségrégation scolaire accrue, davantage fondée sur les résultats des élèves » (Maguain, 2009, p. 572)⁸. Cette importance accrue des résultats scolaires dans la hiérarchisation des établissements est observée à Paris pour le lycée, où la pondération des critères de priorité dans Affelnet donne un rôle central aux notes des élèves, malgré le bonus associé au statut de boursier qui « contribue fortement à accroître la mixité sociale dans les lycées généraux et technologiques de la capitale » (Fack *et al.*, 2014, p. 161). L'accroissement des disparités de publics entre les établissements lié à l'assouplissement de la carte scolaire, variable selon les contextes, tout comme le principe même de la libéralisation des affectations scolaires ont conduit à dénoncer le « piège du libre choix scolaire » (Oberti, 2007), libre choix en réalité socialement distribué.

D'une part, ces éléments permettent de formuler des hypothèses quant au fonctionnement de la sectorisation opérée par le système RAVEL. D'autre part, la réforme de 2007 et la promotion du « libre choix scolaire », semblent fournir un cadre d'analyse pour penser le passage de RAVEL à APB en Île-de-France. En effet, APB fonctionne sur le principe d'une hiérarchie de vœux et de priorités (dans le cas des L1 non sélectives) qui n'est pas sans rappeler le fonctionnement d'Affelnet. Les questions guidant ce chapitre sont donc :

- Les systèmes de gestion des affectations en première année de Licence en Île-de-France correspondent-ils seulement à un outil prévisionnel des flux ? Un objectif de « mixité sociale » leur est-il associé à travers le dessin des secteurs ?
- Au contraire de cet éventuel objectif de « mixité sociale », ce dessin est-il un facteur de différenciation des publics entre universités ?
- Quelles sont les modalités de dérogation (licites), ou plus généralement d'évitement, associées à ces systèmes ?
- L'évolution de ces systèmes d'affectation peut-elle être lue comme un assouplissement de la sectorisation ? Le système APB vise-t-il à favoriser le « libre choix » des étudiants ?

2. RAVEL puis APB : récente évolution du système d'affectation à l'entrée en L1 en Île-de-France

Il s'agit dans cette section de présenter les règles du « jeu » des deux systèmes d'affectation successifs gérant l'accès aux L1 universitaires franciliennes.

⁸ La démonstration s'appuie ici sur une analyse coût-bénéfice, à partir d'une simulation de suppression de la sectorisation. On observerait alors un phénomène de « file d'attente » : face aux capacités d'accueil restreintes des établissements les plus réputés, la sélection de leurs élèves s'opérerait avant tout sur leurs caractéristiques scolaires. Cependant, les deux variables (scolaire et sociale) sont corrélées comme le détaille le chapitre 2.

2.1 La sectorisation RAVEL

Pour expliciter le fonctionnement de RAVEL, on croise plusieurs sources :

- La consultation ponctuelle des archives de la Vice Chancellerie des Universités (archives du Vice-Chancelier D. Vitry – 1993-1999, 1474W) ainsi qu’une revue de presse⁹ depuis 1985.
- Des entretiens : le premier réalisé en 2008 par B. Le Gall, dans le cadre de sa thèse en cours sur les filières d’Économie-Gestion¹⁰, avec une des personnes en charge de RAVEL pour le Rectorat de Paris, référencé sous le terme d’Entretien_2008, et que l’on retrouve en partie dans un article antérieur (Cizeau, Le Gall, 2008) ; un entretien complémentaire a été réalisé en mai 2015 avec G. Haddad, président de Paris 1 Panthéon-Sorbonne lors de la mise en place du système RAVEL ; un dernier entretien (juin 2015) avec M. Javoy, Vice-Chancelier (1989-1993) au moment de la mise en place de la sectorisation *via* RAVEL a permis de confirmer certaines hypothèses.
- Des données constituées grâce aux informations présentes sur le site internet de RAVEL (<http://ravel2008.mediactive.fr/>) : ce site donne pour chaque commune francilienne et chaque filière la sectorisation associée vers une ou plusieurs universités. À titre d’exemple, ce sont ces données qui ont été utilisées dans une étude menée par l’OVE de Cergy-Pontoise pour évaluer l’impact du passage à APB sur l’aire d’attraction de cette université (2011).
- La littérature grise autour de ce système en 2008 : guides d’orientation, forum et sites internet. Une première recension d’articles sur internet autour de RAVEL et de la sectorisation universitaire a été effectuée en 2010 dans le cadre d’un mémoire de Master (Frouillou, 2011), la plupart de ces articles de presse en ligne ne sont aujourd’hui plus disponibles.

Le système RAVEL : mise en place d’un principe de sectorisation universitaire

La mise en place et l’évolution du système RAVEL à partir de 1987 mériterait un travail historique approfondi. Il ne s’agit ici que de retracer les grandes étapes et principes de ce système pour en comprendre le fonctionnement dans les années 2000 puis, par comparaison, les changements liés au passage à APB.

RAVEL est une application régionale¹¹ mise en place sur minitel par le Rectorat de Paris au printemps 1987 pour « mieux prévoir les flux des nouveaux étudiants » des treize

⁹ Une recherche systématique des articles de presse nationale française dont le titre contient « RAVEL » (depuis 1985) a été effectuée sur Europresse.

¹⁰ Cet entretien m’a été communiqué par B. Le Gall dans le cadre d’une collaboration sur les enjeux de sectorisation au croisement de nos deux recherches doctorales.

¹¹ Selon un guide d’orientation de 2005 écrit par M. Mignot et P. Mandry, plusieurs autres académies ont également développé ce type d’application, par exemple CANDISUP en Bretagne. RAVEL aurait également été exporté dans d’autres régions : « [le système RAVEL] sera introduit dans quatre régions (Aquitaine,

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. Si l'initiative de RAVEL semble revenir aux recteurs, elle est d'emblée approuvée par les présidents d'universités franciliens :

« Concrètement c'étaient les recteurs de l'Île-de-France qui souhaitaient [la mise en place de RAVEL]. Tout simplement pourquoi ? Parce que quand on regarde comment sont réparties les universités en Île-de-France, vous avez un gros noyau sur Paris. [...] Si on avait laissé faire, ça voulait dire que tout Paris craquait sous les demandes et que vous aviez des universités qui auraient pu fermer leurs formations, tout simplement parce que personne ne voulait y aller. C'était pour eux trop loin au point de vue temps de transport. C'est pour ça que les trois recteurs d'Île-de-France, plus le vice-chancelier, en accord avec les 17 universités à ce moment là [Paris 9 Dauphine n'est plus université depuis, les quatre plus récentes universités franciliennes en ville nouvelle créées en 1990, vont être aussi concernées par RAVEL] ont décidé d'étudier la mise en place d'une sectorisation, [...] pour garantir une meilleure répartition des élèves sur les différentes universités.

Entretien_2008 (réalisé par B. Le Gall)

Ce système doit donc permettre de sortir de ce que l'acteur enquêté appelle « la règle de l'autobus devant les universités » : « c'est-à-dire que le jour des résultats du bac, qui avaient toujours lieu vers 10h, dès minuit ou une heure du matin, c'est toute la famille qui venait faire le relais devant l'université pour être les premiers pour pouvoir s'inscrire à l'université voulue » (Entretien_2008). G. Haddad (Entretien du 21 mai 2015) insiste également sur les implications de cette règle du « premier arrivé, premier servi » en termes d'image mais aussi de tensions¹³ : l'affluence de familles et d'étudiants allait de pair avec la présence nécessaire de pompiers, de policiers, et de journalistes, les inscriptions à la Sorbonne constituant alors une sorte de marronnier médiatique, à l'image des résultats au baccalauréat¹⁴. L'enjeu médiatique, donc politique, joue ainsi un rôle central dans la mise en place de RAVEL et le développement d'une sectorisation régulant l'afflux d'étudiants dans les universités parisiennes (Entretien du 10 juin 2015 avec le Vice-Chancelier de l'époque, M. Javoy). La première année de mise en place de RAVEL se traduit ainsi par l'étonnement des journalistes du Monde à Jussieu et Villetaneuse où les inscriptions se déroulent sans mouvement de foule¹⁵. Ce système télématique de pré-inscription est rendu obligatoire en

Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Nord-Pas-de-Calais) » précise un article du 19 mars 1988 dans le *Monde*.

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

¹³ Voire des dérives : la pression sur les universités parisiennes pouvaient conduire à ce que des dossiers d'inscription soient réservés, vendus, transférés.

¹⁴ On retrouve la trace de cet enjeu médiatique dans deux articles du Monde : G.C, 17 octobre 1987. « 'RAVEL' a dérapé », *Le Monde*. Perolle, R., 10 juillet 1991. « La face cachée du système RAVEL », *Le Monde*, p. 11.

¹⁵ P. B., A. C., G. C., 9 juillet 1987. « Les inscriptions dans les universités parisiennes : ouverture en douceur », *Le Monde*.

1990¹⁶, il concerne de plus en plus de bacheliers franciliens au cours de la première moitié des années 1990¹⁷.

RAVEL opère 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* intitulé « La face cachée du système RAVEL »¹⁸ 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 système¹⁹ 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. Cela rappelle le rôle initial de la carte scolaire mise en place dans le primaire et le secondaire : « accompagner le développement de la scolarisation » par un aménagement scolaire du territoire (van Zanten, Obin, 2010, p. 79).

À ses débuts, l'application RAVEL opérait une mono-sectorisation : pour chaque filière en tension, chaque commune envoyait ses bacheliers vers une seule université. Cette sectorisation a pu être doublée, lors des tous débuts de RAVEL, d'une sectorisation encore plus contraignante lorsque la pression sur certaines filières était trop importante, comme l'explique l'article du *Monde* cité plus haut : « à Paris-X Nanterre, une 'sous-sectorisation' a ainsi été mise en place à l'intérieur du périmètre initialement défini. Les inscriptions s'y feront par cercles successifs, l'université élargissant son aire de recrutement à mesure que le volume exact des candidatures se précisera »²⁰. La journaliste note également des pratiques privilégiant le rang du vœu voire la série du baccalauréat sur la sectorisation, à Paris 6 Jussieu : « Une fois admis les étudiants du secteur qui l'avaient inscrite en tête de leurs vœux, l'université ne s'est pas tournée vers les 'seconds choix', mais vers les 'premiers choix' situés en dehors de sa zone de recrutement. [...] [Pour faire le tri parmi ces derniers] l'administration n'y est pas allée par quatre chemins, en retenant les bacheliers de la série C » (*Ibid.*). Ce système mis en place à Paris 6 Pierre et Marie Curie était informatisé et était l'un des seuls à fonctionner à l'époque (Entretien avec M. Javoy, 10 juin 2015), mais il introduisait une sélection illégale à l'entrée à l'Université et ne pouvait donc constituer un modèle pour le fonctionnement du système francilien RAVEL.

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

¹⁷ 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.

¹⁸ Perolle, R., 10 juillet 1991. « La face cachée du système RAVEL », *Le Monde*, p. 11.

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

²⁰ Perolle, R., 10 juillet 1991. « La face cachée du système RAVEL », *Le Monde*, p. 11.

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 STAPS qui reste en mono-sectorisation²¹. Ce parti pris de bi ou tri-sectorisation des communes découle notamment des différentiels d'accessibilité des universités franciliennes, qui ne pouvaient être pris en compte de façon fine dans RAVEL :

« Au départ ce n'était effectivement que de la mono-sectorisation, on ne savait pas où on allait. On allait à tâtons. Et puis devant les difficultés... Parce qu'il faut savoir aussi la chose suivante, quand on regarde l'Île-de-France, globalement, tout le monde peut venir sur Paris. Mais quand vous faites déplacer quelqu'un de la Seine-et-Marne vers le 93 c'est pas évident. [...] Mais concrètement ça n'a jamais été, je dirais, chiffré combien de temps il fallait d'un point à un autre pour se rendre de chez soi ou de la commune de son établissement vers l'université pour telle Licence²². Donc tout a été fait au feeling. Ça n'a pas trop trop mal marché. C'est pour ça qu'on est passé de la mono à la bi ou la tri-sectorisation. Parce qu'un élève qui avait deux ou trois universités il voyait quelle était celle qui l'arrangeait le mieux pour pouvoir se rendre dans les moindres temps à l'université de son choix. »

Entretien_2008 (réalisé par B. Le Gall)

Hormis le passage de la mono à la bi/tri-sectorisation des communes, la sectorisation RAVEL a connu très peu de changements²³, 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, suite par exemple à l'ouverture de nouvelles formations²⁴. 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 (voir la dernière section de ce chapitre détaillant les stratégies d'évitement). Il faut néanmoins noter que cette règle attachant la sectorisation à la

²¹ Ce qu'explique l'acteur enquêté par B. Le Gall, en ces termes : « sachant qu'il y avait un DEUG, à l'époque c'était des DEUG, où personne ne voulait qu'il y ait autre chose que de la mono-sectorisation, c'était les STAPS. Parce que c'était... Y'avait énormément de demandes et chacun disait : moi j'ai des communes, je ne veux pas les donner à d'autres et donc on reste en mono-sectorisation. La bi, parce qu'on n'est même pas en tri [-sectorisation], elle date d'il y a deux ans. Et on était déjà passé aux Licences » (Entretien_2008).

²² Cela renvoie aux cartes présentées dans le chapitre 5, grâce aux données fournies par l'IAU.

²³ De la même façon pour le dessin des secteurs des collèges, « depuis les années 1960, la carte scolaire était relativement stable. Jusqu'en 2004, les inspections académiques avaient tendance à ne procéder qu'à des ajustements incrémentaux, en fonction des évolutions de l'offre scolaire et de la démographie locale. La loi de décentralisation [du 13 août 2004] confie aux Conseils généraux la sectorisation des collèges sans leur attribuer de nouveaux moyens. Ils ne disposent pas en conséquence de savoir-faire, de personnels spécialisés et d'expérience pour modifier la carte. La sectorisation préexistante transmise par les inspections académiques constitue leur seul héritage. Dans ce contexte, de nombreux départements reproduisent à l'identique ou presque la carte antérieure » (Barrault, 2012, p. 118).

²⁴ À titre d'exemple, le passage au système LMD en 2005 a pu être l'occasion de modifier quelque peu les aires de sectorisation : « c'est le problème de la réforme LMD où il y a eu notamment des formations qui se sont créées dans certaines universités, comme l'éco [économie] à Paris 5 qui est arrivée. Il a fallu donc remettre Paris 5 sur un certain nombre de communes du 92 en particulier. J'ai regardé ça ce matin, oui, tout ce qui est Bagneux, Boulogne-Billancourt, Chatenay-Malabry, Clamart, tout ça on a rajouté Paris 5 dessus » (Entretien_2008).

commune du lycée des candidats pour une L1 francilienne peut faire l'objet d'exceptions ou de dérogations, pour les candidats en internat (pouvant alors choisir d'être sectorisés selon leur commune de résidence) ou en cas de divorce des parents et de déménagement. Ces demandes de dérogations sont alors relayées par le lycée pour être prises en compte dans le système RAVEL (Entretien_2008, réalisé par B. Le Gall).

Fonctionnement de RAVEL en 2008 : dessin des secteurs pour le Droit et l'AES

Il s'agit maintenant de décrire plus précisément le fonctionnement de RAVEL tel que le décrivent les guides d'orientation et le portail internet de 2008. Les étudiants de Master 1 enquêtés dans le cadre de cette thèse sont pour beaucoup passés par ce système en 2008 pour entrer en L1 en Île-de-France, et ce d'autant plus que RAVEL ne se limite pas à sa fonction de sectorisation. Il s'agit plus généralement d'une procédure de préinscription dans l'enseignement supérieur francilien (pas seulement universitaire). Selon le guide destiné aux élèves de Terminale en 2008²⁵ (p.6), RAVEL permet de « réguler le flux des bacheliers vers les différentes filières post-baccalauréat et de trouver une place à chacun dans un établissement d'enseignement supérieur d'Île-de-France : université ou filières sélectives ». Ainsi, RAVEL concerne toutes les inscriptions dans les filières universitaires, mais aussi certaines filières sélectives (certaines CPGE, IUT, 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, LLCE Anglais, LLCE Espagnol, LEA Anglais-Espagnol, Droit, Économie et Gestion, AES, Sciences, Pharmacie et STAPS. La sectorisation ne concerne donc qu'une quinzaine de Licences en 2008 sur les 74 existantes en Île-de-France (Entretien_2008). Elle est expliquée en termes de « choix » dans le guide RAVEL 2008 :

« Lorsque, dans une discipline donnée, le nombre de demandes risque d'être supérieur aux capacités d'accueil, les universités établissent une sectorisation. Selon la commune de votre lycée d'origine (ou de votre domicile, si vous êtes candidat individuel, ou si vous faites un vœu en pharmacie), un accueil prioritaire vous est réservé dans tel ou tel établissement. La sectorisation introduit un critère de répartition géographique. Elle est généralement établie de façon à respecter une certaine pluralité des *choix* des élèves » Guide RAVEL 2008, p.41, je souligne.

« Pourquoi la respecter ? Vous êtes absolument tenu de respecter la sectorisation dans les disciplines où elle est instaurée, tout particulièrement s'il s'agit de votre premier vœu. Si vous ne le faites pas, et en cas de dépassement des capacités d'accueil, votre demande sera traitée en dernier. Vous risquez

²⁵ Rectorat de Paris, Rectorat de Créteil, Rectorat de Versailles, ONISEP, 2008. *Guide RAVEL 2008*, 72 p.

alors de n'obtenir qu'une proposition très éloignée de votre *choix* initial » Guide RAVEL 2008, p.42, je souligne.

Contrairement à la Géographie qui ne fait l'objet d'aucune sectorisation, le Droit et l'PAES font partie de ces filières en 2008 pour lesquelles une à trois universités « de secteur » sont proposées au candidat, selon sa commune de passage du baccalauréat. Comment cette sectorisation a-t-elle été dessinée ? Quelles communes sont sectorisées vers l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne plutôt que vers Paris 8 Vincennes - Saint-Denis ? Si l'on en croit l'entretien réalisé par B. Le Gall en 2008, mais aussi la formulation du guide RAVEL ci-dessus, ce sont les universités franciliennes qui ont négocié entre elles pour définir le dessin de la mono puis de la bi/tri-sectorisation :

« Globalement ce n'est pas RAVEL qui fait la sectorisation, ce sont les universités. C'est-à-dire que nous avons confié aux universités il y a maintenant une quinzaine d'années, des statistiques, avec les demandes. Ils avaient leurs capacités d'accueil. Ils savaient d'où venaient à peu près les élèves. Et ils se sont réparti l'Île-de-France comme des parts de gâteaux. Concrètement, vous faites mettons de la Psychologie, et bien les universités ont dit : tel arrondissement ou telle commune, je les veux sur mon université. [...] Parce que ça a été une période, je dirais, un peu de marchands de tapis. [...] Alors ça, ce qui se passe à l'intérieur de l'Université, je l'ignore mais je sais que quand on faisait les réunions globales pour voir qui prenait quoi, c'est là que comme ils s'étaient pas mis d'accord avant, c'était la guerre. 'Tu prends cette commune alors que moi je la veux', c'était ça ! Une façon un peu virulente à certains moments. Qu'avec certaines universités. Ce ne sont pas les universités de la périphérie qui se sont battues, ce sont ceux qui étaient à l'intérieur, pas à Paris extra-muros. [...] Les recteurs prennent acte en finalité, ce sont les arbitres... »

Entretien_2008 (réalisé par B. Le Gall)

Comme l'explique le Vice-Chancelier de l'époque (Entretien du 10 juin 2015), la sectorisation est en fait le résultat de tâtonnements et de négociations entre universités et rectorats, lors de réunions plénières (associant les équipes présidentielles des universités, les rectorats, les associations étudiantes voire des représentants de parents d'élèves) et de réunions bilatérales entre la Vice-Chancellerie (chargée de la coordination entre les trois rectorats franciliens) et chaque université²⁶. L'entretien avec G. Haddad (Président de Paris 1 au moment de la mise en place de RAVEL) confirme le rôle des universités dans le dessin de la sectorisation, même s'il est vraisemblable que les négociations se soient appuyées sur des propositions initiales issues de la Vice-Chancellerie (en collaboration avec le ministère). L'ancien président de Paris 1 parle d'une répartition tacite des communes et des arrondissements en fonction des identités politiques, sociologiques et culturelles de chaque université. Ainsi, la division Est/Ouest de la capitale dans la sectorisation du Droit doit être lue au prisme des « identités » politiques de Paris 1 et de Paris 2, cette dernière étant plus proche des Beaux quartiers. Certaines communes ont ainsi pu être l'objet de tensions, comme Neuilly sectorisée vers Paris 10 Nanterre en 2008 mais convoitée par Paris 2 Assas, ou par exemple les 5^e et 6^e arrondissements de Paris. Il faut noter que ces

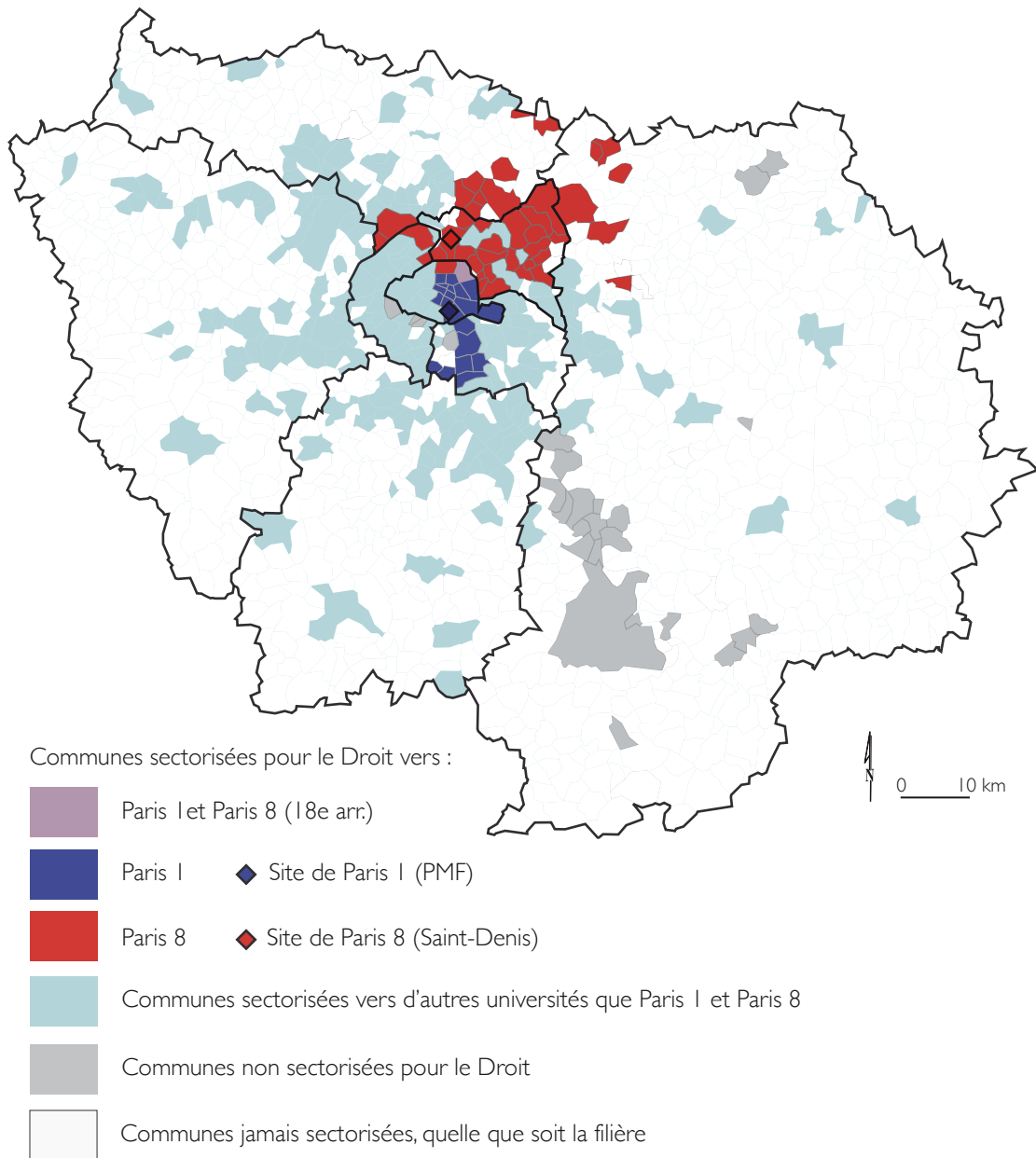
²⁶ On note également que les élus locaux ont pu intervenir dans les négociations (M. Javoy évoque la réception de lettres au sujet de la sectorisation, par exemple du maire du Raincy, commune favorisée du 93), tout comme le ministère. Mais ces interventions semblent être restées marginales selon les trois entretiens.

débats sur la sectorisation se cristallisaient sur certaines disciplines, notamment le Droit et la Gestion, pour lesquelles la « perte du quartier Latin », c'est-à-dire une sectorisation ne comprenant pas les 5^e et 6^e arrondissements parisiens, représentait un enjeu symbolique important (Entretien avec G. Haddad, 21 mai 2015)²⁷. Ces « tâtonnements » (terme récurrent dans les trois entretiens) ont ainsi pu se traduire par des « choses aberrantes » selon G. Haddad, avec des secteurs ne prenant pas en compte les réseaux de transport. Les cartes qui suivent permettent d'objectiver ces dessins de secteurs en 2008, dernière année de fonctionnement du système RAVEL.

La figure 6.1 représente les communes sectorisées vers les universités Paris 1 et Paris 8 pour l'entrée en L1 de Droit en 2008, la carte suivante correspond à l'AES. De façon générale, on compte 294 communes parmi les 1300 franciliennes (1280 communes et 20 arrondissements parisiens) faisant l'objet d'une sectorisation pour l'une des quatorze filières sectorisées : les communes ne connaissant jamais de sectorisation sont laissées en blanc sur les cartes. Elles se situent principalement en grande couronne et correspondent aux marges franciliennes mises en évidence dans les cartes d'accessibilité en temps de transport (chapitre 5). On compte néanmoins quelques communes non sectorisées dans les marges des départements de première couronne qui ne disposent pas de lycée : les lycéens qui y résident sont inscrits dans un lycée situé dans une autre commune, faisant, elle, l'objet d'une sectorisation RAVEL. En gris figurent les communes qui ne sont pas sectorisées pour la filière considérée. Par exemple, les arrondissements parisiens ne sont pas sectorisés pour l'AES, alors qu'ils le sont pour le Droit. Dans ces communes grisées, les futurs étudiants peuvent choisir n'importe quel établissement correspondant à la filière souhaitée : les bacheliers parisiens peuvent demander à entrer en L1 AES à Paris 1 comme en L1 AES à Paris 8 ou à Versailles par exemple. Les communes colorées en rouge correspondent au secteur de Paris 8, celles en bleu foncé à celui de Paris 1. Ces communes peuvent appartenir au secteur d'une, voire de deux autres universités (selon le principe de bi ou tri-sectorisation exposé plus haut). On note par exemple que le 19^e arrondissement de Paris est sectorisé à la fois vers Paris 1 et vers Paris 8 en Droit. Les communes en bleu-vert pâle sont celles qui sont sectorisées vers d'autres universités que Paris 1 et Paris 8.

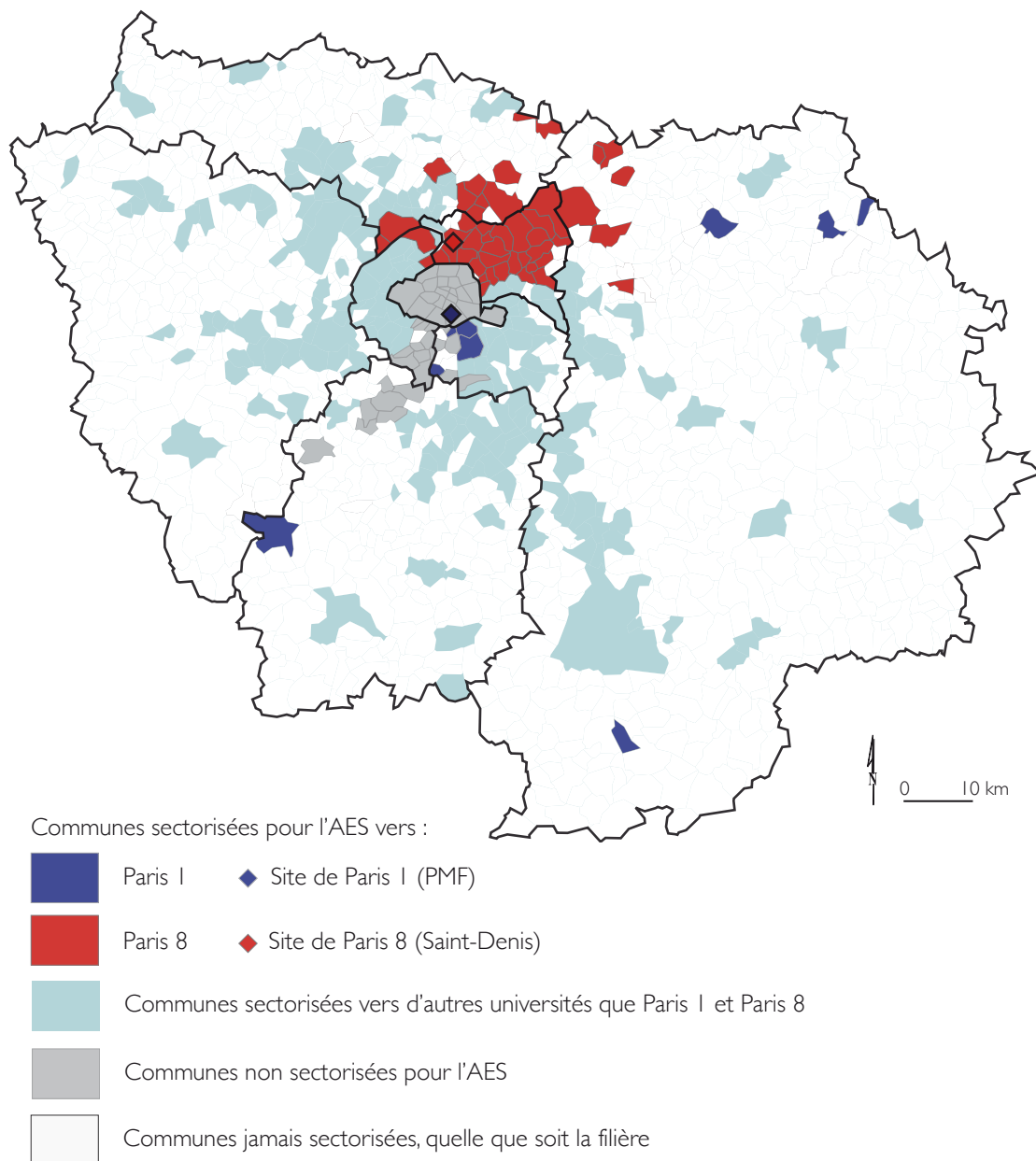
²⁷ G. Haddad remarque ainsi que les oppositions entre certaines universités en LSHS n'ont pourtant pas impliqué de requêtes d'enseignants quant à la sectorisation.

Figure 6.1 : Carte des aires de sectorisation RAVEL des universités Paris I et Paris 8 pour le Droit (2008)



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

Figure 6.2 : Carte des aires de sectorisation RAVEL des universités Paris I et Paris 8 pour l'AES (2008)



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

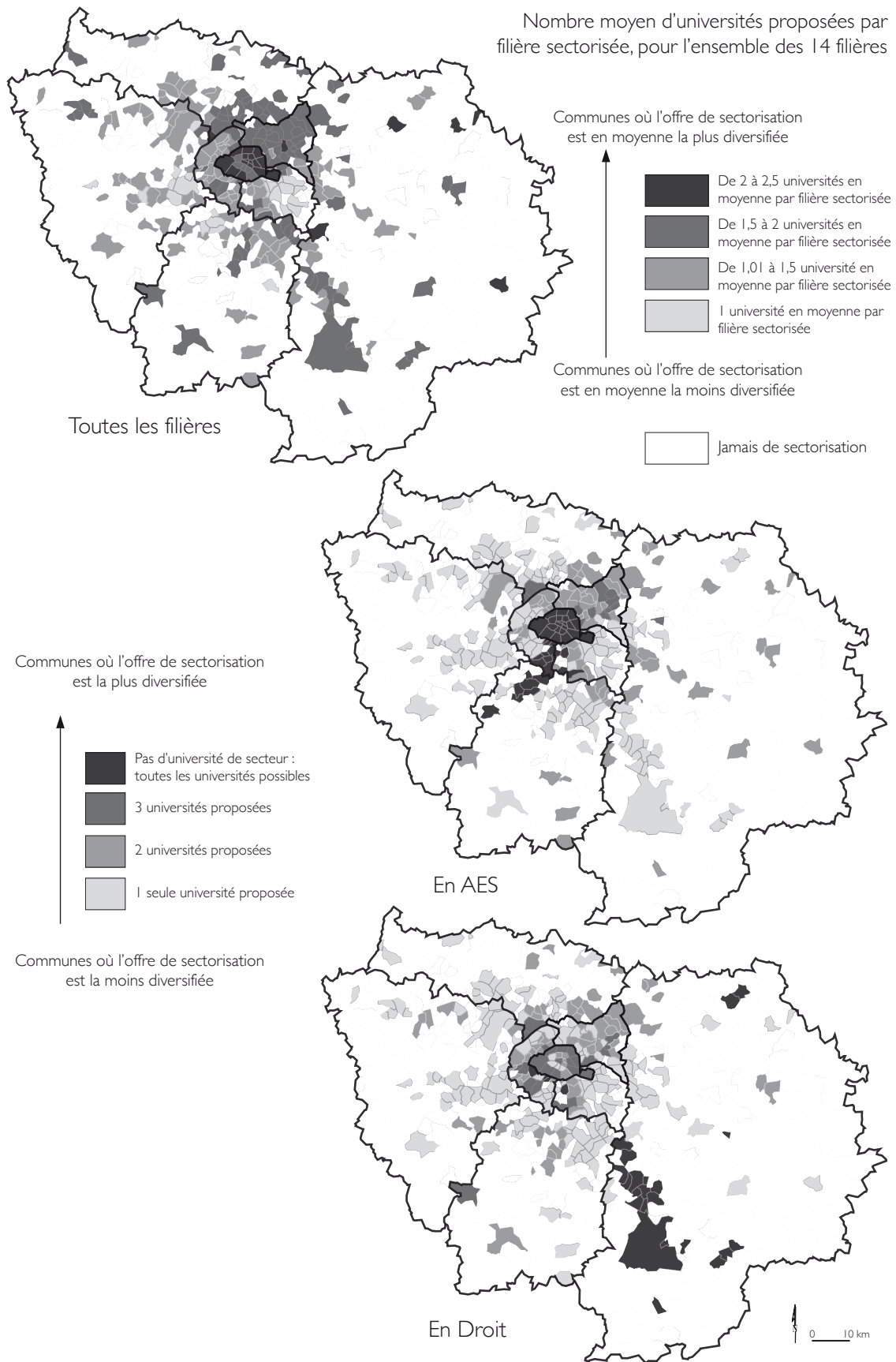
La comparaison de la sectorisation pour le Droit et l'AES montre que le dessin des secteurs dépend de la localisation des universités, comme le souligne la coloration rouge de la Seine-Saint-Denis autour de Paris 8 pour les deux filières. Cependant, il renvoie aussi, comme cela était évoqué plus haut par G. Haddad, à des enjeux politiques ou symboliques. Cela se traduit par la répartition Est (Paris 1) / Ouest (Paris 2) mais aussi Nord (Paris 8) / Sud (Paris 1) des arrondissements parisiens en Droit. Le dessin des secteurs dépend également de la densité de l'offre de formation. En effet, l'absence de sectorisation des arrondissements parisiens en AES est liée au quasi monopole de Paris 1 pour cette filière à Paris. On peut également penser que le grisé qui entoure Fontainebleau pour le Droit est en partie lié à la proximité du centre de Paris 2 Assas situé à Melun, qui brouille la distinction entre universités parisiennes et universités de grande couronne. Enfin, la

répartition des communes bleues, comme rouges, ne recoupe pas le maillage académique : le secteur de Paris 8 en Droit comprend deux arrondissements parisiens, des communes de Seine-Saint-Denis (académie de Créteil) mais aussi du Val-d'Oise (académie de Versailles). Si le principe de distance semble expliquer en partie le dessin de ces secteurs (autour du site de Paris 8 en AES par exemple), et donc participer à la polarisation mise en évidence dans le chapitre 4, la distance ne permet pas d'expliquer pourquoi certaines communes de Seine-Saint-Denis n'appartiennent pas au secteur de Paris 8 ou pourquoi des communes des marges franciliennes sont sectorisées vers Paris 1. Ces cartes soulignent ainsi les « aberrations » évoquées plus haut : pourquoi le Blanc-Mesnil est-elle sectorisée uniquement vers Paris 13 Villetaneuse en Droit, alors que pour la plupart des autres filières elle est aussi sectorisée vers Paris 8 Vincennes - Saint-Denis ? Comment expliquer que les communes de Dourdan ou Nemours dans le Sud francilien soit sectorisées vers Paris 1 en AES²⁸ ? Ces dessins de secteur hérités de négociations entre universités sous l'arbitrage des recteurs au milieu des années 1990 invitent donc à réfléchir à d'éventuelles inégalités selon les communes, qui ne tiennent pas seulement aux universités proposées mais aussi au nombre d'universités proposées (une, deux ou trois).

La figure 6.3 présente une synthèse de cette diversité d'universités proposées selon les communes. Les communes les plus foncées sont celles qui présentent la plus forte diversité de choix offerts aux bacheliers : en Droit et en AES, elles correspondent aux communes non sectorisées, où le choix est donc « libre ». Les deux cartes du bas montrent que Paris se caractérise globalement par une diversité de choix assez forte, à l'exception des arrondissements centraux qui ont fait l'objet d'une fine répartition entre Paris 1 et Paris 2 en Droit. Les communes où la sectorisation est la moins diverse en Droit et en AES se situent en marge de la zone dense mais leur localisation varie selon la filière. Quelles sont alors les tendances toutes filières confondues ? La première carte de la planche propose une synthèse grâce à la construction d'un ratio : pour chaque commune sectorisée, on compte le nombre de filières sectorisées puis le nombre d'universités proposées à chaque fois. Le rapport de ces deux nombres (qui varie de 1 à moins de 3) permet de voir que Paris est bien l'académie où la diversité d'universités proposées par filière est la plus élevée. La Seine-Saint-Denis, le Sud du Val-d'Oise et les communes autour de Melun et Fontainebleau sont également bien loties, contrairement au Val-de-Marne où plusieurs communes relèvent (en moyenne) d'une mono-sectorisation. Le travail cartographique met donc 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.

²⁸ Il semble par ailleurs que ce dessin de la sectorisation en première couronne pour Paris 1 soit un héritage de dispositions prises lors de la création de l'université d'Évry en 1991 : à ses débuts, Paris 1 assurait une partie de la gestion des enseignements plus tard confiés à Évry, ce qui expliquerait une extension de la sectorisation de Paris 1 sur un espace entrant plutôt dans l'aire d'influence de la nouvelle université (Entretien du 10 juin 2015 avec M. Javoy, Vice-Chancelier de l'époque).

Figure 6.3 : Carte de la diversité des sectorisations selon les communes pour toutes les filières, le Droit et l'AES (RAVEL, 2008)



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

2.2 Le passage à APB : l'échelle académique comme référence depuis 2009

« Pourquoi il n'y aura plus de sectorisation l'année prochaine [rentrée 2009] ? Tout simplement parce que RAVEL n'existe plus. RAVEL meurt de sa belle mort l'année prochaine, puisqu'il y a une application qui a été mise en place par le ministère qui est admission-postbac.fr, application qui va prendre à l'échelon national tous les vœux de tous les candidats post-bac de la France entière. L'Île-de-France c'était un cinquième de la France, là les 4/5^e de Province vont être gérés sur la même application plus l'Île-de-France. Donc RAVEL se termine et c'est la nouvelle application qui va englober toutes les demandes : universités, IUT, BTS, classes préparatoires et autres. [Avec l'article 20 de la loi LRU de 2007], il n'y a plus de sectorisation. La seule difficulté qu'on n'a pas encore résolue c'est que, s'il n'y a plus de sectorisation sur l'Île-de-France, qu'est ce que ça va donner ? »

Entretien_2008 (réalisé par B. Le Gall)

Comme le montre la citation ci-dessus, en 2008 le futur fonctionnement d'APB pour l'Île-de-France n'est pas encore arrêté, on ne sait pas alors « si on supprime la sectorisation ou si on essaie de faire des grands bassins avec des recoupements » (Entretien_2008, réalisé par B. Le Gall). En effet, 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 qui organisait l'affectation des nouveaux bacheliers franciliens depuis la fin des années 1980. 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 depuis 2008, puis à l'Île-de-France en 2009. La maîtrise d'ouvrage de ce système est assurée par la sous-direction de l'égalité des chances et de la vie étudiante au sein de la DGESIP (Direction générale pour l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) du ministère. La maîtrise d'œuvre est confiée à une association privée à but non lucratif hébergée à l'INTP (Institut national polytechnique de Toulouse).

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 supérieures²⁹ 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 active³⁰. L'article L612-3 du Code de

²⁹ Comme le soulignent R. Bodin et S. Orange (2013a), il est possible de faire une formation qui n'est pas « post-bac » (CAP, BEP, Brevets professionnels, concours d'aide soignant, etc.) après l'obtention de son baccalauréat : des poursuites d'études s'opèrent donc hors APB.

³⁰ La question de l'orientation, et non pas seulement de l'affectation, était également un enjeu pris en compte par RAVEL : le souci d'informer les candidats sur les faibles débouchés ou capacités d'accueil est noté dès le milieu des années 1990 comme le montre un article de P. Rochette dans *Libération* en 1995, et très présent dans la conception de la plateforme RAVEL 2008 qui intègre l'orientation active après la loi de 2007. Cette dernière permet à chaque candidat d'avoir un avis (favorable, défavorable) de l'université dans laquelle il candidate pour une Licence. Cet avis est non contraignant et s'appuie sur le dossier scolaire du candidat (type de baccalauréat etc.).

L'Éducation modifié par la Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 stipule 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.

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 dans cette thèse 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. Comme pour RAVEL, on s'appuie ici sur la documentation en ligne explicitant auprès des élèves, des parents voire des professionnels (proviseurs, professeurs principaux, services d'orientation, etc.) le fonctionnement d'APB en 2011, des entretiens menés en 2014 et 2015 auprès d'acteurs, ainsi que sur quelques articles de presse et deux journées d'observation aux salons APB Île-de-France organisés à la Grande Halle de La Villette (le samedi 7 janvier 2012, et le vendredi 10 janvier 2014). Un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN, 2012) précise les règles et limites d'APB, et donne des éléments quant aux flux de bacheliers concernés.

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). Or, comme le note le rapport de l'IGEN : « la mise en place de cette procédure d'accès à l'enseignement supérieur est porteuse d'enjeux sociaux et économiques et ne saurait se réduire à une 'technique administrative' » (*Ibid.*, p.4). En 2011, 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 candidatures 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. Selon l'IGEN, plus de 75% des bacheliers généraux et technologiques sont admis dans l'enseignement supérieur *via* APB en 2012, 10% des élèves ne s'inscrivent pas ou ne finalisent pas de vœux dans APB. À

l'issue de la procédure normale, 93% des postulants se voient proposer une admission correspondant à un de leurs vœux³¹. Ce taux passe à 95% à l'issue de la procédure complémentaire.

Quelles sont les différences entre APB et le système antérieur ? 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 sélectives³². Le système propose au candidat le vœu le plus 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)

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 : « les bacheliers peuvent tous désormais demander une inscription dans l'établissement de leur choix avec l'obligation toutefois de faire au moins une demande dans un établissement de leur académie d'origine » (OVE de Cergy-Pontoise, 2011, p. 4). La définition « typiquement francilienne » de l'ordre de priorité (Entretien du 31 mars 2014) résulte de la concertation entre le ministère, l'INP de Toulouse, la Vice Chancellerie des Universités de Paris mais aussi les 16 universités régionales. Cet ordre de priorités fait jouer l'échelon régional et non pas seulement académique. Il dépend de la pression sur les capacités d'accueil de chaque Licence³³, mais aussi de sa position plus ou moins « rare » dans l'offre de formation régionale voire nationale. Sont ainsi définies six catégories de Licence (tableau 6.1) parmi lesquelles les deux premières, rassemblant la grande majorité des Licences, 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.

³¹ Ce pourcentage est plus élevé pour les bacheliers généraux, et plus faible pour les filières technologiques. À l'issue de la procédure complémentaire, on compte 97,4% de propositions d'admission pour les filières générales et 89,4% pour les filières technologiques (IGEN, 2012).

³² On peut rappeler à ce propos, à la suite de la DEVU du Rectorat de Paris (Entretien du 31 mars 2014) qu'APB est un système développé pour les filières sélectives en 2003 puis étendu à l'ensemble de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas anodin.

³³ Selon un récent rapport de l'UNEF, le nombre de Licences franciliennes « en tension » aurait augmenté de 13% depuis 2011. Ces capacités d'accueil seraient de plus en diminution (le rapport cite l'exemple de l'AEI à Paris 12 Créteil, de la Psychologie à Paris 7 Diderot et de l'Information et la Communication à Paris 13 Villetaneuse). Sources : UNEF, 2014, *Frais d'inscription, sélection : les pratiques illégales encouragées par la pénurie budgétaire*, Dossier de l'été 2014, p.24.

Tableau 6.1 : Catégories de Licence et des règles d'affectation

Catégories	Licences concernées	Ordre de priorités dans l'affectation des candidats par APB
1	LI ayant habituellement des capacités d'accueil suffisantes pour les bacheliers d'Île-de-France	1. Bacheliers académie (bachelier de l'année et bachelier antérieur*) 2. Bacheliers Île-de-France
2	LI sensibles, ayant habituellement des capacités d'accueil insuffisantes pour les bacheliers d'Île-de-France	3. Bacheliers hors Île-de-France 4. Autres
3	LI délivrées dans seulement une ou deux des académies franciliennes	1. Bacheliers d'Île-de-France 2. Bacheliers hors Île-de-France 3. Autres
4	LI à modalités particulières d'admission (capacité contrainte)	Règles particulières d'admission définies par chaque établissement (admission sur dossier, test de langues, épreuves, entretien)
5	PACES - la 1 ^{ère} Année Commune aux Études de Santé (médecine, odontologie, pharmacie, sage-femme)	1. Bacheliers d'Île-de-France
6	LI à recrutement national	Pour les bacheliers franciliens, règles identiques aux candidats qui demandent une LI de catégorie 3. L'admission des non franciliens se fait quant à elle sur dossier, ou par tirage au sort.

* Les « bacheliers antérieurs » concernent les élèves jamais inscrits à l'université ou en DUT. Selon un document du SAIO de Versailles, en 2011, les universités ont toute latitude pour décider de traiter via APB ou hors APB les demandes de réorientation de bacheliers antérieurs déjà inscrits dans leur université (réorientation interne) ou dans une autre université (réorientation externe). À terme, le système APB devrait concerner l'ensemble des inscriptions en LI quelque soit le statut du candidat (bacheliers, réorientation, etc.).

Sources : Documentation APB (SAIO des trois rectorats franciliens). Réalisation : L. Frouillou 2015

Tableau 6.2 : Catégories des Licence Droit et AES à la rentrée 2011 en Île-de-France

LI non sélective	Catégorie 1, capacités suffisantes	Catégorie 2, capacités insuffisantes
Droit	UVSQ Evry Paris 13 Villetaneuse	Cergy Paris 10 Nanterre Paris 11 Orsay et Sceaux Paris 2 Assas (Melun et Vaugirard) Paris 8 Vincennes - Saint-Denis Paris 12 Créteil Paris 1 Panthéon-Sorbonne Paris 5 Descartes
	UVSQ Evry Paris 13 Villetaneuse	Paris 10 Nanterre Paris 2 Assas (Melun) Paris 8 Vincennes - Saint-Denis Paris 12 Créteil Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Sources : Documentation SAIO Versailles, 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Le tableau 6.2 montre que 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. Comme cela sera détaillé dans le chapitre suivant, la définition des capacités d'accueil relève d'une cogestion entre les trois rectorats, 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. Ainsi, selon le guide APB³⁴ et la documentation des SAIO, les règles à suivre dans la formulation des vœux, pour permettre le bon fonctionnement de l'algorithme en sus des priorités académiques, sont les suivantes :

- « 1. Tout candidat à une L1 en Île-de-France doit impérativement être candidat à une L1 non sélective de son académie d'origine (celle où le candidat passe ou a passé le baccalauréat).
2. Tout candidat à une L1 de catégories 2 ou 3 est informé avant de sélectionner un tel vœu qu'il doit faire au moins 5 autres vœux de L1, s'il le sélectionne. [...]
3. Dans l'hypothèse où le nombre de candidats à une L1 d'un établissement donné est supérieur au nombre de places disponibles, les candidats sont affectés de manière aléatoire par l'application Admission-Postbac *en fonction des priorités d'affectation* et de leur académie d'origine (celle où le candidat passe ou a passé le baccalauréat) » Documentation SAIO Versailles, 2011, je souligne

Quelles sont alors ces priorités d'affectation qui s'ajoutent à la priorité académique en cas de tension entre offre et demande ? 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)³⁵. 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

³⁴ Rectorat de Paris, Rectorat de Créteil, Rectorat de Versailles, ONISEP, 2011. *Guide APB 2011*, 60 p.

³⁵ Il faut noter que les bacheliers des lycées français à l'étranger constituent un cas à part : s'ils sont « archiprioritaires » 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.

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, en « poupées russes », formés, 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 dans G1, puis dans les candidats de l'académie et enfin dans les candidats franciliens.

Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale souligne que si le critère de priorité académique est plutôt bien accepté, l'algorithme est critiqué, notamment par les élèves et leurs parents. En effet, avec ce système, un bachelier ayant demandé une CPGE puis une L1 de Droit à Paris 1 (Paris 1 étant donc deuxième vœu absolu, et premier vœu relatif aux L1) a moins de chance d'entrer dans cette université qu'un bachelier qui ne fait pas de demande en filière sélective et place Paris 1 en premier vœu *absolu*. En outre, le principe du tirage au sort est mal accepté (et mal compris, comme ce sera démontré plus loin) par les élèves et leurs parents qui le perçoivent comme non méritocratique. Par exemple, un bachelier S avec d'excellents résultats en terminale a autant de chances d'être tiré au sort qu'un bachelier professionnel ayant son diplôme au rattrapage : « le problème n'est pas simple à régler, car il bute sur le fait que le baccalauréat français est le premier grade universitaire, donnant ainsi accès, en principe sans autre condition, à la poursuite des études universitaires de son choix » (IGEN, 2012, p. 21).

De façon générale, le premier principe de priorité étant l'académie du baccalauréat, on peut parler d'un changement d'échelle de la sectorisation antérieure (RAVEL) et d'un assouplissement, celle-ci ne jouant qu'en cas de tension entre l'offre et la demande pour certaines filières. On peut alors s'interroger, par analogie avec les travaux sur l'assouplissement de la carte scolaire, sur les conséquences en termes de ségrégation universitaire de ce récent changement de système d'affectation à l'entrée en L1.

3. RAVEL et APB, facteurs de différenciation des publics entre universités ?

Les travaux sur les ségrégations scolaires mettent en évidence le rôle central des ségrégations résidentielles dans la genèse d'écarts de publics entre les établissements (voir partie 2). Or ce rôle est souvent compris à partir des secteurs de la carte scolaire, qui définissent un « territoire de référence résidentiel » pour chaque établissement. Si l'articulation entre espace résidentiel et espace scolaire ne se réduit pas au dessin des secteurs, comme le montrent les stratégies d'évitement analysées plus loin, la ségrégation résidentielle explique une grande part de la ségrégation scolaire. On peut estimer que les mesures de ségrégation scolaire réelle entre collèges sont en moyenne supérieures à 10% par rapport aux résultats attendus si les secteurs sont respectés (sans évitement scolaire) (Duru-Bellat, 2004). Autrement dit, une part très importante de la ségrégation sociale ou ethnique dans le secondaire découle du dessin des secteurs dans un espace résidentiel divisé socialement. Malgré ce constat général, il faut noter que « la carte scolaire exerce des effets très différents selon les caractéristiques des territoires, et notamment selon le degré de concentration spatiale des groupes sociaux, ce qui permet par ailleurs de prétendre tout et son contraire sur son rôle en matière de ségrégation scolaire » (van Zanten, Obin, 2010, p. 80). Ce rôle de la sectorisation dans la distribution des populations selon les établissements dépend de l'échelle à laquelle joue la ségrégation résidentielle et de la taille des secteurs : « comme les secteurs des collèges et, plus encore, les périmètres des écoles primaires sont de taille réduite, ils ne peuvent favoriser la mixité que là où la ségrégation urbaine concerne des unités elles aussi réduites » (*Ibid.*, p.81). Qu'en est-il pour le supérieur ? Les secteurs, définis à l'échelle régionale, participent-ils à différencier les publics étudiants ? Quelles sont les implications du passage de RAVEL à une sectorisation plus lâche ?

3.1 La sectorisation RAVEL redouble-t-elle les effets de la ségrégation résidentielle ?

Dans leur étude centrée sur les filières d'Économie-Gestion, T. Cizeau et B. Le Gall (2008) font un lien direct entre différenciation des secteurs des universités et différenciation sociale et scolaire de leur public de première année. Ils s'appuient sur la répartition départementale des communes sectorisées vers chaque université (par exemple, 41% des communes de Seine-Saint-Denis sont sectorisées vers Paris 8 pour l'Économie-Gestion) mais aussi sur une enquête par questionnaire auprès d'étudiants en L1 dans cette filière inscrits dans quatre universités (Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Paris 12 Créteil, et l'université d'Évry) permettant de saisir leurs caractéristiques scolaires et sociales. L'utilisation des données SISE permet-elle de confirmer les résultats de cette première enquête mettant en évidence le rôle de la sectorisation dans la différenciation des publics étudiants en Île-de-France ?

On cherche ici à objectiver ce que la comparaison visuelle des cartes des secteurs RAVEL laisse entrevoir : le dessin de la sectorisation comprend des communes plus favorisées socialement pour Paris 1 que pour Paris 8. La difficulté méthodologique consiste à travailler sur les communes de résidence des étudiants soumis à la sectorisation RAVEL, et non sur leur commune de passage du baccalauréat (information indisponible dans les données MESR-SISE). Pour cela, on considère les étudiants entrant pour la première fois à l'université en 2008 et résidant en Île-de-France. En travaillant sur la commune de résidence des étudiants et son appartenance aux secteurs RAVEL, on fait l'hypothèse que la plupart des étudiants sont inscrits dans un lycée de leur commune, la sectorisation ne s'appliquant pas au domicile mais bien au lycée. Le tableau 6.3 permet de voir que beaucoup d'étudiants résident dans des communes qui ne font pas partie du secteur correspondant à leur inscription. Cela s'explique non seulement par le décalage entre commune de résidence et commune de passage du baccalauréat³⁶, mais aussi par des stratégies de contournement de la sectorisation qui seront explicitées plus loin. Ce tableau constitue donc un rappel contextuel pour éviter une surinterprétation des tableaux suivants faisant le lien entre les étudiants, le dessin du secteur et le type de commune de résidence.

Tableau 6.3 : Étudiants résidant dans les communes sectorisées en 2008, entrant pour la première fois en LI en 2008

	Paris 1 Droit	Paris 1 AES	Paris 8 Droit	Paris 8 AES
Part d'étudiants habitant dans le secteur RAVEL	46%*	8%**	51%	57%
Part d'étudiants habitant en dehors du secteur RAVEL de l'université	47%	83%	29%	34%
Part d'étudiants habitant dans les communes non sectorisées	7%	10%	20%	9%

*Lecture : 46% des étudiants, entrant pour la première fois à l'université et inscrits en LI Droit à Paris 1, résident dans une commune sectorisée vers Paris 1. 57% des étudiants entrant en LI AES à Paris 8 (première inscription à l'université) habitent dans une des communes sectorisée vers Paris 8 pour l'AES.

** Attention : seulement 8% des étudiants entrant en LI AES en 2008 à Paris 1 résident dans une des communes du secteur correspondant. Cela tient à la non sectorisation des arrondissements parisiens (ces lycéens peuvent choisir n'importe quelle université). Si Paris est « en dehors du secteur RAVEL », une grande partie des 83% d'entrants doit y résider compte tenu des cartes d'attraction des chapitres 4 et 5.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2008. Réalisation : L. Frouillou, 2015

³⁶ À titre de comparaison, les archives 1474W indiquent en 1995 que presque 100% des affectations (vœux définitifs) vers Paris 1 en Droit relèvent de la sectorisation (98% pour l'AES). Ces taux sont parfois moins élevés : on compte 35% de vœux hors secteur pour Paris 5 en Droit. À Paris 8 en 1995, aucun vœu définitif pour l'AES n'est référencé en 1995 comme « hors secteur », contre près de 14% de vœux hors secteur pour le Droit.

Tableau 6.4 : Type de communes de résidence des étudiants selon les secteurs RAVEL de Paris 1 et Paris 8 en Droit et AES

Communes sectorisées RAVEL en	Typologie de communes présentée dans le chapitre 4 selon profil social des étudiants résidants	Paris 1		Paris 8	
		Part d'étudiants du secteur	Nb communes	Part d'étudiants du secteur	Nb communes
Droit	Communes favorisées (n°1)	93%*	14	10%	5
	Communes défavorisées (n°2)	7%	3	80%	26
	Communes moyennes (n°4)	0%	2	10%	9
AES	Communes favorisées (n°1)	13%**	2	2%	3
	Communes défavorisées (n°2)	75%**	4	96%	33
	Communes moyennes (n°4)	0%	3	2%	10

*Lecture : 93% des étudiants du secteur de Paris 1 en Droit en 2008 résident dans les 14 communes de la classe n°1 que l'on compte dans le secteur RAVEL. Ce pourcentage, calculé par rapport à la part d'étudiants résidants dans le secteur, elle-même assez faible comme le montre le tableau précédent, permet de faciliter la comparaison avec le tableau correspondant pour APB.

**Attention : comme le montre un tableau précédent (6.3), on ne compte que 8% d'étudiants inscrits à Paris 1 entrant en AES en 2008 qui résident dans le secteur RAVEL (lié au fait que les arrondissements parisiens ne sont pas sectorisés). Ces pourcentages sont donc seulement indicatifs.

Sources : RAVEL 2008, MESR-SISE, 2008, Typologie du chapitre 4. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Le tableau 6.4 montre la répartition des communes des secteurs de Paris 1 et Paris 8 pour le Droit et l'AES selon la typologie présentée au chapitre 4 (profil social des communes selon l'origine sociale de leurs étudiants résidants entre 2005 et 2011). Un même travail a été fait en prenant comme référence, non pas la typologie produite à partir de SISE mais celle élaborée à partir des revenus de l'ensemble de la population en 2007 (François *et al.*, 2011) qui correspond à une objectivation plus générale de la division sociale de l'espace résidentiel francilien. Les résultats (tableaux a.7 et a.8 de l'annexe 2) confirment les tendances observées à partir de la typologie moins détaillée présentée dans le tableau ci-dessus³⁷. En observant les colonnes décrivant le nombre de communes, on remarque que la plupart des communes sectorisées en Droit vers Paris 1 appartiennent au type favorisé (quelle que soit la typologie considérée), alors que 65% des communes du secteur de Paris 8 ont un profil social étudiant plutôt défavorisé. La répartition des communes est globalement comparable pour l'AES (ce qui correspond à la proximité visuelle des figures représentant les secteurs de Paris 1 et Paris 8 plus haut).

Selon T. Cizeau et B. Le Gall (2008), cette différenciation des secteurs ne relève pas seulement des types de communes (appréhendé par les auteurs à l'échelle départementale, en rappelant le caractère défavorisé des élèves de Seine-Saint-Denis), mais également de

³⁷ La présence de communes de types « moyens » au cœur de l'agglomération dans le travail de François *et al.*, 2011, constitue un élément de différenciation entre les deux typologies. Il reste que la répartition entre communes sectorisées en Droit de type favorisé et défavorisé est presque inversée, quelle que soit la typologie, entre Paris 1 et Paris 8.

l'étendue des secteurs de chaque université. On note que, pour la filière AES, Paris 1 compte très peu de communes sectorisées, ce qui renvoie en partie à la déssectorisation des arrondissements parisiens. Le nombre de communes sectorisées comme leur dispersion régionale (voir les figures 6.1 et 6.2) témoignent de l'ouverture différenciée de ces deux universités quant à leur recrutement étudiant. L'accès à Paris 1 est ainsi plus restreint que celui de Paris 8, qui comprend deux fois plus de communes dans son secteur en Droit que Paris 1 (19 communes contre 40). En étudiant les effets ségrégatifs des secteurs RAVEL pour l'Économie-Gestion, T. Cizeau et B. Le Gall rappellent ainsi que « les 3 universités les plus soumises à la sectorisation sont : Paris 13 (62 [communes sectorisées]), Paris 8 (57) et Marne la Vallée (52) » (2008, note de bas de page 30).

Le tableau 6.4 montre que le dessin des secteurs se limite principalement à la zone dense de l'Île-de-France qui comprend avant tout des communes de type favorisées ou défavorisées : peu d'étudiants résident dans des communes dont le profil est « moyen ». Il faut garder à l'esprit qu'on ne travaille ici que sur les communes sectorisées, beaucoup d'étudiants résidant dans des communes hors-secteur. Par exemple, 40% des étudiants entrant à Paris 8 en Droit en 2008 résident dans les communes sectorisées dont le profil est plutôt défavorisé. Ils représentent 80% (deuxième ligne du tableau) des étudiants résidant dans le secteur de cette université. Le dessin des secteurs en Droit comme en AES contribue donc à redoubler la ségrégation résidentielle traduite par les typologies de communes.

Cela correspond bien aux résultats de T. Cizeau et B. Le Gall (2008) sur les secteurs RAVEL des filières d'Économie-Gestion. Ils démontrent, outre les aberrations quant au temps de transport ou aux isolats³⁸, que le dessin des secteurs contribue à accentuer les inégalités de recrutement entre universités. En comparant les profils sociaux des étudiants sectorisés à ceux des étudiants inscrits sans passer par la sectorisation (enquête auprès des étudiants de première année présents en cours à Paris 1, Paris 12, Évry et Paris 8), ils montrent que « les effets de la sectorisation semblent différenciés selon l'université, et finalement selon le degré de ségrégation sociale et scolaire des communes qui leur sont rattachées » (*Ibid.*, p.32). Ces résultats correspondent aux remarques introductives issues de la littérature sur les effets de la carte scolaire dans le secondaire (van Zanten, Obin, 2010). Par exemple, à Paris 1 on observe peu de différences entre le profil social et scolaire des étudiants du secteur et les autres, alors qu'à Paris 8 ces derniers sont plus favorisés. Cela semble logique : le secteur de Paris 8 correspondant à des communes et donc *in fine* à un public défavorisé, les étudiants hors secteur ont plus de chance d'être enfants de cadre et/ou bacheliers scientifiques. Les effets de la sectorisation semblent ainsi d'autant plus forts pour Paris 8 : « c'est dans l'institution enquêtée la plus dominée que la sectorisation semble le plus accentuer la ségrégation sociale, scolaire et spatiale » (Cizeau, Le Gall, 2008, p. 32).

³⁸ Par exemple, les lycées de Clichy dans le 92 sont sectorisés vers Paris 8 et Paris 13 contrairement à ceux de Levallois-Perret (Paris 1, Paris 2, Paris 10) ce qui ne correspond pas aux temps de transport minimaux selon la RATP. De plus, les lycéens parisiens ne sont pas sectorisés pour l'Économie-Gestion, comme pour l'AES.

Ce rôle de la sectorisation dans la différenciation des publics à l'entrée en L1 en Île-de-France, du moins dans les filières de Droit, d'AES et d'Économie-Gestion, doit être mis en regard avec les logiques « politiques » qui ont présidé au dessin des secteurs (voir ci-dessus) : « telle que la sectorisation est appliquée, c'est-à-dire selon un critère géographique discriminatoire auquel ont contribué les marchandages de certains présidents d'université, elle tend à tenir chacun à sa place en concentrant les publics les plus dominés dans les institutions les plus dominées » (*Ibid.*, p.32). Cette remarque sur le caractère discriminatoire fait écho à des propos que l'on retrouve en entretien mais aussi sur internet, comme dans cet article publié sur le site internet du Bondy Blog³⁹ en 2006, où la sectorisation RAVEL est dénoncée en ces termes :

« Ainsi, ceux et celles qui rêvent depuis toujours d'intégrer une faculté de prestige telle la Sorbonne ou Dauphine devront se résigner à rester cloîtrés en banlieue car c'est bien la conséquence directe.

Sur le terrain, la règle se confirme : l'exemple de l'université Paris I Panthéon – Sorbonne l'illustre bien : la majorité de ses étudiants sont parisiens et sortent généralement tout droit des lycées parisiens prestigieux tels Henri IV ou Montaigne. Les étudiants de province, qui plusieurs week-ends par mois 'descendent pour retrouver la famille et le pays' y ont aussi leur place. On y trouve également des étudiants étrangers (qui ont bénéficié du programme Erasmus) très ambitieux et brillants et de tous horizons : Canada, Allemagne, en passant même par le Sénégal. Mais où sont donc les étudiants de banlieue ? Paradoxalement, alors qu'ils sont plus proches, géographiquement parlant, que les étudiants provinciaux ou étrangers, ils représentent une infime minorité. Lorsque l'on demande aux rares banlieusards comment ils ont échappé à la sacro-sainte sectorisation, certains répondent avoir perdu une année après le bac pour ensuite pouvoir 'postuler' indépendamment, de leur côté dans les différentes facultés parisiennes ; d'autres avouent avoir choisi d'intégrer une classe préparatoire seulement pour échapper à la sectorisation et ainsi intégrer 'une bonne fac' » (Kaddour, 2006, extrait d'article publié sur le Bondy Blog)

Cet extrait, comme la conclusion de l'article de B. Le Gall et T. Cizeau (2008), invite à travailler sur ces stratégies d'évitement de la sectorisation, dont on verra dans la dernière section de ce chapitre qu'elles contribuent à accentuer les différenciations sociales entre universités. Auparavant, il est indispensable de montrer en quoi le fonctionnement du système APB à partir de la rentrée 2009 remet en cause, ou non, ces mécanismes institutionnels de différenciation des publics entre établissements.

3.2 APB : « libre choix » mais difficile accès aux universités parisiennes

Grâce à APB, les candidats peuvent visualiser l'offre de formation sans être contraints par une sectorisation, ce qui doit leur permettre de formuler plus « librement » une liste de vœux hiérarchisée incluant par exemple des formations situées en dehors de leur académie (dans laquelle ils sont prioritaires). On retrouve ici les principes de la réforme de 2007 valorisant le « libre choix » *via* l'assouplissement de la carte scolaire. Or, le principe

³⁹ Comme l'indique ce site internet créé en 2005, « le Bondy Blog est un média en ligne qui a pour objectif de raconter les quartiers populaires et de faire entendre leur voix dans le grand débat national » (bondyblog.libération.fr, consulté le 1^{er} août 2015).

même de fonctionnement d'APB, en plusieurs phases et requérant la formulation d'une liste de vœux hiérarchisée suppose déjà un certain capital culturel :

« L'usage de l'application suppose à la fois un nivellement rationnel des vœux de la part du candidat, prenant en considération à la fois l'ordre de ses préférences et le niveau de sélectivité des filières. La procédure exige également du candidat une capacité à faire un choix abstrait, sur la base de réponses anticipées, et non sur la base de propositions concrètes. » (Orange, 2012, p. 124)

De plus, plusieurs limites sont mises en évidence par l'IGEN (2012). La priorité académique, contrevient au principe d'équité d'accès garanti par le seul baccalauréat :

« Notons cependant que la recommandation fondamentale diffusée dans le guide d'accompagnement d'APB, à savoir de classer les vœux strictement en fonction des 'souhaits du candidat sans autocensure, ni calcul quant aux chances d'être retenu' est un peu mise à mal avec les aménagements de l'algorithme. En effet, pour les formations non sélectives, c'est-à-dire l'essentiel des formations universitaires de licence, une demande excédentaire par rapport à la capacité d'accueil de certaines universités (en premier lieu les universités de Paris intra-muros) ou de certaines formations (par exemple PACES) conduit à privilégier d'abord les candidats passant leur baccalauréat dans l'académie, puis éventuellement ceux des académies voisines (pour l'Île-de-France) avant de prendre en compte le reste du territoire. De toute évidence, cette règle amenuise les chances des non résidents académiques. Elle n'interdit toutefois pas de candidater pour un établissement d'une académie extérieure à celle d'origine, y compris parisienne, et n'a pas d'impact significatif sur la liste de vœux étant donné le nombre de vœux qui peuvent être formulés » (IGEN, 2012, p. 5)

En outre, l'algorithme mis en place en 2011 (tirages au sort dans des groupes consécutifs plus restreints encore que la priorité académique), qui s'appuie sur la position (relative et absolue) des vœux dans la liste de chaque candidat, suppose de réfléchir stratégiquement à l'ordre de ses premiers vœux :

« Un élève parisien qui souhaite avant tout faire une CPGE ou, s'il n'obtient pas le (ou l'un des) lycée(s) choisi(s) pour cette CPGE, une licence de Droit à Paris, est contraint de mettre cette licence en vœu 1 pour avoir une chance d'être retenu dans cette filière (étant donné le taux de pression) alors que cela n'est pas son premier choix. Outre que cela va l'inciter à avoir une stratégie contraire au principe premier de la charte des candidats, il sera tenté de mesurer ses chances d'entrer dans l'une des CPGE qu'il convoite à l'occasion des rencontres qu'il fera lors des journées portes ouvertes : c'est le premier pas vers un retour aux préinscriptions, dont les effets négatifs ont conduit à la naissance d'APB » (IGEN, 2012, note de bas de page 9)

La pression sur les universités parisiennes pour certaines filières (notamment le Droit), au cœur de la mise en place de la sectorisation RAVEL, constitue donc un point d'achoppement d'APB. La priorité académique risque ainsi de réduire le bassin de recrutement des universités parisiennes à Paris, alors que le dessin des secteurs antérieurs permettait à certains étudiants de banlieue d'accéder à ces établissements.

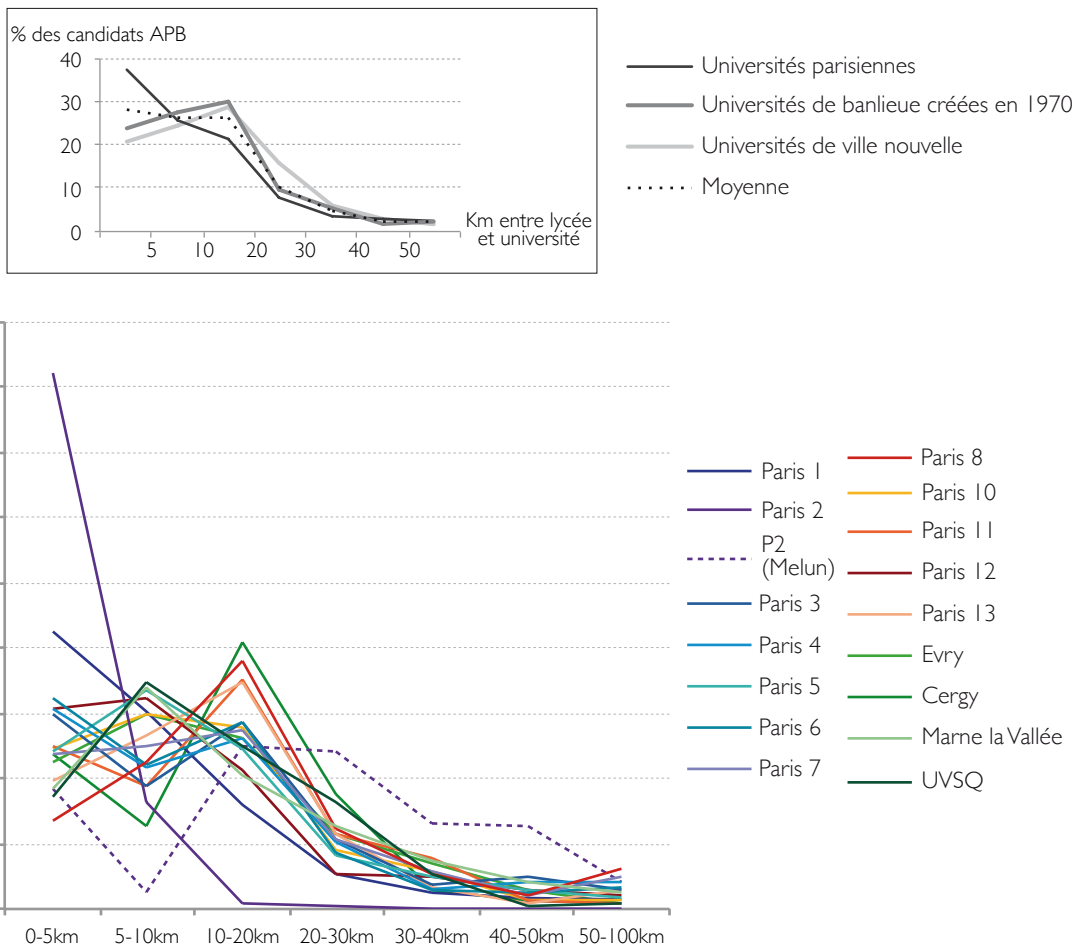
Pour mettre en évidence cette contraction des bassins de recrutement à l'entrée en L1, on travaillera ici sur les données APB (Vice Chancellerie des Universités) pour 2011. Elles détaillent les *candidatures admises* dans les universités franciliennes selon la filière et le

lycée d'origine du candidat, contrairement aux données SISE utilisées dans les chapitres et analyses précédentes qui correspondent aux inscriptions réelles des étudiants dans les universités. Si ces candidatures APB permettent de lier lycées et universités, contrairement aux données SISE, elles ne correspondent pas au recrutement réel des universités à l'entrée en L1 puisqu'on estime qu'environ 15% des candidats n'auront pas le baccalauréat, et que tous les candidats bacheliers n'accepteront pas forcément la proposition qui leur est faite⁴⁰ ; et cela, sans compter les inscriptions hors APB détaillées dans la dernière section de ce chapitre. L'absence de données RAVEL (raisonnement à partir de SISE fondé sur l'hypothèse d'une inscription dans le lycée de la commune de résidence) équivalentes à ces données APB empêche une comparaison quantitative des effets ségrégatifs des deux systèmes. Cette comparaison s'appuie donc sur des ordres de grandeur et sur les implications du fonctionnement précis de chacun des systèmes.

Grâce aux données APB, il est possible de calculer la distance entre les lycées et les universités puis d'observer quelle proportion de candidats acceptés est issue des lycées selon leur distance à chaque université. La figure 6.4 représente de tels gradients pour toutes les filières confondues. Le premier graphique est une synthèse montrant la pente plus forte des universités parisiennes. Cela met bien en évidence un bassin de recrutement à l'entrée en L1 assez restreint : un peu moins de 40% des candidats APB acceptés dans les universités parisiennes viennent d'un lycée situé à moins de 5km de l'université demandée. Les universités de petite comme de grande couronne recrutent près de 30% de leurs candidats APB dans des lycées situés entre 10 et 20km. Malgré cette part importante des recrutements entre 10 et 20km, les universités de ville nouvelle recrutent leurs candidats APB sur de plus longues distances que les universités créées en 1970 : plus de 10% de leurs candidatures APB proviennent de lycées situés entre 30 et 40km.

⁴⁰ « 13,2% des élèves ayant suivi toute la procédure et ayant obtenu le baccalauréat ne donnent pas suite à une proposition d'admission correspondant à un de leur vœux » (IGEN, 2012, p. 43).

Figure 6.4 : Gradients de recrutement des candidatures APB toutes filières confondues (2011)

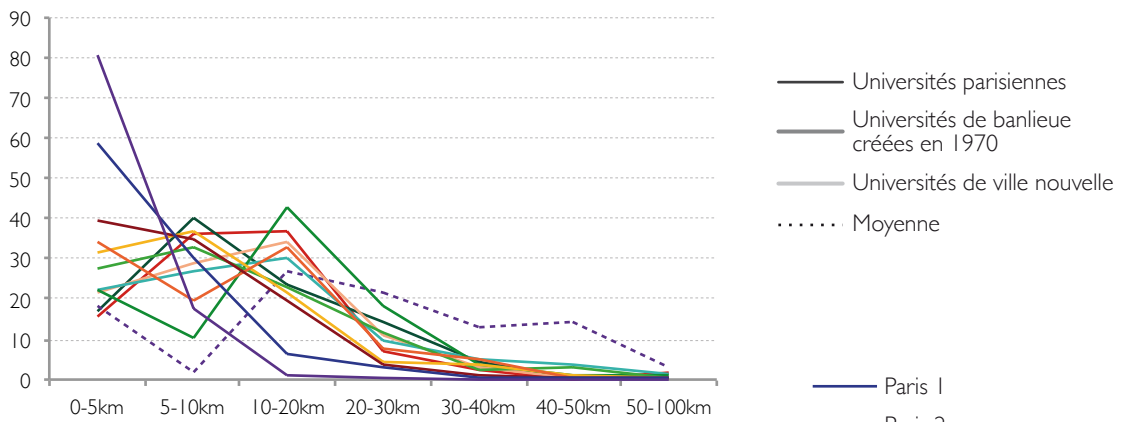
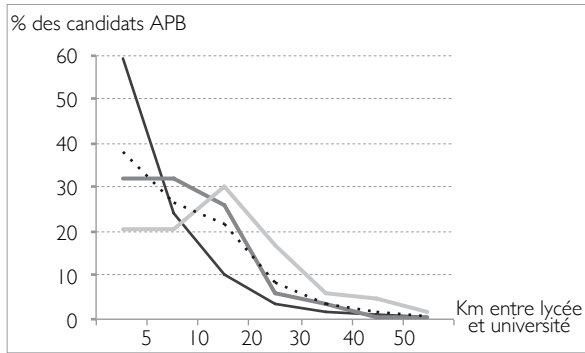


Sources : Candidatures acceptées en 2011 par APB dans les universités franciliennes (Vice Chancellerie des Universités de Paris). Réalisation : L. Frouillou, 2015

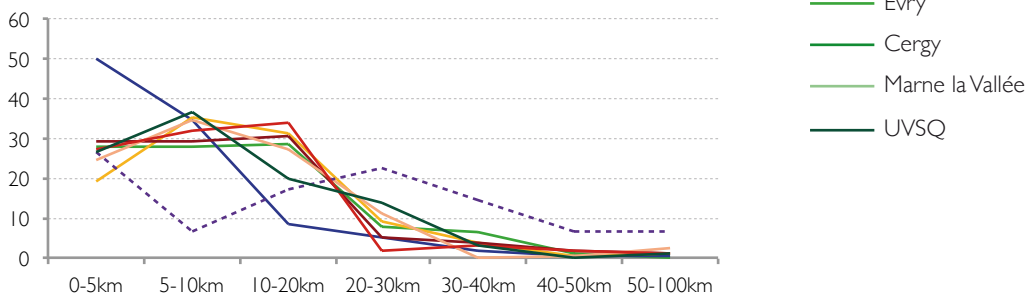
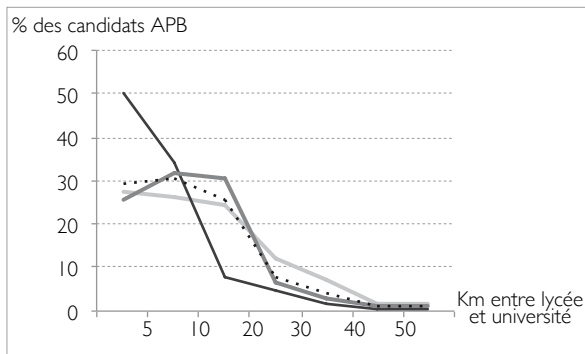
Le deuxième graphique de la figure 6.4 donne le détail des gradients par université. Il montre la grande diversité de l'organisation spatiale des candidatures à l'entrée en première année selon les établissements. Par exemple, Paris 2 Assas a un recrutement *via* APB très polarisé autour de son site-siège (plus de 80% des candidats sont inscrits dans des lycées à moins de 5km). Cette hétérogénéité laisse entrevoir le rôle de l'offre de formation dans la pente plus ou moins forte de ces gradients : la très forte pression sur les L1 de Droit parisiennes expliquerait le caractère exceptionnel de Paris 2 en raison de sa spécialisation dans les disciplines juridiques.

Figure 6.5 : Gradients de recrutement des candidatures APB en Droit et en AES (2011)

En Droit :



En AES :



Sources : Candidatures acceptées en 2011 par APB dans les universités franciliennes (Vice Chancellerie des Universités de Paris). Réalisation : L. Frouillou, 2015

La figure 6.5 donne le détail des gradients pour les filières de Droit et AES. La comparaison des deux graphiques de synthèse souligne bien les conséquences de la tension en Droit par rapport à l'AES. Les universités parisiennes voient leur bassin de recrutement à l'entrée en L1 plus resserré en Droit : 60% des candidats APB qui y sont acceptés en Droit en 2011 sont inscrits dans un lycée à moins de 5 km de l'université demandée, contre 50% pour l'AES. La pression est particulièrement forte pour Paris 1 et Paris 2 comme le montre le graphique détaillé. En AES comme en Droit on remarque le gradient particulier du centre de Melun de Paris 2, situé en Seine-et-Marne dans l'académie de Créteil, qui recrute sur de plus longues distances. Ces graphiques confirment donc le rôle nettement différencié de la distance dans les recrutements de Paris 2 selon qu'on considère le centre parisien ou celui de Melun pour le Droit. Surtout, ces données APB confirment l'importance des fonctionnements institutionnels dans ce « rôle de la distance » : le fait que les candidatures APB en Droit à Paris 2 distinguent les deux centres de formation contribue à différencier fortement les recrutements compte tenu de la priorité académique. Les bacheliers de l'académie de Créteil peuvent s'inscrire à Paris 2 grâce au site de Melun, mais ils ne pourront pas accéder centre parisien de cette université. Cela explique donc le caractère moins favorisé des étudiants de Licence AES de Paris 2 par rapport à Paris 10, souligné en fin de chapitre 3. Plus généralement, les graphiques de synthèse pour les deux disciplines montrent que les universités de banlieue issues de la division de l'Université de Paris en 1970 recrutent leur maximum de candidats dans des lycées situés entre 5 et 10km, ce qui correspond au vivier parisien. Plus généralement, la forme de ces gradients de candidatures APB est cohérente avec les gradients de recrutement SISE pour l'ensemble des inscrits dans les universités parisiennes, de petite et de grande couronne, évoqués dans le chapitre 4 (Berroir *et al.*, 2005).

Il apparaît bien que le bassin de recrutement des universités parisiennes *via* APB se trouve d'autant plus restreint à Paris que les demandes excèdent les capacités d'accueil. Mais peut-on pour autant conclure plus généralement, comme pour RAVEL, à un effet ségrégatif de cette organisation spatiale sur le recrutement social et scolaire de l'ensemble des universités franciliennes ? Le tableau suivant correspond à celui présenté plus haut pour RAVEL, mais il n'est pas comparable terme à terme : on s'appuie ici sur les données APB détaillant la commune du lycée du candidat, et non plus une projection des données SISE-MESR 2008 résidentielles dans les secteurs RAVEL. La comparaison cumule ainsi deux différences : le statut de l'étudiant (candidat dans APB, inscrit SISE dans RAVEL) et son ancrage territorial (commune du lycée pour APB, commune de résidence pour SISE). Il s'agit donc ici d'observer seulement l'ordre de grandeur des provenances des candidatures APB en 2011, en part de candidats et en nombre de communes. La comparaison entre le Droit et l'AES en 2011 montre, comme pour RAVEL précédemment, que les étudiants passés par le système d'affectation APB sont plus souvent issus de communes défavorisées en AES qu'en Droit. Si l'on compare maintenant la distribution des étudiants selon leur commune (de résidence pour RAVEL et de lycée pour APB, étant données les sources différentes de données utilisées), la répartition symétrique entre Paris 1 et Paris 8 pour le

Droit se conserve entre RAVEL 2008 et APB 2011 : la très grande majorité des étudiants est issue de communes favorisées pour Paris 1 et le contraire pour Paris 8. Pour l'AES, il est impossible de comparer les distributions des étudiants sous RAVEL et APB pour Paris 1 étant donnés les très faibles effectifs des étudiants résidant dans le petit secteur RAVEL correspondant (non sectorisation des arrondissements parisiens). La comparaison pour Paris 8 montre une répartition un peu moins concentrée dans les communes défavorisées avec APB. Il semblerait donc que l'assouplissement du système se traduise spatialement par une diversité plus importante des types de communes dont sont issus les étudiants entrant en L1 à Paris 1 et Paris 8.

Tableau 6.5 : Type de communes du lycée des candidats APB 2011 de Paris 1 et Paris 8 en Droit et en AES

Communes sectorisées RAVEL en	Typologie de communes présentée dans le chapitre 4 selon profil social des étudiants résidants	Paris 1 en Droit		Paris 8 en Droit	
		Part de candidats	Nb communes	Part de candidats	Nb communes
Droit	Communes favorisées (n°1)	94%*	42	16%	14
	Communes défavorisées (n°2)	3%	12	75%	33
	Communes moyennes (n°4)	3%	16	9%	7
AES	Communes favorisées (n°1)	84%**	28	14%	14
	Communes défavorisées (n°2)	9%	19	80%	29
	Communes moyennes (n°4)	7%	14	6%	4

*Lecture : 94% des 634 candidats APB acceptés en Droit à Paris 1 en 2011 sont inscrits dans un lycée situé dans une commune de type favorisé. Au contraire, on compte 75% de lycéens de communes de type défavorisé à Paris 8 (sur 129 candidats).

**Lecture : 84% des 224 candidats APB acceptés en L1 AES à Paris 1 en 2011 sont inscrits dans un lycée situé dans une commune de type favorisé. Au contraire, on compte 80% de lycéens de communes de type défavorisé à Paris 8 (sur 127 candidats).

Sources : Candidatures APB 2011, Typologie du chapitre 4. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Cette diversification relative des bassins de recrutement est cependant à géométrie variable selon les filières et les universités car elle dépend principalement du rapport plus ou moins tendu entre offres et demandes. La priorité académique peut donc conduire à limiter les recrutements de certaines universités parisiennes à la capitale, quand les secteurs antérieurs permettaient à certains élèves de banlieue d'y accéder (par exemple pour Paris 2 Assas). Pour les filières qui ne sont pas en tension, le passage à APB, système national, a pu se traduire par un élargissement du bassin de recrutement : le système RAVEL compliquait en effet l'accès aux universités franciliennes pour les étudiants des autres régions⁴¹. Une étude de l'Observatoire de la Vie Étudiante de Cergy (2011) met en

⁴¹ C'est ce qu'explique par exemple Vincent (L3 Géographie à Paris 1 en 2011, après un bac ES à Dreux) : « Mais à Paris c'est plus compliqué quand t'es en Province parce qu'il faut faire des dérogations... C'est pas le même système. C'est pas facile pour quelqu'un qui n'habite pas en Île-de-France d'aller à la fac à Paris, et inversement d'ailleurs ». Le passage à APB normalise donc le statut de l'Île-de-France, ce qui ne facilite pas pour autant l'accès aux filières parisiennes surchargées, comme l'explique Shaïnez (L1 Droit 2012 à Paris 1, entrée d'abord en 2011 en L1 de Médecine – PACES à Lyon après un baccalauréat au lycée français d'Alger) : « quand on vient d'un lycée français on a aussi un peu cette sectorisation, par exemple si on postule dans des facultés en Province, on est accepté automatiquement, alors que si on postule à Paris on n'est pas du tout prioritaires. C'est pareil, c'est d'abord les gens de Paris puis nous ».

évidence les effets du passage de RAVEL à APB pour cette université de grande couronne qui voit son bassin de recrutement s'élargir vers le Nord-Ouest francilien mais aussi les régions limitrophes. Cet effet d'élargissement lié à APB a été particulièrement sensible en Droit⁴² et en Économie-Gestion. En intégrant l'Île-de-France au système national, APB contribue donc à élargir l'accès aux universités franciliennes, mais seulement pour les établissements et filières qui ne sont pas en tension au point de restreindre la priorité aux bacheliers de l'académie puis de la région.

Cependant, le parti pris favorisant le « libre choix universitaire » au cœur du système APB a fait l'objet de critiques. Ces dernières sont comparables aux débats évoqués au début du chapitre au sujet des conséquences ségrégatives de l'assouplissement de la carte scolaire. Dans un rapport de 2009 (dont des extraits ont été reproduits dans la presse⁴³), le syndicat étudiant UNEF critique ainsi la fin de la sectorisation et les dysfonctionnements du tout nouveau APB francilien : « l'UNEF dénonce la suppression de la sectorisation des étudiants en Île-de-France, qui remet en cause la mixité sociale⁴⁴ dans les universités franciliennes et qui accroît la concurrence entre les universités en consacrant l'existence d'établissements de 'premier' et de 'second' choix ». Cette citation souligne bien la proximité argumentative des critiques sur l'assouplissement de la carte scolaire aux niveaux secondaire et universitaire, à travers la référence à la concurrence et à une hiérarchisation accrue des établissements. La concurrence entre établissements accrue par le « libre choix » favorisé dans APB est également relevée par le rapport de l'IGEN : « bien qu'APB soit un dispositif d'admission dont l'objectif est de proposer à chaque candidat la filière qui soit la plus compatible avec ses vœux, et qu'il n'ait *a priori* aucune prétention à influencer sur l'aménagement du territoire, on constate qu'il a néanmoins un effet dans ce domaine, en favorisant les transferts les plus demandés. » (IGEN, 2012, p. 47). Par exemple, les demandes en Droit pour l'académie de Créteil témoignent de l'attractivité différenciée des universités : si Paris 12 Créteil est la plus demandée, on compte près de 170 places vacantes en 2013 pour Paris 13 Villetaneuse (Entretien du 11 juin 2014 avec le SAIO de Créteil)⁴⁵.

Les travaux sur les conséquences de l'assouplissement de la carte scolaire permettent par analogie de penser les effets potentiels de la « liberté de choix » universitaire sur les concurrences et différenciations entre universités. Les trois remarques ci-dessous, extraites du rapport établi par M. Oberti, E. Préteceille et C. Rivière sur le secondaire, constituent des hypothèses fortes quant aux conséquences de la mise en place d'APB :

⁴² Les gradients ci-dessus ne pouvant pas être réalisés pour la période RAVEL, ils ne traduisent pas cet élargissement.

⁴³ De Tarlé, S., juillet 2009. « L'UNEF réclame le retour de la sectorisation dans les facs franciliennes », *l'Étudiant.fr* (consultation 2 décembre 2010).

⁴⁴ L'argument de la remise en cause de la mixité sociale auparavant assurée par RAVEL est cependant contredit par le rôle que joue ce système dans les processus de ségrégation universitaire, comme le montrent la sous-section précédente du chapitre et les résultats de T. Cizeau et B. Le Gall (2008).

⁴⁵ L'accès aux données détaillant les vœux et leur hiérarchie permettrait de travailler plus finement sur le système concurrentiel à l'entrée en L1 en Île-de-France. Ces données sont très difficiles à obtenir mais permettent de travailler plus finement sur les représentations que les lycéens se font des filières accessibles ou non (Bodin, Orange, 2013a).

« En légitimant en quelque sorte la forte différenciation sociale et scolaire des établissements, et en établissant un lien direct entre la localisation d'un établissement et son profil social, son offre et ses performances scolaires, cette réforme [de 2007] a accentué des mécanismes d'évaluation et de hiérarchisation déjà à l'œuvre. » (Oberti *et al.*, 2012, p. 141)

« En jouant le jeu de la demande de dérogation, de nombreux parents de différents milieux deviennent sensiblement plus conscients des inégalités de l'offre scolaire, ce qui contribue à amplifier leur frustration : en particulier, Internet joue un rôle central en tant qu'outil de prise d'information et de comparaison de l'offre et surtout des résultats scolaires des différents établissements. » (*Ibid.*, p.158)

« La mise en cause officielle de la carte scolaire comme contrainte négative légitime une attitude des parents comme consommateurs devant un marché, à la recherche de la maximisation de l'avantage individuel en compétition avec les autres parents. » (*Ibid.*, p.172)

Cette hiérarchie associée aux capacités d'accueil plus ou moins saturées était déjà présente lors de la mise en place de RAVEL, comme le montre par exemple cet extrait d'un article du *Monde* comparant les tensions liées à la mise en place de RAVEL à Censier avec l'absence d'affluence de Villetaneuse : une étudiante explique « nous ne sommes pas nombreux [...]. Villetaneuse n'a pas la réputation des facs parisiennes. On s'y précipite moins - Pourquoi l'avoir choisie ? - Parce qu'elle est près de chez moi⁴⁶ – j'habite Epinay – et parce que l'ambiance y est bonne »⁴⁷. Ce lien entre réputation et capacités d'accueil, « premier » et « second » choix, se retrouve également en entretien avec les étudiants pourtant passés par le système RAVEL lors de leur entrée à l'Université. Laurène par exemple est inscrite en L3 Géographie à Paris 8, filière où les faibles effectifs ne justifient pas le dessin d'une sectorisation RAVEL. Elle perçoit pourtant la sélectivité des universités parisiennes, comparées en ce sens aux « écoles » :

« Les grandes facs parisiennes me semblent en dehors du lot. Ça fait plus... Ça fait moins fac, ça fait peut être plus école de... Je sais pas... Plus des grandes écoles et nous [les autres facs, notamment Paris 8] on est bien des facs. C'est ce que je dirais. [...] J'ai l'impression que tous ceux qui sortent des grandes écoles, ils se disent que Paris 8 c'est tous ceux qu'ont pas réussi leurs études au lycée et ils se retrouvent à Paris 8. Pas par choix quoi, mais plutôt par dépit. Mais y'en a plein ici qui l'ont choisie par choix quoi ! »

Laurène L3 Géographie Paris 8 2011, père directeur de travaux et mère cantinière, Stains (93), bachelière ES

En transposant dans le système universitaire les conclusions du rapport de M. Oberti et al. (2011) sur l'assouplissement de la carte scolaire citées plus haut, APB aurait alors « accentué des mécanismes d'évaluation et de hiérarchisation déjà à l'œuvre » sous RAVEL. Ce nouveau système postule en effet que chaque étudiant est un acteur rationnel individuel devant décider de son orientation en produisant une liste de choix hiérarchisée et

⁴⁶ Cet extrait permet en outre de souligner que la « proximité » semblait alors déjà un motif dans les « choix » universitaires des étudiants, associé à d'autres (ici, « l'ambiance »), voir chapitre 4.

⁴⁷ P. B., A. C., G. C., 17 octobre 1987. « Les inscriptions dans les universités parisiennes : ouverture en douceur », *Le Monde*.

en évaluant les formations existantes en fonction notamment de leur accessibilité (capacités d'accueil, sélectivité) et de leur réputation. On note par exemple l'introduction d'informations sur les taux d'insertion professionnelle selon les formations sur le portail APB 2015⁴⁸, ce qui renvoie bien à une conception du candidat acteur rationnel maximisant ses chances de réussite en mobilisant le plus d'informations possibles sur les formations pour garantir son insertion professionnelle.

Malgré ces potentiels effets ségrégatifs liés aux principes de fonctionnement d'APB, les résultats présentés dans ce chapitre ne permettent pas de conclure quant à l'accentuation des ségrégations universitaires avec le passage de RAVEL à APB, ce qui nécessiterait une recherche à part entière. Ils permettent néanmoins de démontrer une continuité, malgré le changement des « règles du jeu », dans le rôle que joue ces deux systèmes d'affectation dans les différenciations de publics étudiants entre universités.

4. Éviter l'université « de secteur » : des stratégies étudiantes distinctes entre RAVEL et APB ?

4.1 Penser les stratégies d'évitement dans le supérieur francilien

Le fonctionnement de l'affectation à l'entrée en université en Île-de-France, qu'il s'agisse des secteurs RAVEL comme de la priorité académique APB, permet de définir un évitement universitaire par analogie avec le primaire et le secondaire. Celui-ci est regroupe :

« l'ensemble des pratiques de scolarisation en dehors du secteur de recrutement fixé par la carte scolaire, que ces pratiques soient licites ou illicites, motivées par le désir de fuir un établissement (évitement négatif) ou par celui d'accéder à un meilleur contexte scolaire (évitement positif). Ainsi défini, l'évitement comprend donc toutes les pratiques qui entraînent un décalage entre espace résidentiel et espace scolaire » (François, 2007, p. 188).

Pour l'enseignement universitaire, les chevauchements de secteurs RAVEL comme la présence de plusieurs universités pour une académie de secteur dans APB supposent que les décalages entre espace résidentiel et espace universitaire soient objectivés à une échelle bien plus large que celle de la commune ou du quartier. Les pratiques d'évitement de l'université la plus proche ne rentrent pas automatiquement dans la catégorie d'évitement du *secteur* : par exemple, ne pas s'inscrire à Paris 13 Villetaneuse pour entrer à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis peut constituer un évitement de fait, et pourtant respecter la priorité académique (voire antérieurement le secteur RAVEL). De plus, la sectorisation s'appuyant sur le lycée, un évitement dès le secondaire permet de « décaler » les espaces résidentiels et universitaires, sans pour autant impliquer d'évitement à l'entrée dans le supérieur.

On s'intéresse donc ici à l'évitement au sens strict, lié à un contournement prévu (dérogations, libre choix si les capacités d'accueil le permettent, options particulières) ou non dans le fonctionnement du système d'affectation. Les recherches sur le primaire et le

⁴⁸ Beyer, C., 7 janvier 2015. « Universités : les meilleurs salaires pour les filières sciences, santé et technologies », *LeFigaro.fr*, (consultation 14 mars 2015).

secondaire permettent en effet de rappeler que l'évitement ne se limite pas à une mise à distance d'établissements stigmatisés. Globalement, la décision d'éviter repose le plus souvent sur « des impressions, des échanges informels et des rumeurs » (Oberti *et al.*, 2012, p. 137). Les représentations négatives d'établissements se trouvent souvent liées à leurs élèves (composition sociale et « ethnique ») et leur environnement, plus qu'à une évaluation fine de leur performance scolaire (réussite, équipe pédagogique etc.) (*Ibid.*). Plus généralement, ces travaux montrent le rôle des capitaux et ressources des familles dans la différenciation des « choix scolaires » :

« Dans tous les contextes nationaux étudiés, il apparaît en effet clairement que les parents des milieux populaires et en particulier d'origine immigrée sont moins nombreux à choisir ou, dès lors qu'ils doivent exprimer un choix, à opter pour un autre établissement que le plus proche de leur domicile. Les ressources financières expliquent en partie ce comportement – le coût des transports notamment – mais aussi les ressources culturelles et sociales. [...] Les parents de milieu défavorisé sont cependant surtout victimes des choix des parents de milieu favorisé chez qui la recherche d'un 'entre-soi' scolaire, social et ethnique prend une large place et entraîne l'évitement d'autres catégories sociales. » (van Zanten, Obin, 2010, p. 110)

Outre cette différenciation entre classes populaires, classes favorisées et classes moyennes, les choix scolaires font jouer des positions sociales fines, opposant par exemple au sein des classes favorisées le public et le privé. Pour étudier finement les placements scolaires, J.-C. François et F. Poupeau (2008a) utilisent par exemple les modalités socio-professionnelles suivantes : bourgeoisie intellectuelle, classes populaires, classes moyennes du secteur marchand, classes moyennes du secteur public, bourgeoisie économique. Pour ces derniers, ils montrent ainsi que l'évitement scolaire passe plus souvent par la scolarisation dans un établissement privé. Les pratiques d'évitement scolaire sont donc différenciées socialement. Elles le sont aussi spatialement : le voisinage plus ou moins favorisé des collègues joue un rôle central dans le développement de stratégies d'évitement de certains établissements (François, Poupeau, 2005a ; François, 2007 ; François, Poupeau, 2008a). À ce stade de la démonstration, retenons de ces travaux que les capitaux des familles sont au cœur des pratiques d'évitement scolaire. Les rapports entre différentes espèces de capitaux, analysés dans leur dimension spatiale pour expliquer les placements universitaires, et non plus seulement l'évitement ou le contournement de RAVEL et APB, sont l'objet de la dernière partie du manuscrit.

Les travaux sur l'évitement s'appuient souvent sur le terme de « stratégie » pour décrire ces pratiques de contournement de l'établissement de secteur. Comme l'explique le premier chapitre, les « stratégies » impliquent dans leur sens courant, et chez la plupart des auteurs⁴⁹, une orientation consciente de l'action vers une fin. Elles semblent donc particulièrement bien convenir aux évitements d'établissement. On retrouve ici l'usage du terme que privilégie par exemple R. Ballion : « il n'y a pour nous de stratégie que lorsque les

⁴⁹ La définition des stratégies par P. Bourdieu est plus large et prend en compte l'inconscient des agents. Pour rendre compte des orientations des actions des agents, conscientes (stratégiques) comme inconscientes, j'utilise le terme de « placements » (voir chapitre 1).

pratiques sont conscientes et orientées vers certains objectifs » (1982, p. 90). Ces stratégies scolaires doivent cependant être analysées de manière relationnelle et dynamique car elles relèvent la plupart du temps de la « navigation à vue » (*Ibid.*, p.75) : « dans la majorité des cas, la stratégie n'est pas préconçue, elle n'est pas une et ne se déroule pas harmonieusement, il y a plutôt succession de stratégies en fonction des possibilités » (*Ibid.*, p.68). Le caractère conscient des stratégies scolaires peut ainsi être surestimé par l'entretien rétrospectif qui incite l'enquêté à retracer sa trajectoire donc à réinjecter du sens causal et de la linéarité dans son parcours, car comme le rappelle R. Ballion « se vouloir stratège, c'est donc, en définitive, se donner l'illusion d'être un sujet face au système de contraintes qui nous enserrant » (*Ibid.*, p.86). Si les pratiques d'évitement sont différenciées socialement, cela renvoie en partie aux ressources nécessaires dans la construction de stratégies scolaires. Ces ressources sont d'autant plus importantes que les systèmes sont complexes et évoluent. Les pratiques d'évitement supposent une certaine maîtrise de la pensée abstraite, des classements et hiérarchies, mais aussi un certain rapport au temps permettant des projections à moyen et long termes. Dans l'enseignement supérieur, la plupart des pratiques étudiantes (choix et validation des cours par exemple) semblent renvoyer plutôt à des tactiques. Les incertitudes du monde universitaire privilégient la « rationalité limitée » d'actions construites en fonction des moyens (méthode de révision, possibilités d'équivalences, réorientations) plutôt que des fins (Felouzis, 2001, p. 35). Il reste que le choix de l'établissement lors de l'entrée dans le supérieur peut relever de stratégies au sens défini plus haut, notamment lorsqu'il donne lieu à un contournement des règles d'affectation.

Dans l'enseignement supérieur francilien, F. Truong montre qu'on observe des ajustements à ce qui est vécu comme une contrainte, une « assignation à la banlieue de principe » (2015, p. 82), autrement dit, des contournements d'APB. La typologie construite par F. Truong à partir de parcours de lycéens de Seine-Saint-Denis permet de replacer les stratégies d'évitement dans un éventail plus large. Elles relèvent :

- non seulement de contournements des établissements supérieurs de Seine-Saint-Denis, au cœur de cette section de chapitre ;
- mais également des vaines tentatives de contournement ;
- voire de micro-contournements, « au sens où s'ils choisissent quasi exclusivement des établissements en Seine-Saint-Denis dans APB, ils établissent une hiérarchie réputationnelle à l'intérieur du département en préférant des établissements situés à Bobigny ou Saint-Ouen à ceux de Saint-Denis, ne souhaitant pas avoir un diplôme avec la mention « Saint-Denis » sur leur *Curriculum vitae* » (*Ibid.*, pp. 82-83) ;
- ou encore relevant d'acceptations temporaires quand les choix APB en Seine-Saint-Denis « sont considérés comme des tremplins nécessaires pour rebondir hors du département, car étudier dans un premier temps en Seine-Saint-Denis leur paraît

scolairement, moralement et financièrement plus sécurisant et devrait leur permettre de poursuivre leurs études ailleurs, plus tard » (*Ibid.*, p. 83).

Lorsque ces jeunes séquano-dionysiens poursuivent leurs études dans leur département, on observe des stratégies de correction de stigmatisme, valorisant la qualité des études, voire de retournement de stigmatisme : la poursuite d'étude dans le 93 peut par exemple être vue par ces étudiants comme un avantage par rapport à l'équivalent parisien car elle témoigne de leur ténacité.

Cette typologie constitue un cadre d'analyse très pertinent au regard des résultats de l'enquête menée dans cette thèse auprès d'étudiants inscrits à Paris 1 ou Paris 8, mais n'ayant pas tous effectué leur scolarisation au lycée en Seine-Saint-Denis. Cette enquête sur les étudiants de master permet d'analyser rétrospectivement les pratiques liées à RAVEL. De façon cohérente avec les résultats de F. Truong, on observe que les corrections de stigmatisme valorisant l'université Paris 8, souvent à partir de son caractère cosmopolite, plus rarement en rappelant son identité vincennoise (voir chapitre 2 et chapitre 7), peuvent s'appuyer sur les « micro-contournements », ici en défaveur de l'université voisine de Paris 13 Villetaneuse. À titre d'exemple, cette réflexion d'Émilie en M1 de Droit à Paris 8 en 2012, souligne les mécanismes de dénigrement bilatéral entre établissements de territoires stigmatisés, mais aussi l'importance soulignée plus haut des « rumeurs » dans les « choix » scolaires :

« [Paris 13] c'est plus banlieue : y'a beaucoup de gens qui viennent du 93 et du 95, c'est plus une fac de banlieue. Ici j'ai vraiment l'impression qu'il y a des gens de partout, des gens de Paris. [...] c'est vraiment très banlieue, limite ghetto, apparemment ça craint vachement plus. Je sais qu'il y a eu des problèmes de délinquance à l'intérieur même de la fac »

Émilie, M1 Droit Paris 8 2012, père chef d'entreprise et mère assistante sociale, Saint-Denis (93), bachelière L

Cette typologie s'intéresse non seulement aux modalités de contournement mais aussi aux explications et justifications au cœur de ces stratégies étudiantes (acceptation, retournement de stigmatisme). La logique d'exposition de cette thèse invite d'abord à penser dans ce chapitre les modalités d'évitement pour ensuite les replacer dans un questionnement plus général sur les placements universitaires qui expliquent ces stratégies de contournement (partie 4).

4.2 Comment contourner RAVEL : classes préparatoires et choix de filières « rares »

Si RAVEL (comme APB) s'appuyait sur la commune du lycée plutôt que sur la commune de résidence pour sectoriser les inscriptions des futurs étudiants en L1 c'est que cette deuxième solution privilégiée initialement s'était traduite par :

« des modifications d'adresses, on a eu des boîtes aux lettres de complaisance. Comme par hasard souvent rue d'Assas pour Paris 2. [...] Donc est arrivée la décision de sectoriser par rapport à l'établissement de Terminale. Là il n'y avait

plus de truandage possible puisque c'était ce qui était déclaré au moment des inscriptions. »

(Entretien_2008, réalisé par B. Le Gall).

Considérer le lycée plutôt que le domicile permet à l'administration académique d'opérer un contrôle plus efficace. Mais cela rend d'autant plus important le choix du lycée, et peut donc favoriser les stratégies d'évitement dans le secondaire :

« [Les parents] dès la seconde [essaient] de savoir comment est sectorisé l'établissement dans lequel est l'enfant.

- B. Le Gall : Les parents essaient de savoir ça...

- De façon à voir comment changer d'établissement avant la terminale pour avoir une université qui correspond à son choix. Et ça s'était clairement vu à un moment pour les établissements qui étaient juste derrière le périphérique. Qui concrètement se sont plus dépeuplés que d'autres au profit par exemple du lycée Hélène Boucher ou Maurice Ravel à côté de Vincennes »

(Entretien_2008, réalisé par B. Le Gall).

On voit ici à quel point il est essentiel de penser l'enseignement supérieur francilien non seulement à partir du cadre théorique issus des travaux sur les ségrégations scolaires, mais aussi en s'appuyant sur le fonctionnement empirique des autres niveaux du système scolaire (transitions entre le secondaire et le supérieur).

L'enquête auprès des étudiants en M1 AES ou Droit en 2012, pour la plupart passés par RAVEL lors de leur entrée en L1 quatre années plus tôt (en 2008) met en évidence des stratégies d'évitement qui s'appuient principalement sur l'offre de formation. Les filières sélectives, qu'il s'agisse de CPGE, STS ou encore d'IUT, permettent en effet de sortir du champ de la *sectorisation*⁵⁰ RAVEL. Même si la volonté de ne pas passer par RAVEL ne constitue bien sûr pas le seul élément du choix d'une filière sélective, les élèves qui ont le dossier scolaire suffisant pour y prétendre peuvent ensuite poser un dossier pour une L1 dans n'importe quel établissement francilien, quel que soit leur lycée de baccalauréat ou la localisation de la filière sélective choisie juste après le bac⁵¹. Juliette par exemple, inscrite en M1 Droit à Paris 1 en 2012, a obtenu son baccalauréat à Montreuil en 2007 puis a poursuivi ses études en CPGE dans son lycée, ce qui lui a permis d'entrer l'année suivante à la Sorbonne alors que cette université ne compte pas Montreuil dans son secteur pour le Droit :

« [Je me suis dit, la prépa] Ça me laisse un an de répit pour réfléchir. Mais la vérité c'est que pendant l'été comme je n'avais pas eu de réponse je m'étais déjà dit que j'allais peut-être aller en Droit. Mais l'idée, la perspective de me retrouver à Paris 8, ça a joué. Je me suis dit : si je fais la prépa j'aurais des chances d'aller dans une bonne fac. Même si à Paris 1, ils ne m'ont acceptée qu'en L1 [sans équivalences] [...]

Léila : Et pourquoi pas Paris 8 du coup ?

⁵⁰ Même si certaines de ces filières sélectives sont prises en compte par l'application RAVEL, l'affectation des étudiants ne repose pas sur un principe de sectorisation, qui ne s'applique qu'aux Licences non sélectives.

⁵¹ Pour APB, la priorité académique s'applique aux bacheliers et bacheliers de l'année antérieure, même si à terme les réorientations en L1 (quel que soit le parcours antérieur : baccalauréat, CPGE, Master) devraient toutes être gérées par l'application (avec des capacités d'accueil différenciées selon le statut des candidats : bacheliers, réorientation depuis filière extérieure, réorientation interne à l'établissement etc.).

Juliette : Paris 8 d'un point de vue géographique c'est aussi loin. [...] Paris 1 ça reste une fac prestigieuse où il y a un bon enseignement. Et là depuis deux ans, je suis au Panthéon, c'est un plaisir quand je sors du RER. J'ai le jardin du Luxembourg à gauche le Panthéon à droite, Saint-Michel à cinq minutes. C'est agréable. Alors que Saint-Denis... Je ne sais pas. Ça donne pas envie. Et puis même le fait de venir de banlieue, d'avoir fait la prépa en banlieue. Tu te sens privilégié. Tu te dis : putain, j'ai de la chance d'être ici. »

Juliette, M1 Droit Paris 1 2012, père musicien et mère dans l'animation sociale, Montreuil (93), bachelière L

D'autres stratégies d'évitement s'appuient sur l'offre de formation strictement universitaire pour contourner la sectorisation concernant les L1 non sélectives. Par exemple, Clémence en M1 Droit à Paris 1 en 2012, s'est inscrite après son baccalauréat à Cergy grâce à l'existence d'un DU Droit-Anglais, alors qu'elle était sectorisée vers Paris 13 Villetaneuse :

« Moi j'étais sectorisée à Paris 13. Et j'avais pas trop envie d'aller à Paris 13, parce que... Enfin, je sais pas, je m'étais dit que... C'était peut-être pas... Et après je voulais faire, en fait, comme moi j'aime vraiment l'anglais, dès le début je voulais faire Erasmus. Je me suis dit que j'allais faire un... un DU. Enfin, Droit Anglais Droit Français à Nanterre. Donc je suis passée par le concours, enfin le test. Que j'ai pas eu. Et après bah, [ma sœur] m'a dit qu'elle avait des gens qu'elle connaissait qui étaient à Cergy, qui faisaient le DU. Et du coup je me suis dit 'ben ouais, je vais faire ça'. Et puis j'ai été prise, donc j'ai décidé d'aller à Cergy. C'était un peu pour les deux raisons, pour contourner la sectorisation, et puis aussi parce que l'Anglais ça m'a beaucoup intéressée. Je me suis dit que ça me permettrait de faire Erasmus. [...] il y a plein de gens qui vont à Cergy avec le DU pour échapper à la sectorisation. Bah, il n'y a pas que moi, si tu vois des amis que je connais... De toute façon, il y a plein de gens : il y a plein de gens qui viennent de Bury [Lycée Notre Dame de Bury, privé, dans le 95] par exemple. Et on voit très bien la peur de leurs parents de voir leur petite progéniture aller à Paris 13. »

Clémence, M1 Droit Paris 1 2012, père distributeur de journaux et mère assistante familiale, Soisy (95), bachelière S

Cette sélection par des tests pour certaines formations universitaires comme le DU dont parle Clémence est mentionnée par les services académiques comme un moyen de contourner la sectorisation :

« Des Licences qui donnent lieu entre guillemets à de la sélection : c'est toutes les Licences où il y a des langues en particulier, où les universités comme Paris 4 ou Paris 10 font des tests avant la clôture de RAVEL et disent à l'élève : 'le test a donné un avis favorable, vous le mettez sur RAVEL sinon ça ne sert à rien' [...] Et les élèves qui sont pris, si c'est une filière sectorisée, quand on fait les affectations on ne tient pas compte de la sectorisation dans ce cas là. Il est hors secteur mais il a eu un avis favorable de l'université donc il est pré-affecté d'office dans cette université s'il l'a mise en premier vœu. »

(Entretien_2008, réalisé par B. Le Gall).

Outre la sélection explicite qui suppose un niveau scolaire élevé (voir plus haut l'échec de Clémence pour entrer à Paris 10 Nanterre), un autre moyen de contourner le secteur peut être de choisir une offre de formation rare dans le paysage universitaire régional comme dans le cas de Nacera (en M1 AES Paris 1 en 2012). Cette étudiante habite

chez ses parents à Saint-Denis, à cinq minutes à pied de Paris 8. Elle choisit d'entrer à la Sorbonne grâce à une option :

« En fait j'ai fait ma scolarité à Saint-Denis. De la maternelle jusqu'à la terminale. Et ce qui s'est passé, c'est que je ne voulais pas être ni à Paris 8 ni à Paris 13. Donc j'ai choisi une filière qui n'était pas proposée dans ces deux universités là. Donc j'ai pris Éco-gestion option gestion justement parce que c'était une spécialité qu'il n'y avait qu'à Paris 1. Et ça ne m'a pas trop plu... [Rires] donc j'ai continué l'année. Puis je me suis dirigée vers AES. »

Nacera, M1 AES Paris 1 2012, mère femme au foyer, père employé, Saint-Denis (93), bachelière ES

En contrepoint à ces stratégies, l'enquête témoigne aussi des vaines tentatives de contournement dont fait état F. Truong (2015), à l'image de Sandrine en M1 Droit à Paris 8 en 2012 :

« Léila : Et pourquoi tu as choisi... le Droit à Paris 8 ? Tu as fait toute la scolarité ici ?

Sandrine : Oui. Parce que c'était sectorisé. Je n'ai pas eu le choix. Je voulais aller à Paris 1. J'avais envoyé un dossier et ils m'ont répondu qu'ils m'acceptaient mais que ce n'était pas possible à cause de la sectorisation.

L : Tu leur avais envoyé un dossier ? C'est-à-dire hors Ravel ?

S : Oui on pouvait faire des simulations en ligne et leur envoyer [dans le cadre de l'orientation active mise en place par la loi de 2007]. Et ils m'avaient dit qu'ils étaient intéressés mais que malheureusement avec la sectorisation ce n'était pas possible. Parce que franchement, c'était le dernier endroit où j'aurais voulu aller avec Paris 13 qui est juste à côté. Et parce que c'est 'Saint-Denis' et par rapport au diplôme, quand on voit '93' ça fait moins bien. »

Sandrine, M1 Droit Paris 8 2012, père ouvrier et mère secrétaire, Pantin (93), bachelière ES

On voit ici la difficulté des stratégies d'évitement qui ne relèvent pas de l'évidence : pour beaucoup de lycéens, la sectorisation est vue comme une contrainte difficilement franchissable. C'est ce dont témoigne également Léa, inscrite en L3 Géographie à Paris 1 en 2011. Cette lycéenne de Seine-Saint-Denis compare ainsi son parcours dans une filière non sectorisée à celui de ses camarades :

« Ils voulaient tous venir à Paris 1. Y'a que moi qui ai pu partir à Paris 1 parce que c'était pas sectorisé. [...] Les autres, ils avaient pas le droit ! C'est une barrière carrément : on ne pouvait pas venir à Paris 1 ! [...] [Mes amies] étaient dégoutées quand elles ont vu que c'était sectorisé et qu'elles pouvaient pas venir à la Sorbonne... Bah quand t'es en banlieue, tu veux partir à Paris, tu veux changer d'air, quoi qu'il arrive. Et puis même tu te dis c'est la Sorbonne c'est mieux. Tu sors avec un diplôme... meilleur quoi. Donc non, tout le monde voulait venir à Paris, c'est sûr, personne ne voulait rester en banlieue, en tout cas de mes connaissances. »

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père taxi et mère au foyer, Montfermeil (93), bachelière ES

Ces discours d'étudiants laissent ainsi entrevoir l'importance du capital scolaire dans le développement de stratégies ou des tentatives d'évitement, de façon cohérente avec les résultats des travaux sur les évitements et placements scolaires dans le primaire et le secondaire. En effet, passer par une offre de formation rare et/ou sélective suppose le plus

souvent d'avoir un dossier scolaire de bon niveau et, en creux, les échecs de stratégies d'évitement soulignent la « non évidence » du contournement du système d'affectation.

Le passage de RAVEL à APB est présenté officiellement comme une façon de limiter le développement de ces stratégies de contournement. Comme l'explique la responsable du Centre d'Information et d'Orientation des Enseignements Supérieurs (CIO) de l'Académie de Paris (Entretien du 13 juin 2014), contrairement à RAVEL qui incitait au développement de stratégies, la « mise à plat des informations pour tout le monde » dans APB supposerait « seulement » de formuler des choix : « les gens confondent stratégie et choix. Stratégie ça suppose qu'il y a des initiés, des gens qui savent ». Mais on peut se demander si le « libre choix » promu par APB ne complique pas plus qu'il ne supprime la construction des stratégies de contournement observées sous RAVEL, donc l'importance de ressources sociales et notamment scolaires permettant de comprendre le fonctionnement du système d'affectation.

4.3 Un contournement plus difficile d'APB ?

Pour interroger cette importance accrue des ressources sociales dans les stratégies d'évitement, on raisonne par comparaison des profils d'étudiants entrant en L1 pour la première fois (soumis théoriquement aux systèmes d'affectation) entre les universités selon leur lieu de résidence. La figure 6.6 permet de comparer le profil des étudiants inscrits à Paris 1 alors qu'ils résident en Seine-Saint-Denis, et cela sur deux périodes : entre 2006 et 2008 (RAVEL) puis entre 2009 et 2011 (APB). En raisonnant à l'échelle de ce département situé en dehors des secteurs RAVEL de Paris 1, en Droit comme en AES, on considère à la fois les étudiants qui évitent l'université de secteur et ceux qui ont évité auparavant leur établissement de secteur en étant inscrits dans un lycée de l'académie de Paris. Travailler sur trois années agrégées pour RAVEL puis APB permet de lisser les anomalies liées à de faibles effectifs, comme le montre le tableau suivant. Outre son statut de discipline non sectorisée, la Géographie représente trop peu d'étudiants pour faire l'objet d'une analyse comparable. Le tableau 6.6 montre que les ordres de grandeurs d'étudiants résidant dans le 93 et s'inscrivant à Paris 1 malgré les contraintes des systèmes d'affectation sont stables entre les deux périodes. Les évolutions dans le profil social de ces étudiants ne sont pas imputables à une évolution importante des effectifs d'étudiants inscrits à Paris 1⁵².

⁵² Une forte variation des effectifs aurait pu se traduire par une reconfiguration de la position de Paris 1 donc par une plus ou moins grande sélectivité des publics étudiants et une évolution de leurs caractéristiques sociales et scolaires, peut être sans rapport direct avec le changement de système d'affectation (si ce dernier n'est pas la raison même de la variation des effectifs).

Tableau 6.6 : Nombre d'étudiants du 93 inscrits à Paris I, hors secteurs RAVEL et priorité académique APB

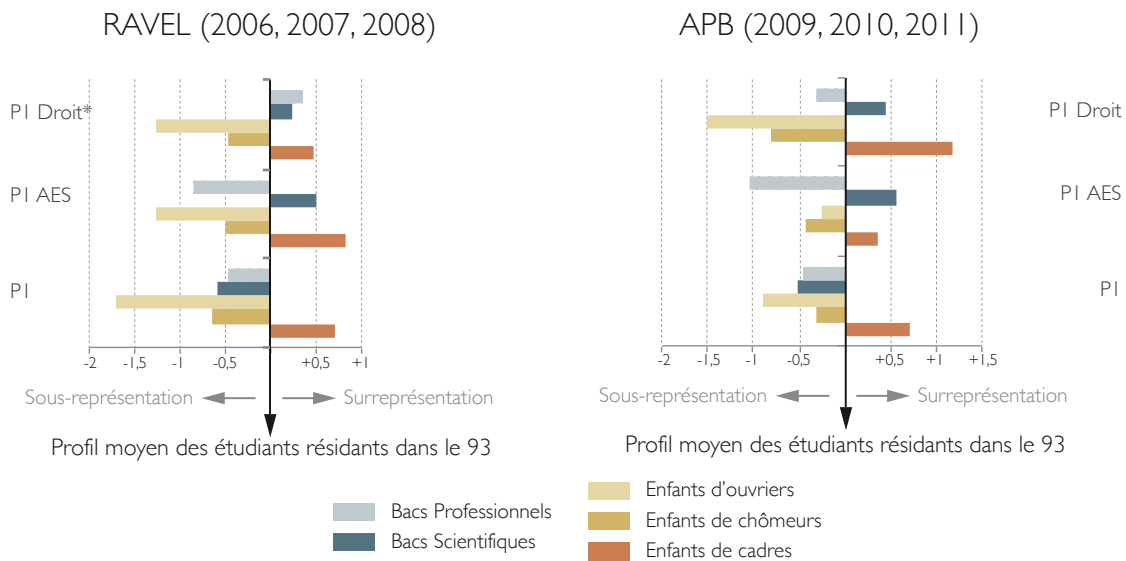
	Nombre d'inscrits en LI résidant dans le 93	Part des LI résidant dans le 93 inscrits à Paris I	Nombre d'inscrits en LI résidant dans le 93	Part des LI résidant dans le 93 inscrits à Paris I
	RAVEL (2006 à 2008)		APB (2009 à 2011)	
Droit	201*	10%	240	10%
AES	82	7%	125	9%
Toutes filières	1110	6%	1325	6%

*Lecture : Entre 2006 et 2008, 201 étudiants résidant en Seine-Saint-Denis se sont inscrits en LI Droit (première entrée à l'université) à Paris I soit 10% des étudiants habitant le département qui se sont inscrits en LI Droit cette année là en Île-de-France.

Sources : MESR-SISE 2006 à 2011 (première entrée à l'Université). Réalisation : L. Frouillou, 2015

Les deux graphiques de la figure 6.6 présentent le profil social et scolaire de ces étudiants du 93 « évitants », en Droit et en AES, ainsi qu'une moyenne correspondant à l'ensemble de Paris 1 (même si toutes les disciplines ne sont pas sectorisées). La comparaison se fait par rapport à un profil moyen constitué par l'ensemble des étudiants de ce département inscrits pour la première fois à l'Université en Île-de-France. Le mode de représentation choisi exprime l'écart au profil moyen (ensemble des universités) en nombre d'écart-types. Cela implique que les surreprésentations et sous-représentations prennent en compte la distribution des profils étudiants entrant dans les autres universités. Si les écarts entre universités augmentent, l'écart-type de la distribution aussi, et la part d'enfants de cadre ou de bacheliers professionnels divisé par cet écart, même si elle reste stable en pourcentage, correspondra à une plus faible sur ou sous-représentation. En moyenne sur les années 2006 à 2008 (système RAVEL), les étudiants inscrits à Paris 1 en Droit alors qu'ils résident en Seine-Saint-Denis (hors secteur) sont plus souvent enfants de cadres que la moyenne des étudiants de ce département inscrits pour la première fois en Droit à l'Université en Île-de-France. Cette surreprésentation par rapport à la moyenne des étudiants du département inscrits en Droit est encore plus importante pour les années 2009 à 2011 (APB), elle atteint plus d'un écart-type par rapport à la moyenne.

Figure 6.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants à Paris I ayant contourné RAVEL et APB



* Lecture : En moyenne sur les années 2006 à 2008 (système RAVEL), les étudiants inscrits à Paris I en Droit alors qu'ils résident en Seine-Saint-Denis (hors secteur) sont plus souvent enfants de cadres que la moyenne des étudiants de ce département inscrits pour la première fois en Droit à l'Université en Île-de-France. Cette surreprésentation par rapport à la moyenne des étudiants du département inscrits en Droit est encore plus importante pour les années 2009 à 2011 (APB), elle atteint plus d'un écart-type par rapport à la moyenne.

Sources : MESR-SISE, 2006 à 2011 (première entrée à l'Université). Réalisation : L. Frouillou, 2015

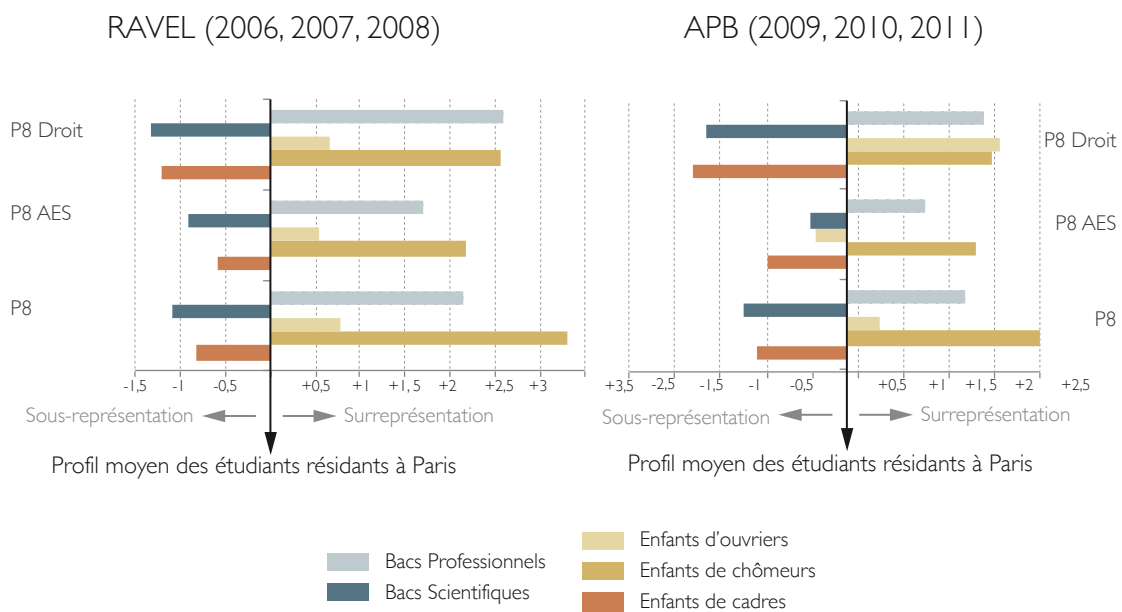
De façon générale, cette figure montre qu'en Droit comme en AES, les « évitants » de Seine-Saint-Denis inscrits en L1 à Paris 1 sont plus souvent enfants de cadre (orange foncé) que la moyenne de leurs homologues du département (ensemble des étudiants habitant dans le 93 et entrant en L1 dans la filière considérée, quel que soit leurs établissements de secteur⁵³), et cela sous RAVEL comme sous APB. Cela va de pair avec une sous-représentation des étudiants d'origine sociale défavorisée (jaune). Les variables scolaires (en bleu), montrent une surreprésentation des bacheliers scientifiques. On note cependant que ceux-ci sont sous-représentés à Paris 1 toutes filières confondues, ce qui rappelle l'orientation vers les SHS, le Droit et l'Économie de cette université. La surprenante surreprésentation des bacheliers professionnels en Droit sous RAVEL est notamment liée à une très forte sous-représentation de ces derniers dans les universités Paris 2 Assas et Paris 11 Orsay. Par comparaison, ils sont ainsi relativement plus présents à Paris 1.

Outre le profil plus favorisé des étudiants s'inscrivant à Paris 1 Panthéon-Sorbonne parmi l'ensemble des étudiants de Seine-Saint-Denis, le passage de RAVEL à APB semble s'être traduit par une importance accrue du capital scolaire appréhendé ici en termes de type de baccalauréat : la sous-représentation des bacheliers professionnels est plus forte dans les deux disciplines (et va de pair avec une surreprésentation stable voire accentuée des bacheliers scientifiques). Cette accentuation de la sélectivité scolaire est cohérente avec l'hypothèse d'un plus difficile contournement d'APB, le système laissant la possibilité de

⁵³ La bi/tri-sectorisation RAVEL à l'échelle communale, tout comme l'académie de référence implique que les étudiants habitant en Seine-Saint-Denis ont (en moyenne) plusieurs universités « de secteur » pour une filière considérée.

formuler des vœux en réalité inaccessibles compte tenu de la priorité donnée aux bacheliers parisiens. Les évolutions divergent cependant entre les disciplines pour ce qui est de l'origine sociale des « évitants ». En AES, ces derniers semblent être moins favorisés socialement à Paris 1 dans la période récente⁵⁴, alors qu'en Droit les étudiants « évitants » de Paris 1 sont nettement plus favorisés sous APB. Globalement, il semble donc qu'entre 2009 et 2011 le profil des étudiants du 93 inscrits à Paris 1 soit plus favorisé scolairement (Droit et AES) voire socialement (Droit), comparé au recrutement de l'ensemble des universités franciliennes dans ce département.

Figure 6.7 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants inscrits à Paris 8 en L1 mais résidant à Paris



*Lecture : En moyenne sur les années 2006 à 2008 (système RAVEL), les étudiants inscrits à Paris 8 en Droit alors qu'ils résident à Paris sont moins souvent enfants de cadres que la moyenne des étudiants de ce département inscrits pour la première fois en Droit à l'Université en Île-de-France. Cette sous-représentation par rapport à la moyenne des étudiants du département inscrits en Droit est encore plus importante pour les années 2009 à 2011 (APB), elle est inférieure de plus d'un écart-type et demi à la moyenne.

Sources : MESR-SISE, 2006 à 2011 (première entrée à l'Université). Réalisation : L. Frouillou, 2015

En miroir, la figure 6.6 présente également le profil social et scolaire des étudiants parisiens entrants à Paris 8 en L1 sur les deux périodes. Cette comparaison permet de rappeler que certains lycéens parisiens ne privilégient pas l'université la plus proche, même si ces stratégies sont moins présentes dans l'enquête qualitative. Le graphique montre qu'elles requièrent moins de capital scolaire, compte tenu d'une plus faible tension entre offres et demandes à Paris 8. Le recrutement des Parisiens à l'entrée en L1 à Paris 8, par comparaison avec celui des autres universités dans la capitale, est plus défavorisé socialement (Droit et AES) et scolairement (Droit) dans la période plus récente. Là encore,

⁵⁴ Cette remarque n'est valable que dans une perspective comparative entre les neuf universités proposant une filière AES. En effet le mode de représentation choisi, exprimant l'écart au profil moyen en écart-types prend en compte la distribution des profils dans les autres universités : un écart-type beaucoup plus élevé sous APB en AES, témoignant de l'accroissement des écarts entre établissements quant au recrutement des séquanodionysiens, se traduit par un écart à la moyenne exprimé en nombre d'écart-types plus faible pour Paris 1. Le pourcentage (donnée brute et non relative aux pourcentages des autres universités) d'enfants de cadres est cependant resté stable entre les deux périodes dans cette université.

ces évolutions ne sont pas liées à des reconfigurations démographiques : le tableau 6.7 montre que la part de Parisiens inscrits à Paris 8 est très stable entre les deux périodes comparées.

Tableau 6.7 : Nombre d'étudiants du 75 inscrits à Paris 8, hors secteurs RAVEL et priorité académique APB

	Nombre d'inscrits en L1 résidant dans le 75	Part des L1 résidant dans le 75 inscrits à Paris 8	Nombre d'inscrits en L1 résidant dans le 75	Part des L1 résidant dans le 75 inscrits à Paris 8
	RAVEL (2006 à 2008)		APB (2009 à 2011)	
Droit**	122*	2%	99	2%
AES	117	10%	92	10%
Toutes filières	1840	5%	1788	4%

*Lecture : Entre 2006 et 2008, 122 étudiants résidant à Paris se sont inscrits en L1 Droit (première entrée à l'université) à Paris 8 soit 2% des étudiants habitant le département.

**Il s'agit cette fois d'une approximation des « évitants » pour RAVEL en Droit car le secteur de Paris 8 comprend deux arrondissements parisiens (18^e et 19^e) et qu'aucun n'est sectorisé en AES : il est donc impropre de parler d'évitement au sens d'évitement de « secteur ».

Sources : MESR-SISE, 2006 à 2011 (première entrée à l'Université). Réalisation : L. Frouillou, 2015

Si l'évitement vers Paris 1 pour les étudiants habitant dans le 93 semble bien requérir plus de capital scolaire, il reste à en expliquer les raisons, en analysant les stratégies révélées par l'enquête, cette fois auprès des étudiants entrant en L1 AES ou Droit en 2011-2012 à Paris 1 ou Paris 8.

La difficile construction d'une liste de vœux : incompréhensions et frustrations

Les entretiens montrent en effet que si APB permet de formuler des vœux sans la contrainte de la sectorisation, l'entrée dans une université et une filière très demandée demande aux bacheliers un capital scolaire certain. Outre le respect des étapes du processus (formuler six vœux en L1 par exemple), la compréhension du fonctionnement de l'algorithme (place du premier vœu dit « absolu » dans la liste) n'est pas évidente. Surtout, il faut s'armer de patience et attendre parfois jusqu'au dernier tour de tirage au sort d'APB, alors qu'il semble plus rassurant d'accepter la première proposition faite par le logiciel : le candidat peut attendre le tour suivant pour voir si le jeu des désistements divers ne lui permettra pas d'obtenir *in fine* un vœu plus haut placé dans sa liste. Cette remarque de P. Bourdieu à propos de la diversification des filières dans le système secondaire peut en un sens s'appliquer à la multiplication des choix possibles avec le passage de RAVEL à APB : « l'ancien système scolaire produisait moins de brouillage que le système actuel avec ses filières compliquées, qui font que les gens ont des aspirations mal ajustées à leurs chances réelles » (Bourdieu, 1978, p. 524).

De nombreux extraits d'entretien témoignent ainsi d'incompréhensions liées au fonctionnement d'APB et confirment la remarque suivante de F. Truong : « Pour beaucoup, le monde des études supérieures est un mystère, que le logiciel APB ne fait que contribuer à épaissir » (2015, p. 81). Un récent article de Rue 89 souligne la frustration des

étudiants et parents face au tirage au sort, et plus généralement au recours à un algorithme, sur le modèle d'Affelnet pour l'entrée au lycée⁵⁵. Comme plusieurs étudiants enquêtés dans cette thèse, Hamid s'interroge sur les critères de sélection du logiciel APB, qui procède en fait par tirage au sort sans prendre en compte le type de baccalauréat des candidats :

« En fait, j'avais mis Paris 8 en deuxième. Et j'ai mis Paris 1 en premier vœu. Mais j'ai dû attendre la dernière session pour rentrer ici. Alors que je vais te donner un exemple, j'avais un ami qui avait un profil ES et qui a fait le même classement de vœux que moi, et il n'a pas été accepté. Alors que, ce n'est pas qu'il n'avait pas les mêmes compétences, c'est juste que bon... Je ne vais pas dire qu'ils font un certain nombre de quotas, mais je ne vois pas pourquoi est-ce que j'ai été pris alors que lui non »

Hamid, L1 AES Paris 1 en 2012, mère au foyer et père chef d'équipe électricien, Bobigny (93), bachelier S

Ces décalages dans la compréhension du fonctionnement du logiciel nourrissent les représentations qu'ont certains étudiants quant à la « sélection » des dossiers par les universités parisiennes, comme l'explique par exemple Diwana : « j'ai été prise [à la Sorbonne] ! En troisième phase d'admission. Moi je pensais que si je n'avais pas la mention [au bac] je ne serai pas prise » (L1 AES 2012, mère auxiliaire de vie et père artiste, Villiers-le-Bel, 95, bachelière S). La priorité académique peut donc être comprise par les étudiants comme une forme de sélection sur dossier, ce que traduit cette remarque :

« Maelys : Déjà quand j'arrivais pour leur parler [aux portes ouvertes de Paris 1], on me demandait directement si j'étais de Paris. Déjà si je disais non, on me disait : ah, eh bien ça va être dur d'être prise. Alors que ce n'est pas vrai ! Je ne sais pas si tu as fait APB et tout ça ?

Leïla : Moi, non. J'étais sur RAVEL mais je suis un peu familière avec le système...

M : eh bien ils ne voient pas le dossier. En plus à la fac il n'y a pas de dossier déjà. Donc ils nous prennent peu importe l'arrondissement. Et donc on nous faisait croire ça pour nous décourager. Ils nous disaient que ça allait être impossible parce qu'on n'était pas de l'académie. »

Maelys, L1 Droit Paris 8, 2012, mère assistante sociale et père cadre, Deuil-la-Barre (95), bachelière ES

Outre ces réactions d'incompréhension, touchant parfois au sentiment de discrimination territoriale⁵⁶, le fonctionnement d'APB peut également générer une certaine frustration en permettant aux étudiants de formuler des vœux qui sont de fait inaccessibles étant donnée leur académie de passage du baccalauréat. Si en AES, la priorité académique laisse quelques places attribuées par tirage au sort aux bacheliers des académies de Créteil et Versailles, en Droit les bacheliers parisiens prioritaires excèdent à eux seuls les capacités d'accueil ce qui empêche les autres franciliens de s'inscrire par APB dans les universités parisiennes. C'est par exemple le cas de Victoire, entrée en L1 de Droit à Paris 8 en 2012,

⁵⁵ Prudent, R., 23 juillet 2015. « L'orientation de vos enfants ne tient qu'à une formule de maths », *Rue 89.nouvelobs.com*, Consulté le 29 juillet 2015.

⁵⁶ La responsable de la DPEIP de Paris 1 explique ainsi : « on essaie d'avoir des arguments qui sont objectifs, parce que ça s'appuie sur des chiffres, des statistiques et pas si on leur dit... 'Ah oui j'habite le 93 c'est pour ça que vous me dites que je ne peux pas venir à Paris 1' » (Entretien du 26 mars 2014).

alors qu'elle avait centré la préparation de son entrée à l'université sur ses deux premiers choix, Paris 1 et Paris 2 (journées portes ouvertes, calculs d'itinéraires, etc.) :

« Leïla : tu savais que tu voulais faire du Droit. Mais comment tu as choisi l'université ?

Victoire : Je n'ai pas choisi mon université. J'avais pris... Sur APB il faut faire une liste de choix bien ordonnés, en fonction de nos possibilités. J'avais mis au début Assas et ensuite la Sorbonne. Et après Paris 8 en troisième position. Et vu que je n'ai pas eu ni Assas ni la Sorbonne et bien je suis venue à Paris 8. [...] Moi, on m'avait dit beaucoup de mal sur Paris 8. Ce qui n'était pas vrai, en fait. C'est bien ici. Au début, je ne voulais pas venir ici. Vraiment pas. J'étais déçue en fait. [...]

L : L'idée c'est de voir qui a pu contribuer ou pas, dans ton environnement, à tes choix d'orientation. Voilà c'est ça le... Je te dis ce qu'il y a derrière la question. [Sourires]

V : Si tu veux, le plus gros contribuable c'est APB : l'État ! [Rires]

L : Je note, APB...

V : C'est lui qui m'a amenée directement ici [...] moi, c'était par défaut. Mais il fallait mettre cinq choix sur APB, j'ai mis cinq facs. Et j'avais classé... Les deux premières c'était Assas et la Sorbonne, et après les trois autres, les trois dernières, bah en fait j'avais mis au pif. J'avais Paris 8 parce que c'est à côté, donc je m'étais dit que c'était le plus près de tous. Et après je ne sais plus ce que j'avais mis comme choix. J'avais Villetaneuse, et la quatrième ? Villetaneuse c'était en tout dernier.

L : Créteil ?

V : Nanterre ! »

Victoire, L1 Droit Paris 8 2012, mère ouvrière qualifiée et père taxi, Aulnay-Sous-Bois (93), bachelière L

Si le discours de Victoire semble placer les universités de banlieue en position quasi interchangeable dans sa liste de vœux, il faut noter que la tension sur les capacités d'accueil peut se traduire par des constructions stratégiques très fines hiérarchisant les universités des académies de Créteil et Versailles (SAIO Créteil, Entretien du 11 juin 2014). Il est ainsi recommandé par le SAIO de placer Paris 12 Créteil en vœu « élevé » en Droit (au détriment des parisiennes de toute façon peu accessibles) car la tension sur cette université du Val-de-Marne la rend relativement difficile d'accès, y compris pour les bacheliers de l'académie.

Le rejet des premiers vœux par APB peut donc créer un décalage entre les attentes du candidat et l'affectation proposée. Ce décalage peut également découler d'un changement dans les souhaits d'étudiants ne souhaitant plus s'inscrire dans la filière demandée puis validée par APB. Guillaume par exemple a dû passer par la procédure complémentaire d'APB suite à une réorientation de dernière minute (de la Médecine vers le Droit) qui a empêché d'emblée toute possibilité d'accès aux universités parisiennes :

« Guillaume : En fait j'ai choisi mon université parce que... Je me suis inscrit parmi les inscriptions complémentaires parce que je n'avais fait aucun choix en Droit sur la base. Et comme j'avais déjà formulé des choix [en Médecine], les universités de Paris m'étaient forcément fermées. Donc j'avais le choix entre Nanterre, Villetaneuse et Paris 8. Et moi je préférais Paris 8. Parce que c'était plus proche. Et parce que ça avait meilleure réputation il me semble que Villetaneuse. [...] j'étais parti sur une optique où je pensais que les facs de Médecine auraient pu me refuser si j'avais mis d'autre chose derrière. J'avais envisagé de mettre du Droit un peu en roue de secours, et finalement j'ai refusé ces choix parce que j'avais peur que ça me fasse refuser en Médecine.

Leïla : D'accord. Mais tu aurais pu pourtant... Le système permet...

G : J'aurais pu. Mais j'ai fait un peu une erreur de jugement. Et du coup je n'en ai pas mis et je me suis retrouvé sur les admissions complémentaires. [...] Pour pouvoir m'inscrire après j'ai dû refuser tout de suite Bobigny [candidature acceptée en médecine]. Et donc pendant un mois je me suis retrouvé sans rien. J'avais pas d'université. Et c'est à partir de la mi-juillet, un mois après, que les admissions complémentaires s'ouvrent. On a un choix sur des formations qui ne sont pas sélectives.

L : Dont le Droit et seulement dans certaines facs parce que celles de Paris sont fermées...

G : Apparemment oui, j'ai découvert ça sur le coup. »

Guillaume, L1 Droit Paris 8 2012, père DHR, mère infirmière, Aulnay-sous-Bois (93), bachelier S

Cette procédure complémentaire d'APB appelée PCL1 remplace le remplissage de fiches rectorales par environ 2000 bacheliers franciliens sans affectation universitaire RAVEL, que les rectorats devaient répartir dans les capacités d'accueil non atteintes en vertu du code de l'éducation cité plus haut.

Inscriptions hors APB : la dérogation comme stratégie d'évitement

La complexité du fonctionnement APB en Île-de-France donne donc bien lieu, comme sous RAVEL, à la construction de stratégies de contournement, cette fois non plus de la sectorisation mais de la barrière académique qui constitue une autre forme de sectorisation, à géométrie variable selon la tension de la filière considérée. Une des plus fréquentes questions posées au SAIO de Créteil consiste à savoir quelle est la « stratégie APB » pour entrer dans une université parisienne (Entretien du 11 juin 2014). Ces stratégies APB prennent deux formes. D'une part, elles peuvent s'appuyer sur le choix d'une formation sélective, qui valorise le dossier scolaire des étudiants⁵⁷. Une autre possibilité, que l'enquête ne permet pas de cerner pour RAVEL mais dont on suppose qu'elle avait cours, consiste à s'inscrire sur motif dérogatoire dans une formation aux capacités d'accueil pourtant saturées *via* APB. Selon le rapport de l'IGEN (2012), environ 75% des bacheliers généraux et technologiques sont admis dans l'enseignement supérieur par le système APB, les entrées hors APB restantes correspondent-elles alors toutes à des stratégies d'évitement ?

Certaines inscriptions à l'université hors APB ne relèvent pas d'une stratégie d'évitement, comme l'illustre le cas de Damian lors de son entrée en L1 AES à Toulouse en 2008 : « en fait moi je n'ai pas trop ce truc de choisir en mars... D'aller s'inscrire dans une université... [...] Du coup, en fait, je n'ai pas choisi : je ne me suis jamais inscrit dans ce site. Et au dernier moment je suis allé à Toulouse » (L2 AES à Paris 8 en 2013, père commerçant, mère avocate, habite Bagnolet dans le 93, bachelier S, sciences de l'ingénieur).

⁵⁷ Lors de la journée portes ouvertes du Droit de Paris 1 (8 mars 2014), il est ainsi conseillé explicitement aux bacheliers « avec mention » des académies de Créteil et de Versailles de consulter les stands des double Licences, seules formations leur permettant d'entrer dans cette université. De façon plus générale, le rapport IGEN souligne que « Quelques filières universitaires (L1 à capacité limitée) contournent ce principe fondamental [de tirage au sort] avec un recrutement spécifique, par exemple lié à un bi-cursus » (nbp. 21).

Les autres cas d'inscription hors APB révélés par l'enquête concernent des étudiants de Paris 1 développant des stratégies de contournement, décrites ci-après.

Il existe deux types de « dérogations » au système APB⁵⁸, le premier relève d'un changement de groupe de priorité⁵⁹ pour le candidat après demande au rectorat pour deux motifs principalement : un traitement médical devant être suivi à Paris, et la mutation de parents extra-franciliens à Paris. Ces dérogations correspondent à celles évoquées en début de chapitre pour la carte scolaire. Celles qui nous intéressent, en ce qu'elles révèlent des stratégies de contournement ne sont pas des « dérogations » au sens strict, c'est-à-dire prévues par le système APB, même si elles se font avec l'accord des administrations sollicitées. Elles relèvent de la mobilisation des relations et du capital social des candidats. L'actuel directeur de l'UFR de Droit de Paris 1 explique ainsi avoir supprimé à son arrivée, grâce à « un gros travail collectif », les nombreux « passe-droits » permettant auparavant l'inscription d'environ 150 étudiants hors-procédure APB chaque année (pour une capacité d'accueil de 520 places, et près de 15 000 candidatures, dont 2 000 premiers vœux). Ces inscriptions hors-procédure APB émanaient de demandes d'enseignants, de personnalités voire de l'administration de l'Éducation nationale ou de syndicats étudiants, mais aussi de demandes spontanées faites par les étudiants et leurs parents en début d'année (« le bureau des pleurs », selon l'expression du directeur de l'UFR). Si les « passe-droits » ont été supprimés, lorsque les capacités d'accueil le permettent et qu'il reste quelques places en septembre (après « évaporation »), quelques dossiers sont sélectionnés dans la pile des « demandes spontanées », principalement en fonction de la mention au baccalauréat (15 demandes spontanées acceptées en 2013-2014). Les inscriptions hors APB concernent aussi d'autres UFR enquêtées qui n'ont pas de problème de capacités d'accueil. On compte peu d'inscriptions hors APB en Droit à Paris 8 par exemple, mais elles ne sont pas problématiques compte tenu des capacités et de forts taux de décrochage dès les premières semaines de cours (Entretien du 13 janvier 2015 avec les responsables de l'UFR). Ces inscriptions hors APB sont principalement liées à un non respect du calendrier de la procédure (voir chapitre 7).

Si plusieurs enquêtés sont entrés à Paris 1 hors procédure APB, cela ne s'inscrit pas forcément dans une stratégie de contournement d'APB. Julia et Agathe sont parisiennes et auraient donc été prioritaires sur APB, elles doivent néanmoins solliciter une inscription hors procédure. La première pour des raisons de calendrier (« je m'y suis prise très très en retard pour les inscriptions. En septembre ou fin août. [...] Mon père connaissait le

⁵⁸ On trouve ici un écho des processus institutionnels routinisés décrits par L. Barrault (2011) dans son analyse des procédures d'attribution de dérogations dans le primaire. Ces dernières sont décrites comme des politiques auto-subversives, c'est-à-dire qui organisent leur propre contournement : « les dérogations, juridiquement prévues, constituent une passe du droit » (2011, p. 33).

⁵⁹ Ces groupes de priorités exposés plus haut sont construits selon le principe de poupées russes : d'abord les bacheliers franciliens, puis ceux de l'académie, puis ceux ayant formulé six vœux, ceux dont il s'agit du premier vœu relatif (par rapport aux autres L1) et enfin ceux pour qui la formation demandée est le tout premier vœu de la liste (absolu).

directeur de l'UFR 26. Donc ça aidé. Je pense. ») et la deuxième suite à une réorientation en tout d'année qui la place dans la situation de « demande spontanée » évoquée ci-dessus :

« [Après avoir décidé d'abandonner la CPGE littéraire au bout de quelques jours] j'ai été à Assas mais ils m'avaient claqué la porte au nez. Et la Sorbonne, j'avais déposé mon dossier scolaire, et ma mère leur avait écrit un courrier. En expliquant à quel point j'étais désespérée et voilà. Et donc j'ai eu une dérogation et j'ai sauté sur l'occasion. [...] dès le 1^e jour [en CPGE littéraire], je sais que ça ne va pas le faire. Il va falloir que je change. Je suis allée à Assas pendant que j'étais toujours en prépa. Là m'ont dit que ça n'était pas possible. Et la j'ai posé des dossiers pour une fac espagnole et j'ai quand même tenté Paris 1. En Droit. »

Agathe, L1 Droit Paris 1 2012, père chasseur de tête, mère psychologue, Châtillon (92), baccalauréat L

On retrouve ici la place des lettres des familles dans les demandes de dérogation, mise en évidence par L. Barrault (2009). Elles s'inscrivent dans une logique de sélection scolaire car les pratiques d'écriture sont socialement différenciées. Elles nécessitent déjà de se sentir légitime pour interpeller les autorités et, une fois passé le cap de l'écriture, le ton et l'objet des lettres différencient socialement les familles donc leurs chances de succès. L'écriture peut ainsi constituer une barrière sociale, comme l'explique Saïda :

« Saïda : Je me suis dit, faire des démarches administratives... Enfin, faire une lettre de motivation ça m'a un peu rebutée. Donc je me suis dit, non, je reste là [à Paris 8].

Leïla : Pourquoi est-ce que tu aurais besoin de faire une lettre de motivation ?

S : une lettre de motivation... Oui je dis une lettre de motivation parce qu'à Nanterre, quand tu t'inscris, ils te demandent une lettre. Pourquoi j'ai voulu faire ce choix etc. Je me suis dit : je veux faire ce choix [d'aller à Paris 10], mais je n'ai pas envie d'en discuter. Donc je n'ai pas fait. »

Saïda, L1 AES Paris 8 2012, père magasinier et mère auxiliaire de vie, Bagnolet (93), bachelière ES

Qu'il s'agisse de l'écriture de lettres ou d'un dépôt de dossier, les pratiques de dérogation sont socialement différenciées et font notamment jouer le capital culturel : « c'est là que le capital culturel joue un rôle crucial, savoir comment approcher, présenter et monter une demande, maintenir la pression, faire de l'effet, qu'on se souvienne de soi » (Ball *et al.*, 1995, p. 69, je traduis)⁶⁰.

Alors que Paris 1 ne prévoit pas de capacités d'accueil pour les réorientations des L1 d'autres universités (Entretien 3 février 2015 avec le directeur de l'UFR de Droit), Manon réussit à entrer en L1 de Droit en 2011 grâce à un recours gracieux, après son abandon d'une L1 Lettres à Paris 4 l'année précédente. Les étudiants s'étant déjà inscrits dans une formation du supérieur, qu'il s'agisse d'une CPGE ou d'une L1 non sélective, ne sont plus soumis aux critères de priorité réservés aux bacheliers⁶¹. Ils peuvent néanmoins passer par APB (certaines filières prévoient des capacités d'accueil pour les réorientations).

⁶⁰ « This is where cultural capital plays a crucial role, knowing how to approach, present, mount a case, maintain pressure, make an impact, be remembered » (Ball *et al.*, 1995, p. 69).

⁶¹ Sans compter qu'ils peuvent obtenir des ECTS et ainsi entrer par équivalence en L2 après une année ou deux dans le secteur extra-universitaire.

Le cas de Manon révèle en creux l'existence de recours gracieux, utilisés également par des bacheliers de l'année soumis à APB. Elle fait partie de ces demandes spontanées qui peuvent correspondre à une stratégie d'évitement, (elle n'a pas passé son baccalauréat dans l'académie de Paris). Elle souhaite entrer à Paris 1, mais sa candidature est refusée. Elle s'inscrit alors à Paris 11 (Sceaux) près de chez elle (Massy) en attendant une réponse de Paris 1, qui finalement, accepte sa candidature :

« Leïla : Et [Après avoir vu ta candidature refusée à Paris 10 puis à Paris 1] comment tu t'es dit : 'je vais faire une demande de recours gracieux' [pour entrer en Droit à Paris 1] ? C'est quand même technique comme...

Manon : Non, ça n'est pas une technique. C'est-à-dire que j'ai été refusée, et je trouvais ça... Pour moi je devais aller là, je ne me voyais pas ailleurs. Et donc j'ai vu les recours possibles, et à moins de faire un procès [Rires], ce n'était pas possible, le seul autre recours c'était un recours gracieux.

L : Et tu as su comment, ça, que ça existait ?

M : Sur le papier, en fait. Quand ils t'envoient la notification de refus, il y a le motif.

L : D'accord

M : Et le motif c'était : 'capacité atteinte'. Donc en plus... Limite c'est encore pire parce ils me disent même pas qu'ils ne veulent pas m'accepter, ils me disent qu'ils n'ont plus de place. Tu vois. Ils pourraient m'accepter vu mon dossier, mais ils n'ont plus de place. Moi j'étais... Voilà. Pas contente. Vraiment, je voulais ! Du coup, j'ai regardé et je l'ai fait sans le faire. C'est-à-dire que je l'ai fait mais j'ai fait relire ma lettre à personne. Même pas à mon père alors que d'habitude, tous les courriers, les lettres de motivation etc., je les fais reprendre enfin, je les fais au moins relire pour qu'il me dise quelques petits trucs. Et là je ne l'ai fait relire pas personne, j'ai écrit ma lettre, je l'ai envoyée. J'y croyais absolument pas. Vraiment quoi : j'ai été m'inscrire à Sceaux. Je suis partie m'inscrire, j'y croyais absolument pas. »

Manon, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur, mère documentaliste, Massy (91), bachelière ES

L'enquête auprès de plus d'une trentaine d'étudiants entrés en L1 en 2011 et passés par APB montre plusieurs cas d'inscriptions hors APB. Sur la dizaine d'enquêtés en Droit à Paris 1, la présence de trois cas de demandes spontanées n'est pas anodine et témoigne de la pression exercée sur cette formation très demandée, même s'ils ne relèvent pas tous d'un « évitement » au sens strict. Ces exemples renvoient à un « évitement positif », l'attractivité de Paris 1 étant soulignée en entretien, avant une quelconque mise à distance d'un autre établissement. En AES à Paris 1, où on a vu que certains bacheliers franciliens ne pouvaient entrer *via* APB en raison du manque de places, on ne compte qu'un cas d'inscription hors APB parmi les enquêtés. Tom est un ancien footballeur de haut niveau, originaire de Valenciennes, qui reprend ses études après une blessure :

« En fait la fac de Paris 1 elle est championne de France de foot. Et le sélectionneur que je connais m'a parlé de venir m'installer à la cité U. Et en plus de faire des études, en même temps de jouer pour la fac de Paris 1. [...] Et moi comme je n'aime pas trop le Nord, je voulais venir habiter sur Paris. Il m'a dit qu'il y avait une opportunité. [...] C'est le sélectionneur qui a tout fait ! Je suis arrivé, j'étais inscrit pédagogiquement et tout ! »

Tom, L1 AES Paris 1 en 2012, mère au foyer, Paris 14^e,
bachelier STG

Cet évitement original témoigne à la fois de la variété des stratégies ou tactiques développées par les étudiants, mais aussi en filigrane des écarts de profils sociaux et scolaires entre les filières de Droit et d'AES à Paris 1.

Ainsi, les systèmes RAVEL comme APB donnent lieu à des constructions stratégiques relevant de deux modalités : d'une part des contournements du système lui-même, et d'autre part des choix d'options ou de formations rares permettant de contourner les établissements « de secteurs ». Ces stratégies centrées sur la formation requièrent manifestement plus de capital scolaire sous APB. En effet, le « libre choix » laisse la possibilité de formuler des vœux sans aucune probabilité statistique de succès (exemple de Victoire) alors que la contrainte nettement visible sous RAVEL pouvait déclencher des stratégies de contournement plus précoces (exemple de Nacera). Dans les deux cas, les stratégies d'évitement peuvent s'appuyer sur l'offre de formation (options) ou bien sur des recours administratifs⁶² voire sur des opportunités extra-universitaires (déménagement ou encore offre de travail comme pour Tom ci-dessus).

Conclusion

Dans la première partie de ce chapitre, les travaux sur la carte scolaire des niveaux primaire et secondaire posaient le cadre d'analyse des systèmes d'affectation à l'entrée en L1 en Île-de-France, RAVEL de 1987 à 2008, puis APB. L'étude du fonctionnement de ces systèmes (section 2) montre qu'ils relèvent avant tout de la gestion de flux trop importants pour les capacités d'accueil de certaines filières et universités, et non d'un quelconque objectif de « mixité sociale », même si APB doit garantir un choix plus « libre ». Le dessin des secteurs RAVEL comme la priorité académique contribuent à renforcer l'ancrage du recrutement des universités parisiennes dans la capitale et plus généralement dans des communes de type favorisé. Ces systèmes sont donc un des facteurs de différenciation des publics entre universités franciliennes. Ils contribuent à expliquer l'organisation des aires d'attraction des universités en premier cycle présentées dans la partie 2 et notamment la discontinuité Paris/banlieue. Le passage de RAVEL à APB semble ainsi s'inscrire dans un mouvement plus général favorisant le « libre choix scolaire », dont les recherches ont souligné les limites, ces choix étant très différenciés socialement. Malgré ces limites, il reste qu'APB constitue une harmonisation à l'échelle nationale des possibilités offertes aux candidats, et relève (comme RAVEL à son époque) d'une volonté institutionnelle de tendre vers le « moins mauvais système » possible (Entretien du 10 juin 2015 avec l'ancien Vice-Chancelier M. Javoy). La priorité académique, liée au code de l'éducation, constitue une des limites principales du système APB, le tirage au sort entre les bacheliers permettant en principe d'assurer une certaine « mixité » sociale et scolaire.

Ces systèmes peuvent faire l'objet de contournements, appuyés par l'administration universitaire ou rectorale, qui supposent un capital culturel (notamment scolaire) et social

⁶² L'absence de cas concernant RAVEL tient sans doute au déséquilibre de l'enquête, comprenant deux fois plus d'étudiants passés par APB que par le système antérieur.

important. Les dérogations et autres stratégies d'évitement par l'offre de formation favorisent donc l'inscription d'étudiants aux bons dossiers scolaires dans les filières et universités où les demandes excèdent largement les capacités d'accueil. L'analyse des stratégies d'évitement de RAVEL et APB constitue une première approche des placements universitaires au cœur du chapitre 8. Se limiter ici aux pratiques d'évitement (comment) sans s'attacher au détail des facteurs (quels étudiants et pourquoi) permettra dans la suite de la démonstration de proposer une analyse plus complète de placements dont les stratégies d'évitement ne sont qu'une des modalités les plus visibles. De tels placements font jouer plusieurs espèces de capitaux et doivent être replacés dans une trajectoire sociale (chapitres 8 et 9).

Cet accès inégal aux formations non sélectives universitaires, qui relève à la fois de critères géographiques (secteur, académie) et sociaux (construction de stratégies), pose *in fine* la question de l'offre de formation. Les limites d'APB sont ainsi souvent présentées (dans la presse comme dans le rapport IGEN) sous l'angle d'une sélection cachée, à mettre en regard du développement par les universités d'une offre explicitement sélective⁶³. L'importance de la distribution d'une offre de formation plus ou moins sélective selon la tension des capacités d'accueil rappelle que « les effets de l'assouplissement de la carte sont corrélés à la densité des [établissements], à la diversité de l'offre pédagogique, au volume des moyens de communication » (Merle, 2011, p. 42). Cela met en évidence l'interdépendance entre système d'affectation et offre de formation dans les processus de ségrégation scolaire :

« Les choix scolaires accentuent les effets de la ségrégation urbaine par le biais de deux ensembles de processus interdépendants [...]. Le premier concerne les différences dans les stratégies de choix entre catégories sociales. [...] En second lieu, les effets ségrégatifs résultent des stratégies des établissements en situation de compétition pour de 'bons élèves' » (van Zanten, Obin, 2010, p. 110-111)

Le chapitre suivant s'attache donc au deuxième processus, en interrogeant les politiques d'établissements universitaires contribuant à la différenciation sociale et scolaire des publics étudiants.

⁶³Brafman, N., Rey-Lefebvre, I., 2013. « Universités d'Ile-de-France : déjouer les pièges de la sélection », *Le Monde.fr*, consulté le 24 janvier 2013. Cet article cite par exemple, outre les double Licences évoquées dans le chapitre suivant, le cas du Collège de Droit d'Assas, dans lequel « entrent d'office les lycéens qui obtiennent une mention très bien au bac. Ceux qui ont décroché une mention bien sont, eux, admissibles, et passent un test en août ».

Chapitre 7

Des stratégies d'établissement facteur de différenciations

La sectorisation RAVEL, puis la priorité académique APB mettent en évidence la dimension spatiale d'un fonctionnement institutionnel qui dessine des discontinuités dans l'accès aux établissements, notamment entre Paris et le reste de la région francilienne. Mais au-delà de l'entrée en L1 non sélective, quel est le rôle plus général du fonctionnement institutionnel francilien dans la différenciation des publics étudiants ? Comment s'articulent les modes de régulation institutionnels aux différentes échelles internationale, nationale, régionale, académique ? Le point de départ de cette réflexion tient à la place des établissements universitaires dans le système d'acteurs institutionnels du supérieur francilien : les universités autonomes créées par la loi de 1968 (Prost, 1989) développent-elles des politiques d'établissement facteur de ségrégation ? Les recherches sur les ségrégations scolaires mettent en évidence des stratégies d'établissements qui tiennent notamment à la construction d'offres de formation distinctives. Mais le fonctionnement institutionnel des universités franciliennes ne se limite pas aux seules politiques d'établissement. Il s'agit dans ce chapitre de s'interroger sur le système d'acteurs (UFR, universités, académies etc.), déjà en filigrane du chapitre précédent, qui participe à la différenciation des établissements selon les caractéristiques sociales et scolaires de leurs publics.

Après l'étude des systèmes d'affectation à l'entrée en L1 non sélective, ce chapitre est donc construit autour d'un questionnement plus général sur la dimension spatiale du fonctionnement institutionnel universitaire francilien dans la genèse de différenciations de publics étudiants entre établissements. Les universités développent-elles des politiques (communication, offre de formation, partenariats, etc.) facteurs de ségrégation ? Et si oui, quelle est la dimension spatiale de ces politiques, autrement dit quels sont les « territoires de référence » sur lesquels elles s'appuient (échelles locale, nationale, internationale) ? L'analyse s'appuie principalement sur l'enquête menée auprès des personnels des universités Paris 1 et Paris 8 (équipe présidentielle, service d'orientation, UFR de Droit, AES et Géographie), permettant d'objectiver certaines politiques d'établissement et, à une autre échelle institutionnelle, le rôle des UFR dans l'organisation des recrutements étudiants. Les entretiens menés auprès des services rectoraux des trois académies franciliennes et de la Vice-Chancellerie des Universités de Paris permettent de replacer ces deux cas d'étude dans un fonctionnement plus général. Les entretiens avec les étudiants sont essentiels pour mesurer l'influence de ces politiques d'établissement dans leurs placements universitaires.

La première section du chapitre est un préambule soulignant l'émergence récente de politiques d'établissement dans l'enseignement supérieur universitaire français (Musselin, 2001), à replacer dans un questionnement lié aux ségrégations à partir de la problématique des marchés scolaires (Felouzis *et al.*, 2013). La section suivante montre que la comparaison entre Paris 1 Panthéon Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis révèle des stratégies de communication distinctes (et distinctives), qui traduisent un rapport différencié de ces universités à leur « territoire de référence ». Ces stratégies autour des images d'établissement participent de réputations perçues par les étudiants, et plus généralement d'une hiérarchisation des universités franciliennes selon leur prestige. Elles s'articulent avec des stratégies portant sur l'offre de formation, construite comme distinctive voire éventuellement sélective. Les différences fines entre cursus non sélectifs participent aux écarts de recrutements étudiants entre établissements, tout comme les partenariats plus ou moins formalisés entre les universités et certains lycées. Ces stratégies de recrutement permettent finalement de souligner le fonctionnement systémique de l'espace institutionnel universitaire francilien, à partir de la question des négociations entre les acteurs (UFR, universités, rectorats etc.) autour de la définition des capacités d'accueil à l'entrée en L1.

I. Lire les politiques d'universités au prisme des ségrégations scolaires

Il s'agit ici de montrer comment le développement de politiques d'établissement peut jouer un rôle dans les ségrégations scolaires, y compris universitaires. Les résultats des recherches sur l'enseignement secondaire permettent de formuler des hypothèses quant au fonctionnement de l'espace institutionnel universitaire francilien. On observe en effet que les universités sont à même de construire des politiques d'établissement depuis la fin des années 1980.

I.1 Stratégies d'établissement et marchés scolaires

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. En effet, dans une situation de marché ou quasi-marché scolaire, construit autour du « libre choix », « les écoles [en concurrence], qu'elles soient privées ou publiques, doivent bénéficier d'importantes marges d'autonomie, ce qui leur permet de poser des choix spécifiques adaptés à leur situation et de différencier leur offre de celles des établissements concurrents » (*Ibid.*, p. 84). Une partie des travaux sur les marchés scolaires s'attache ainsi aux stratégies d'établissement du secondaire, et permet par analogie de formuler des hypothèses quant aux politiques d'établissement observées dans les universités franciliennes.

Ces considérations s'inscrivent dans la perspective des recherches sur les « effets établissement » développées en sociologie de l'éducation depuis le début des années 1980 en France (Cousin, 1993). Il s'agit d'« observer la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes » (*Ibid.*, p.395), ces établissements se caractérisant par des modes de relations sociales spécifiques et une capacité variable de mobilisation de leurs acteurs et de leurs ressources. Le style de direction (méthodes, objectifs), le degré de mobilisation des enseignants, les initiatives pédagogiques, et la politique de gestion des flux d'élèves participent de l'identité de ces établissements scolaires : « l'établissement existe au sens où il a la capacité de construire sa propre image et de la gérer » (*Ibid.*, p.408-409).

L'intérêt des grilles d'analyse s'appuyant sur les marchés scolaires est notamment de replacer ces 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 ». Le quasi-marché scolaire peut ainsi se définir comme la « structuration de l'offre et de la demande scolaires reposant sur le libre choix de l'école par les usagers, l'autonomie des établissements, et l'existence de régulations étatiques en matière de financement, de conditions d'entrée de nouveaux offreurs et de la nature de l'offre (Bartlett et Le Grand, 1993) » (van Zanten, Obin, 2010, p. 62). Cette lecture en termes de marché permet donc d'articuler le développement du « libre choix scolaire », dont on a vu le rôle dans le chapitre 6, et l'autonomie des universités au cœur de ce chapitre 7. Le concept de marché scolaire permet donc « de penser à la fois les politiques scolaires dont la vocation est de définir le bien commun éducatif dans une société donnée, les stratégies de choix de l'établissement par les familles ainsi que les modes d'action des établissements » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 15). Comme le montre cet ouvrage de synthèse de G. Felouzis, C. Maroy et A. van Zanten (*Ibid.*), les marchés scolaires se caractérisent par leur grande diversité selon les politiques éducatives locales et nationales. Ces auteurs construisent donc une typologie distinguant 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 s'inscrit plutôt dans ce dernier type, malgré la mise en place récente d'une politique d'assouplissement de la carte scolaire (voir chapitre 6). Le collège unique (comme le cadrage national des diplômes universitaires) illustre un rejet d'une diversification assumée de l'offre scolaire, telle qu'elle a pu se développer en Angleterre par exemple.

En France, ce modèle de régulation, laissant depuis 2007 plus de place au « libre choix », se traduit par des « interdépendances compétitives entre établissements » (van Zanten, Obin, 2010, p. 63). Cette compétition tient notamment au fait que l'attribution des ressources dépend, directement ou indirectement, du nombre d'élèves.

Outre cette compétition « quantitative », les établissements du secondaire sont également en concurrence pour capter les meilleurs élèves : « dès lors qu'ils peuvent sélectionner leurs élèves dans le cadre d'un système les dotant d'une certaine autonomie, officielle ou officieuse, [la plupart des établissements] développent des stratégies visant à attirer des élèves qui maintiennent ou accroissent leur valeur par leurs qualités scolaires et sociales » (van Zanten, 2001, p. 7). En effet, la qualité de l'enseignement, hétérogène et difficile à percevoir, est souvent perçue par les familles à travers les caractéristiques des élèves (van Zanten, Obin, 2010, p. 64). La régulation des marchés scolaires se caractérise donc par le rôle central de la réputation, qui remplace l'information sur la qualité de l'offre ordinairement donnée par un prix. En effet, la définition minimale (étymologique) fait de la réputation « le produit d'un ensemble d'évaluations » (Chauvin, 2013, p. 132). Selon L. Karpik (2013), ces réputations autour des produits singuliers, dont ferait partie l'éducation, s'organisent autour de dispositifs de jugement (réseaux, appellations, guides, palmarès, etc.). De façon générale, chaque établissement scolaire a une image plus ou moins marquée et diffusée, fondée sur des critères peu explicites comme l'environnement, l'équipement, les enseignants, les caractéristiques du public (Euvrard, 2000).

Les « interdépendances compétitives » soulignent l'importance des processus locaux dans le fonctionnement des marchés scolaires¹, et dans la définition des stratégies d'établissement (van Zanten, 2006). Ces dernières peuvent être analysées comme autant de « logiques d'action », qui dépendent de l'environnement concurrentiel (configurations plus ou moins stables, notamment en fonction de la démographie des élèves et des modes de régulation étatique), mais aussi de la position de chaque établissement dans la hiérarchie locale. À partir d'une étude sur plusieurs espaces scolaires locaux de cinq pays européens, A. van Zanten (2006) propose la typologie suivante pour penser les logiques d'action des établissements :

Tableau 7.1 : Typologie des logiques d'action des établissements scolaires selon A. van Zanten

	Compétition ouverte et instable	Compétition limitée et stable
Position hiérarchique élevée	Logique de conquête	Logique de rente
Position hiérarchique moyenne/basse	Logique de diversification	Logique d'adaptation

Sources : (van Zanten, Obin, 2010, p. 69)

Par exemple, la logique de conquête peut se traduire « par la création et l'affichage de nouvelles options officielles ou officieuses » (van Zanten, Obin, 2010, p. 69), dont l'attractivité dépend du contexte local : « l'attractivité d'une option est fonction du contexte géographique. Les effets de cette dernière ne sont pas les mêmes selon qu'elle est offerte au cœur de la banlieue populaire ou dans le Quartier latin » (François, 2007, p. 195). La diversification peut quant à elle renvoyer à la création de classes de niveaux pour retenir les bons élèves. Ces différentes logiques d'action d'établissement font jouer des décisions

¹ Ainsi, « les marchés éducatifs sont toujours locaux » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 31).

orientées vers l'extérieur (recrutement des élèves, offre de formation et stratégies de promotion) et/ou vers l'intérieur (organisation des classes, soutien aux élèves en difficulté, discipline et règlement intérieur) (van Zanten, 2006b). Ces décisions révèlent la diversité des rôles des chefs d'établissement, du manager privilégiant les stratégies de promotion, à l'éducateur favorisant la réussite, en passant par le gestionnaire ne développant pas de stratégie spécifique (van Zanten, Obin, 2010). Dans l'enseignement secondaire, ces chefs d'établissement jouent un rôle important dans la diffusion d'une image de marque auprès des parents d'élèves (Broccolichi, van Zanten, 1997). Dans quelle mesure ces questionnements sur les stratégies d'établissement peuvent-ils être appliqués aux universités ?

1.2 Des politiques d'établissements dans l'enseignement supérieur universitaire

Le chapitre 1 montre que l'autonomie accrue des universités, comme les processus de territorialisation de l'action universitaire, vont de pair avec une certaine différenciation des établissements. Il s'agit ici de voir plus précisément quelles stratégies d'établissement peuvent être développées par les universités, pour ensuite formuler des hypothèses s'appuyant à la fois sur le rôle des stratégies d'établissement dans les ségrégations scolaires et sur l'organisation des universités.

Les politiques d'enseignement supérieur françaises et leurs conséquences en termes d'organisation des établissements et de la profession universitaires ont été notamment analysées par C. Musselin. La mise en place de la politique contractuelle entre l'État et les universités françaises à partir de 1988² a fait émerger un nouveau référentiel d'action : « les établissements doivent devenir le lieu de définition de politiques, et le niveau d'intégration et de synthèse entre celles-ci, et ces politiques ne doivent plus être limitées aux seuls domaines de l'enseignement et de la recherche, mais concerner aussi le budget, la gestion des personnels, les locaux etc. » (Musselin, 2001, p. 127). Il s'agit là d'un changement important, l'autonomie universitaire mise en place par la loi E. Faure de 1968 ne s'étant pas imposée face aux logiques des facultés jusqu'à la fin des années 1980 : « les entités anomiques et sans leadership du début des années quatre-vingt ont développé leur capacité décisionnelle, se sont dotées d'équipes présidentielles actives et ont renforcé leur identité collective » (*Ibid.*, p. 82). Comme le souligne un récent rapport au Sénat, la politique contractuelle voit ses effets limités par le faible impact financier de l'évaluation de son exécution, mais elle a participé à « une réelle maturation stratégique des établissements » (Dupont, Gillot, 2013, p. 62). La dynamique des contrats quadriennaux puis quinquennaux à partir de 2011, à travers la définition d'un projet d'établissement, incite donc les universités à définir des « stratégies de différenciations » (Guignard-Hamon, 2005, p. 74), qui participent de distinctions entre établissements mais aussi entre les formations au sein d'un même établissement. Cette différenciation s'appuie sur la construction d'une identité d'établissement :

² Les premiers contrats quadriennaux sont signés en décembre 1989 (Musselin, 2001).

« La préparation des contrats a de plus donné aux universités l'occasion de renforcer leur identité, d'afficher leurs différences, de mettre en avant leur spécificité. Il n'est pas anodin de remarquer que plusieurs établissements sont sortis récemment de l'anonymat que leur imposait la formule 'nom de la ville + numéro' pour prendre le nom d'un scientifique de renom ou pour se donner une identité plus régionale et que de plus en plus d'universités arborent un logo pour désigner et identifier l'établissement » (Musselin, 2001, p. 143-144)

La politique de contractualisation comme les réformes plus récentes de l'enseignement supérieur français s'inscrivent dans une trajectoire internationale de transformation des systèmes d'enseignement supérieurs (Musselin, 2009). Si les rythmes, moments et processus diffèrent selon les pays, des orientations comparables favorisent, entre autres, la construction de stratégies d'établissement :

« il s'agit de renforcer l'exécutif et d'affaiblir les instances délibératives et les modes de décision collégiaux. Il est attendu des responsables universitaires (notamment quand ils sont nommés et non élus) qu'ils se comportent comme des managers et soient considérés comme tels. Cela est allé de pair avec un processus de professionnalisation de ces responsables » (Musselin, 2009, p. 74)

Malgré ces « scripts » internationaux³ valorisant une visibilité internationale (donc une différenciation), les cadres nationaux restent centraux dans la définition des configurations universitaires donc des politiques d'établissement (Musselin, 2009). En France, « l'idée d'un système national relativement indifférencié a été remplacée par celle d'établissements concurrents luttant pour acquérir des ressources rares et cherchant à se créer des niches stratégiques » (Musselin, 2008a, p. 20).

La question de la définition de politiques stratégiques à l'échelle des établissements universitaires peut être appréhendée en termes de « leadership ». À partir d'une revue de la littérature internationale sur les organisations universitaires, S. Mignot-Gérard montre que le modèle anarchique décrivant des leaders universitaires aux marges de manœuvre limitées s'est vu remplacé à partir des années 1990 par un modèle entrepreneurial valorisant le « leadership » universitaire :

« Plusieurs données permettent d'affirmer que le leadership présidentiel s'est affirmé ces dix dernières années. Les actions dans lesquelles ils se lancent sont significatives. Ils définissent en effet des stratégies d'établissement, interviennent sur des domaines de gestion qui jusqu'à présent étaient régulés par les disciplines : ils définissent des politiques de recherche, mettent en place des indicateurs de contrôle des dépenses, déclinent des orientations dans le développement de l'offre de formation, investissent la gestion des ressources humaines (redistributions de postes, mobilité interne etc.). Leur discours reflète un certain volontarisme : ils disent leurs ambitions pour leur établissement, expriment leur volonté d'action et de changement, de mise en œuvre de projets, etc. » (Mignot-Gérard, 2003, p. 163)

Mais ce modèle peut être déconstruit en mettant en évidence la diversité des comportements des présidents des universités, variant non seulement selon le contexte

³ Ces scripts sont définis comme les « prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards que les établissements et les gouvernements doivent adopter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces » (Musselin, 2008b, p. 15).

national mais aussi selon les enjeux infra-nationaux (taille et âge de l'institution par exemple). La notion de « leadership » recouvre de plus des situations très distinctes selon l'organisation des établissements. Elle dépend également de la perception par leur chef des contraintes et opportunités, en fonction de sa trajectoire professionnelle. Surtout, le « gouvernement » des universités françaises implique de dépasser une analyse réduite à la personne du chef d'établissement pour prendre en compte les relations et rapports de force au sein de l'équipe présidentielle. Les stratégies d'une université dépendent finalement des interdépendances et relations, parfois conflictuelles, entre cette équipe présidentielle et les conseils centraux (Conseil d'Administration, Conseil des Études et de la Vie Universitaire, et Conseil Scientifique)⁴, l'administration de l'établissement et les directeurs des UFR. Les recherches empiriques soulignent ainsi la complexité d'une analyse approfondie des stratégies d'établissements universitaires (Mignot-Gérard, 2003).

En s'appuyant à la fois sur ces résultats issus des travaux de sociologie des organisations et de science politique, et sur ceux des recherches sur les ségrégations scolaires, quelles sont les hypothèses permettant de penser le rôle des stratégies d'établissement dans les processus de ségrégation universitaire francilienne ?

- Si l'Île-de-France constitue un espace local d'interdépendances compétitives universitaires, comme le montre le fonctionnement des affectations à l'entrée en L1 (chapitre 6), les universités développent-elles des stratégies d'établissement pour attirer les meilleurs étudiants ?
- Dans ce cas, quelles sont les logiques d'action (conquête, diversification, adaptation, etc.) qui caractérisent ces stratégies ?
- L'organisation des universités se traduit-elle par une répartition segmentée des rôles entre actions orientées vers l'extérieur relevant de l'établissement (équipe présidentielle, administration et conseils centraux) et actions internes dépendant des UFR et des équipes pédagogiques ?
- Quel est le rôle des équipes présidentielles dans la construction et la diffusion d'images d'établissement distinctives sur le « marché » universitaire francilien ?
- L'espace d'interdépendances compétitives francilien est-il dépassé par certains établissements qui jouent à d'autres échelles (nationale, internationale) ? Si oui, comment ces échelles s'articulent-elles dans les stratégies d'établissement ?

L'enquête menée dans le cadre de cette thèse ne permet pas de répondre de façon approfondie à ces questions : il faudrait pour cela mener une enquête *ad hoc*. Il s'agit seulement ici de montrer l'existence de stratégies d'établissement distinctives, et leur rôle

⁴ Comme le montre S. Mignot Gérard, « on ne peut considérer que les instances représentatives forment un acteur monolithique : on doit distinguer les instances qui participent à la mise en œuvre des politiques d'établissement (le CEVU et le CS) de celles qui limitent l'arbitraire du pouvoir exécutif (CA). Ainsi la relation entre l'exécutif et le délibératif n'est ni univoque (elle ne va pas forcément dans le sens d'un affaiblissement des collectifs), ni un jeu à somme nulle (les intérêts des instances et des présidences peuvent concorder) » (2003, p. 172).

dans les différenciations de publics, à partir de la comparaison entre Paris 1 Panthéon Sorbonne et Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. L'enquête auprès des personnels de ces deux universités comme de leurs étudiants permet en effet de donner des éléments de réponse aux questions formulées ci-dessus. Les stratégies distinctives de ces établissements sont particulièrement visibles dans les stratégies de communication qui mettent en scène leur « identité ».

2. Paris 1 et Paris 8 : « identités » d'établissement et territoires de référence différenciés

Comme l'expliquent H. Draelants et X. Dumay (2011) dans un récent ouvrage sur la question, l'utilisation du terme « identité » pour qualifier des établissements scolaires ne va pas de soi. La recherche sur l'identité organisationnelle, pluridisciplinaire, se développe depuis vingt ans. Le concept d'identité organisationnelle, initialement appliqué aux organisations économiques, permet de penser ensemble les enjeux d'image (externe) et de culture (interne) des établissements scolaires⁵. Selon les auteurs, les évolutions des politiques scolaires et universitaires décrites plus haut peuvent justifier l'emploi de ce concept heuristique pour penser les « influences croissantes de l'environnement » sur les établissements scolaires, d'autant plus significatives dans le supérieur (*Ibid*, p. 3). Sans présupposer que tous les établissements scolaires (y compris universitaires) possèdent une « identité organisationnelle », il s'agit de comprendre comment celle-ci peut se construire en fonction du contexte sociopolitique (renforcement de l'autonomie des établissements), de conditions institutionnelles (régulation des affectations des élèves et des enseignants) et organisationnelles (collaboration enseignante, leadership, localisation, etc.).

L'objet de cette section n'est pas d'analyser une telle construction d'« identité organisationnelle » dans deux des seize universités franciliennes, mais seulement de comprendre, à travers un travail comparatif, comment ces enjeux identitaires contribuent à différencier les publics étudiants entre les établissements. L'étude est restreinte aux éléments des identités d'établissement que les étudiants enquêtés peuvent mobiliser pour s'orienter dans le paysage universitaire francilien. On s'intéresse donc ici en premier lieu aux images externes (perçues par les étudiants) et aux identités exprimées par les établissements (stratégies de communication). De nombreux enjeux « identitaires » actuels pour les universités franciliennes et leurs acteurs, notamment les ComUE ou encore le campus Condorcet à Aubervilliers, ne sont donc pas analysés ici car l'enquête menée entre 2011 et 2014 montre que les étudiants sont très rarement au fait de ces projets et évolutions

⁵ Les auteurs présentent un modèle qui constitue un cas limite pour le champ scolaire, où l'identité organisationnelle résulte des interactions entre : les images externes associées à l'organisation ; la façon dont ses membres la perçoivent ; la mise en scène par ces membres de l'histoire de leur organisation (identité narrative) et l'identité exprimée (projection d'une image vers les publics extérieurs) (voir le schéma proposé par H. Draelants et X. Dumay, 2011, p.28 à partir des travaux de M. J. Hatch et M. Schultz, 2002).

institutionnelles, pourtant amenés à jouer un rôle central dans leurs arbitrages⁶. Les entretiens montrent que les étudiants s'appuient sur leur réseau social, notamment familial et amical, voire professionnel, pour choisir leur université, comme le détaille le chapitre 8. Mais les enquêtés utilisent également les ressources disponibles sur internet pour hiérarchiser les informations liées à ce paysage universitaire très dense, ce qui montre l'importance des politiques de communication et d'image des établissements. Après avoir vu que les deux universités du terrain d'enquête développent de telles politiques, l'analyse de la dimension spatiale de ces stratégies de communication montrera que les universités s'appuient sur des territoires de référence différenciés pour construire leur image. Enfin, l'enquête auprès des étudiants permettra de lire ces stratégies d'établissement en termes de classements et de réputation, donc de conclure quant à leur rôle dans les processus de différenciation des publics.

2.1 Des stratégies de communication distinctives : identités et territoires universitaires

Les outils des « stratégies de marque » universitaires

La revue de littérature de J. Hemsley-Brown et I. Oplatka (2006) met en évidence la diffusion internationale de l'utilisation des concepts associés au marketing dans les recherches sur l'enseignement supérieur. Cette littérature s'intéresse notamment aux comportements consuméristes des étudiants, en particulier ceux des étudiants internationaux, et aux stratégies des établissements sur ce marché mondial de l'enseignement supérieur. De façon plus générale, les sciences de gestion ou du management s'intéressent aux universités :

« les cadres réglementaires et fiscaux adoptés par les administrations publiques mais aussi les orientations données à la gestion de la recherche induisent ainsi de plus en plus un modèle de gestion universitaire qui se rapproche de celui du modèle industriel, avec sa recherche d'efficacité, ses équipes de direction et ses plans stratégiques » (Mailhot, Schaeffer, 2009, p. 36-37).

Mais ces travaux sur le management (et donc sur le marketing) universitaire posent des problèmes théoriques liés à l'application de concepts initialement développés pour analyser le champ entrepreneurial au champ de l'enseignement supérieur⁷. Surtout, l'objet de ce chapitre n'est pas de proposer une analyse critique compréhensive des politiques de communication des universités, mais seulement de montrer comment les équipes présidentielles de deux établissements franciliens mobilisent des outils liés au marketing pour développer une image associée à des publics et/ou des territoires distincts.

⁶ La nouvelle localisation de la plupart de l'offre de Licence de Paris 1 Panthéon-Sorbonne sur le site de La Chapelle, dans le Nord de Paris, se traduira par des cartes d'accessibilité différentes et donc vraisemblablement (voir chapitre 5) par une reconfiguration de l'aire d'attraction de cette université.

⁷ Par exemple, une bonne réputation va souvent de pair avec de fortes ventes et une forte demande pour une compagnie. Au contraire, une bonne réputation d'un établissement d'enseignement supérieur est plutôt liée à une certaine rareté : plus l'institution est prestigieuse, et moins d'étudiants sont admis (Hemsley-Brown, Oplatka, 2006, p. 21).

À Paris 1 comme à Paris 8, des outils similaires sont utilisés pour mettre en scène une certaine image de l'établissement⁸. Lors de l'enquête auprès des personnels (mars-juillet 2014), les deux universités étaient en train de procéder à un bilan d'image : Paris 1 travaillait à refonder son identité visuelle avant sa concurrente Paris 2 Assas (Entretien du 23 mai 2014 avec la Vice-Présidente en charge de la communication), pendant qu'à Paris 8 une « boîte de com' » procédait à un bilan devant permettre ensuite de refonder l'image de l'université (Entretiens du 17 juin 2014 et du 10 juillet 2014). Les outils utilisés dans les deux universités sont relativement similaires : ils s'appuient principalement sur le logo, le site internet de l'université, et les réseaux sociaux⁹. L'image de chaque établissement du supérieur est également mise en scène lors des salons comme le montre plus généralement un récent travail d'A. van Zanten et A. Legavre (2014). Les stands dans les salons dédiés aux étudiants soulignent les stratégies de distinction en termes d'image d'établissement, que l'on retrouve sur les sites internet et les documents officiels (plaquettes de présentation des Licences par exemple) des universités : « les supports avec les logos et les couleurs des institutions, et avec des slogans attractifs, [soulignent] tous les éléments présentés comme distinctifs de chaque institution » (*Ibid.*, p.17, je traduis)¹⁰. Retenons donc que les deux universités du terrain d'études mobilisent globalement des outils similaires pour définir et/ou promouvoir leur image. Ces enjeux d'« image projetée » d'établissement ne sont pas nouveaux, comme le rappelle par exemple la question des dénominations changeantes des universités franciliennes (chapitre 3). Surtout, cela s'inscrit dans des processus qui dépassent l'échelle des universités franciliennes : « dans le champ de l'enseignement supérieur, [...] une série de changements structurels imposent désormais progressivement les questions de maîtrise et d'entretien de l'image comme une préoccupation incontournable pour les responsables d'établissement » (Draelants, Dumay, 2011, p. 69). La restructuration récente du service de communication de Paris 8¹¹ comme le nouveau lien entre ces questions et les systèmes d'information à Paris 1¹² soulignent bien l'acuité accrue de l'enjeu communicationnel dans les stratégies d'établissement d'enseignement supérieur universitaire.

⁸ On se reportera au chapitre 3 « Les images d'établissements scolaires » de H. Draelants et X. Dumay (2011) pour une synthèse problématisée.

⁹ Si J. Gaspard (2013) souligne la place centrale des sites internet dans les discours promotionnels universitaires, H. Draelants et X. Dumay (2011, p. 100) notent plus généralement qu'« une grande diversité de dispositifs et de processus de socialisation sont disponibles afin d'objectiver et de communiquer l'image et la culture organisationnelle aux membres (rituels, symboles et symbolique, cérémonies, récits, règlements, chartes, brochures...). Ceux-ci sont particulièrement développés dans les établissements scolaires d'élite, souvent décrits comme des institutions totales capables de créer de la cohésion, de produire un véritable esprit de corps ».

¹⁰ « supports with the institution's logos and colours and attractive slogans, all emphasizing elements presented as distinctive to each institution » (van Zanten, Legavre, 2014, p. 17)

¹¹ À partir de 2007, la communication n'est plus une cellule du cabinet de la présidence mais un service à part entière, en charge de la communication de l'ensemble des composantes de l'université : présidence, UFR, associations, projets étudiants, etc. (Entretien du 17 juin 2014).

¹² Mme Jacoby est ainsi la première « VPSI », Vice-Présidente en charge des systèmes d'information de Paris 1 : idéalement ces systèmes devraient alimenter la politique de communication de l'université, par exemple en reliant la présentation de l'offre de formation aux taux d'insertion professionnelle des étudiants (Entretien du 23 mai 2014).

Malgré ces tendances communes, la comparaison des deux universités permet de mettre en évidence la place distincte de la communication selon la position de l'établissement dans la hiérarchie institutionnelle. Alors qu'à Paris 1 cela relève d'une Vice-Présidente, à Paris 8 c'est le service de communication qui s'occupe de ces questions, en lien avec le cabinet de la présidence. Cet élément est révélateur de la place stratégique associée à la communication selon les établissements : à Paris 1 il s'agit d'abord d'un enjeu politique, plus que d'une fonction administrative, ce que souligne d'ailleurs la Vice-Présidente en charge de la communication et des systèmes d'information (Entretien du 23 mai 2014). Le développement d'outils spécifiques traduit également cet investissement stratégique plus ou moins important dans la communication des établissements. Par exemple, Paris 1 a lancé le 1^{er} février 2013 son nouveau magazine, *Panthéon Sorbonne Magazine*, destiné aux étudiants et personnels de l'université mais aussi à des usages de promotion externe puisqu'il est envoyé aux proviseurs et conseillers d'orientation de tous les lycées parisiens ainsi qu'à certains grands lycées extra-franciliens comme le Lycée du Parc à Lyon (Entretien du 23 mai 2014).

De façon plus générale, les stratégies de communication des établissements sont intéressantes en termes de ségrégation universitaire en ce qu'elles mettent en scène des images d'établissement distinctes, s'adressant à certains publics étudiants plus qu'à d'autres (ce que révèle déjà l'envoi sélectif du magazine de Paris 1). La « stratégie de marque » (Entretien du 23 mai 2014 avec la Vice-Présidente en charge de la communication et des systèmes d'information) développée par Paris 1 peut être lue dans cette perspective. Elle renvoie au « marketing universitaire » décrit par H. Draelants et X. Dumay (2011, p. 85) à propos de grandes écoles inquiètes de leurs faibles performances dans les classements internationaux. La « stratégie de marque » de Paris 1 s'inscrit ainsi dans une logique de conquête si l'on suit la typologie des stratégies d'établissements secondaires établie plus haut (van Zanten, Obin, 2010). Comme pour ces grandes écoles, cette stratégie est construite en référence aux échelles nationale et internationale, mais elle fait jouer également des concurrences locales. En effet, Paris 1 se trouve dans un contexte concurrentiel instable, notamment par rapport à Paris 2 Assas (Entretien du 23 mai 2014), ce qui explique la refonte de son identité visuelle (logo). C'est ce qu'explique la Vice-Présidente dans le numéro 11 du *Panthéon-Sorbonne Magazine* (janvier-février 2015) consacré à la nouvelle identité visuelle de Paris 1 :

« Les universités évoluent aujourd'hui dans un secteur de plus en plus concurrentiel, sur le plan national comme à l'international, et l'autonomie des établissements universitaires renforce ce phénomène. Le modèle universitaire français traditionnel change et, dans un tel environnement, il est essentiel que l'université dispose d'une image forte, visible et unique. Notre place de demain dépend en partie de notre visibilité d'aujourd'hui ! La qualité de l'enseignement et de la recherche est bien entendu essentielle pour la réputation et le positionnement de l'université, notamment dans les classements, mais une stratégie de communication ambitieuse et adaptée permet de le faire savoir ! » (Université Paris 1, 2015, p. 7)

Figure 7.1 : Couverture du Panthéon-Sorbonne Magazine annonçant la nouvelle identité visuelle de Paris I (janvier-février 2015)



Sources : Panthéon-Sorbonne Magazine, n° 11, janvier-février 2015, couverture

La figure 7.1 correspond à la couverture du numéro du *Panthéon-Sorbonne Magazine* consacré à la refonte de l'identité visuelle de Paris 1. Elle montre non seulement l'importance stratégique qu'accorde l'établissement à cet enjeu, mais aussi les fondements du nouveau logo s'appuyant sur les bâtiments historiques de Paris 1. Ce logo doré qui se dévoile derrière les portes du Panthéon représente en effet le fronton de ce bâtiment, surmonté du dôme de la chapelle de la Sorbonne. La typographie du logo valorise cet ancrage monumental de l'université au détriment de sa dénomination administrative, tout comme le titre du magazine. P. Caron, designer du logo, particulièrement fier « d'avoir travaillé pour cette grande marque », explique ainsi dans ce numéro 11 : « 'UNIVERSITE PARIS 1' est une information secondaire en quelque sorte, et cela est traité au niveau de la taille des caractères » (Université Paris 1, 2015, p. 12). La nouvelle identité visuelle de Paris 1 s'inscrit dans une valorisation plus générale de la référence à la Sorbonne, soulignée par C. Barats : (2012, p. 76) : « l'intérêt pour l'usage du nom *Sorbonne* souligne le bénéfice attendu par son incontestable notoriété [...] indique également l'inscription de la dénomination académique dans le champ des marques ». Outre l'accent sur les monuments, ce logo porte une image valorisant l'excellence¹³ d'une université internationale (couleur dorée), ce que traduisent les cinq mots clés mis en scène dans la vidéo de présentation du nouveau logo : « héritage », « savoirs », « recherche », « international », « avenir ». La

¹³ L'« excellence » est un des termes les plus utilisés dans les discours promotionnels universitaires étudiés par J. Gaspard (2013), comme la « mobilité ». Cela témoigne selon cet auteur de la standardisation de ces discours, liée aux textes européens (Commission européenne, OCDE, etc.) prônant une refondation de l'enseignement supérieur.

dimension internationale du nom « Sorbonne » est fréquemment soulignée dans les entretiens avec les étudiants inscrits à Paris 1, comme par exemple par Mathilde :

« Je préférerais Paris [à Cergy, l'université la plus proche de chez elle]. Parce que déjà pour la renommée : c'est la Sorbonne. Quand j'ai appelé à Dakar pour dire que j'étais à la Sorbonne ! [Rires] Ça le faisait un peu... [...] Je trouve que c'est quand même un certain avantage parce que c'est Panthéon-Sorbonne. Et au niveau international fait beaucoup, parce que la Sorbonne c'est quand même reconnu internationalement. »

Mathilde, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier qualifié,
Mantes-la-Jolie (78), bachelière ES

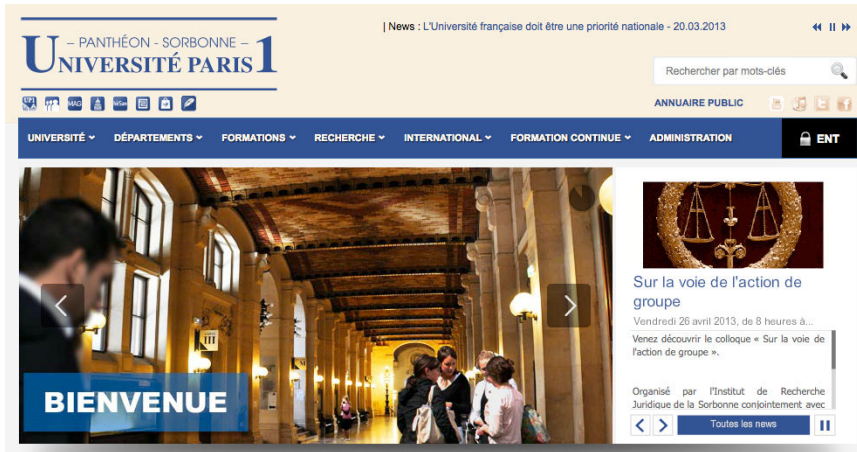
Cette nouvelle identité visuelle est diffusée par Paris 1 *via* le magazine, les listes de diffusion internes et les réseaux sociaux, mais aussi par le site internet.

La comparaison des sites internet des deux universités permet de rendre compte de la distinction de leur « image de marque », telle qu'elle peut être lue par les étudiants. Il est d'ailleurs intéressant de rappeler que le vocabulaire du marketing peut être utilisé par les étudiants en Droit et en AES enquêtés pour qualifier les établissements universitaires. Par exemple, Florence en M1 Droit à Paris 1 en 2012 (parents professeurs de médecine à Tours) explique : « Assas, j'y ai quelques amis qui y sont. Moi personnellement, j'ai pas de préférence pour l'une ou l'autre, je pense que c'est deux supers *enseignes* » (je souligne). La figure 7.2 montre les pages d'accueil des sites internet de Paris 1 et Paris 8 en avril 2013 et les « images » d'emblée associées aux deux établissements. Alors que la page animée du site internet de Paris 1 s'ouvre sur un couloir rappelant le nom de « Sorbonne », puis sur l'onglet « histoire », l'écran d'accueil de Paris 8 présente les événements ayant lieu dans l'université. La photographie représentant la récente bibliothèque universitaire de Paris 8 contraste avec le couloir aux plafonds travaillés des bâtiments historiques de Paris 1. Outre les couleurs opposées (bleu pour Paris 1, rouge pour Paris 8), les deux universités se présentent sous un angle distinct, ce qui se traduit dans l'onglet « histoire » : alors que cet onglet est extrêmement détaillé pour Paris 1, marquant ainsi son ancrage dans l'histoire universitaire française et la filiation avec l'Université de Paris, la date de référence pour Paris 8 est Mai 68 et la création du centre expérimental de Vincennes. Les mêmes sites internet consultés le 12 juin 2015 montrent l'évolution du site de Paris 1, en cohérence avec la récente refonte de l'identité visuelle de cet établissement. On accède désormais à l'historique détaillé de l'université à partir d'un lien sur la page de présentation de l'université intitulée « Paris 1, une université du XXI^e siècle », ce qui souligne la volonté de modernisation de l'image de cet établissement que traduit le mot-clé final lié au nouveau logo : « avenir ».

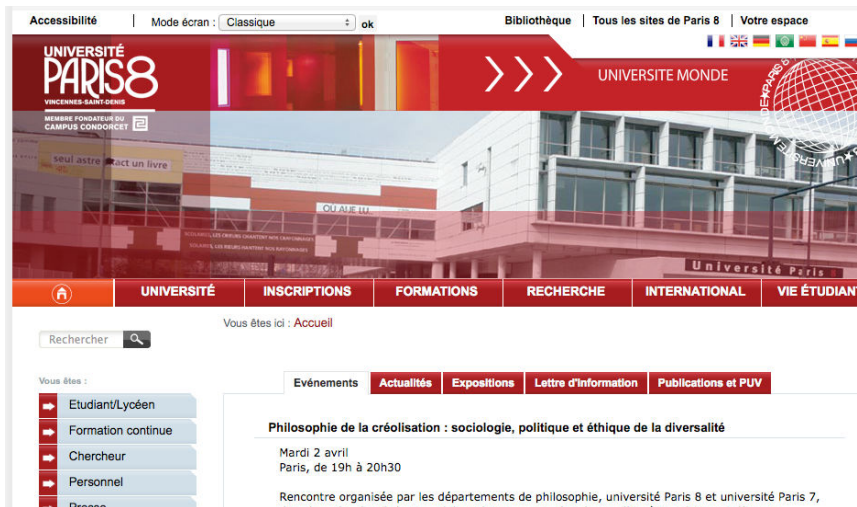
Paris 8 n'avait pas encore procédé à une refonte de son identité visuelle au moment de l'enquête (bilan d'image en cours), l'analyse iconographique du logo de cette université ne peut donc pas s'appuyer sur le discours de l'établissement ou du créateur du logo comme dans le cas de Paris 1. On note tout de même que le logo actuel de Paris 8 (en haut à gauche de la figure) renforce la référence parisienne (Vincennes et Saint-Denis sont presque illisibles). En haut, à droite, la sphère représentant un globe renvoie au slogan

« Université monde » qui participe également à rendre invisible l'ancrage de cette université en Seine-Saint-Denis. Cette rapide comparaison des sites internet des deux universités rappelle ainsi que les outils de communication mettent en scène une image qui s'appuie notamment sur le passé des établissements, et participe ainsi à la hiérarchisation des établissements : « passé plus ou moins prestigieux, politique, image et environnement des établissements sont ainsi autant d'éléments plus ou moins objectifs qui viennent renforcer les hiérarchies en place » (Barthon, 1998b, p. 100).

Figure 7.2 : L'identité des établissements mise en scène sur leur site internet (2013)



Ci-contre la page d'accueil du site de Paris I Panthéon-Sorbonne en avril 2013



Ci-contre la page d'accueil du site de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis en avril 2013

Sources : Pages d'accueil des universités Paris 1 et Paris 8, le 2 avril 2013.

Mais les stratégies de communication de ces universités s'appuient également sur des espaces différenciés. Le lien entre politique d'image et territoire est plus généralement souligné par COMOSUP (association des responsables de communication des universités), comme le montre le programme des rencontres des 25 et 26 juin 2015 intitulées « comment faire rayonner une marque existante ? ». La conférence introductive traite les questions suivantes : « Quelle démarche entreprendre pour défendre sa marque sur son/ses territoire(s) ? Quels leviers pour susciter l'adhésion autour de cette marque en interne ? En quoi les démarches de marketing territoriales sont-elles transposables au travail mené au sein des universités ? Comment dépasser la communication institutionnelle pour tendre

vers le marketing ? Quel intérêt à se connecter à son/ses territoires ? Quelle porte d'entrée territoriale est-elle la plus pertinente ? Quels effets produisent les schémas de regroupements sur nos métiers et actions de communicant ? » (COMOSUP, 2015). Il s'agit ici de voir quels sont ces « territoires » mobilisés par Paris 1 et Paris 8 dans leur communication. La mise en scène d'un ancrage territorial par les établissements universitaires participe en effet à la construction de « territoires de référence », qui ne se limitent pas seulement aux bassins d'attraction (chapitre 4) mais dépendent aussi de représentations et d'enjeux symboliques. Avant de s'intéresser à la façon dont ces représentations sont prises en compte par les étudiants à travers les réputations des établissements, donc à leurs conséquences en termes de différenciation de publics, il est nécessaire de montrer que Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis s'appuient sur des référents spatiaux (échelles, territoires, lieux, etc.) distincts.

Des territoires de référence distincts : monumental, local, international

Les deux universités entretiennent des liens distincts au « local », leur stratégie de communication s'appuyant sur des territoires de référence¹⁴ différenciés. Si comme le montre la figure 7.2, Paris 8 semble sur son site internet effacer l'ancrage dionysien au profit d'une image d'« université monde », la présidence actuelle (2012-2016) semble valoriser l'implantation de l'université en Seine-Saint-Denis (Entretien avec la cheffe de cabinet et Entretien avec la chargée de communication)¹⁵. La dimension internationale et l'importance des étudiants étrangers n'est pas présente dans la définition du territoire universitaire par la cheffe de cabinet de Paris 8. La stratégie d'établissement s'appuie sur un territoire de référence emboîté, centré sur la ville de Saint-Denis, l'intercommunalité Plaine-Commune et plus généralement la Seine-Saint-Denis (Entretien avec la cheffe de cabinet, 10 juillet 2014). On retrouve cet emboîtement d'échelles sur le site de l'université Paris 8 où figurent notamment deux chartes liant cette université au département (2008) et à la commune (2010). Cette dernière fixe en particulier comme objectif de favoriser l'ancrage dans le territoire dionysien¹⁶. Cet ancrage emboîté dans la ville de Saint-Denis et le département de Seine-Saint-Denis est souligné en entretien par la cheffe de cabinet et la chargée de communication de l'université, notamment à travers la mise en place d'une clinique juridique depuis 2013 par l'UFR de Droit permettant aux habitants de bénéficier

¹⁴ L'expression « territoire de référence » renvoie au début du chapitre 4. Elle se justifie d'autant plus dans l'analyse des stratégies d'établissement que le « territoire » se rapporte aux processus d'appropriation de l'espace.

¹⁵ Cet ancrage séquano-dionysien n'est bien sûr pas nouveau, comme le montre par exemple cet extrait d'une lettre du président précédent P. Binczak (8 novembre 2011) à la RATP pour signaler des problèmes récurrents sur la ligne 13 : « notre établissement qui a toujours fait de son ancrage dans le territoire de la Seine-Saint-Denis une richesse et une fierté ». La nouveauté réside dans la place que prend ce territoire dans la stratégie de communication de Paris 8.

¹⁶ L'ancrage de l'Université dans la ville était déjà au cœur d'un discours de la présidente F. Demichel en mars 1991 (cité par Frémont *et al.*, 1992, p. 228) : « Paris 8 a une forte identité symbolique et veut se reterritorialiser en créant autour d'elle un quartier urbain à partir de la *centralité du savoir*. [...] L'université de Paris 8, par son extension, souhaite restructurer l'espace social, retisser une histoire d'amour avec la ville. L'université doit être visible. [...] L'université, lieu affecté au savoir ne sera plus un lieu réservé mais le maillon fort de la chaîne de solidarité urbaine ».

d'analyses juridiques¹⁷. Cela se traduit également par l'organisation de rencontres université / entreprises (à destination de ces dernières) intitulées « des talents en Seine-Saint-Denis » (Entretien avec la chargée de communication de Paris 8, 17 juin 2014).

On peut également lire ce territoire de référence « local » dans le contrat de site de la ComUE¹⁸ Université Paris Lumière (UPL) rassemblant les universités Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et Paris 10 Nanterre. Ce contrat s'appuie sur l'ancrage territorial pour justifier un regroupement d'universités pourtant éloignées et situées dans deux académies. La présentation sur le site internet du ministère du contrat de site de l'UPL précise ainsi, malgré le caractère « interacadémique (Créteil et Versailles), sans proximité géographique » de cette ComUE, que les universités « sont toutes deux ancrées sur des territoires qui peuvent être difficiles et où elles jouent un rôle essentiel, mais sur des territoires qui sont aussi en mutation, à fort potentiel de développement (Saint-Denis-Plaine Commune, axe Seine-Arche, La Défense) » (MESR, 2014a). Cet ancrage contraste avec la « stratégie d'évitement territorial » de l'université Paris 13 Villetaneuse, développant « un territoire réticulaire qui l'éloigne progressivement de sa banlieue » (Lebeau, Vadelorge, 2014, p. 105) ou plutôt de sa commune d'implantation (IUT de Bobigny, MSH de Saint-Denis, antenne à Argenteuil, PRES puis ComUE Sorbonne Paris Cité, campus Condorcet).

Cependant ce territoire de référence est à géométrie variable, notamment selon les filières considérées : certaines formations reconnues et rares (notamment les arts) font jouer l'université à d'autres échelles, régionale et nationale (Entretien avec la cheffe de cabinet de Paris 8, 10 juillet 2014). Plus généralement, l'ancrage local valorisé pour Paris 8 comme pour Paris 10 permet à ces universités de développer une image régionale et nationale d'établissements pionniers sur les questions de « responsabilité sociale des universités » (Frouillou, Vergnaud, 2014).

Ainsi, les « territoires de référence » mobilisés par les universités dans leur stratégie de communication, en interne (identité de l'établissement) comme en externe (site internet et promotion de l'image auprès des lycéens) sont multiples et dépendent du contexte concurrentiel local, régional et national¹⁹. De plus, ces stratégies de communication territorialisées peuvent évoluer en fonction d'opportunités ou de contraintes institutionnelles, notamment selon le regroupement des établissements dans des ComUE qui doivent elles-mêmes définir des orientations stratégiques. Comme l'explique la cheffe de cabinet de Paris 8, cette « territorialisation des universités » est en partie liée à la mise en place de contrats de site entre les ComUE et le ministère. Retenons seulement que les

¹⁷ Cette clinique juridique a permis de mettre en place en 2014 un DU Clinique juridique - Justice, procès et procédure. Les étudiants enquêtés en Droit à Paris 8 sont nombreux à avoir participé à la mise en place de cette structure sur sollicitation des enseignants, ce qui confirme la surreprésentation des « bons étudiants » parmi les enquêtés.

¹⁸ Comme l'explique le chapitre 3, les ComUE (Communautés d'Universités et d'Établissements) regroupent des établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013.

¹⁹ Cela renvoie plus généralement au « nouveau régime de relations entre universités et territoires [qui] se caractérise par la multiplicité des appartenances de ces établissements à des mailles territoriales, qui vont de la ville à l'Europe en passant par les régions et les pays » (Baron *et al.*, 2015, p. 20).

universités franciliennes développent des stratégies de communication qui s'appuient bel et bien sur des « territoires », dont la différenciation participe de l'identité des établissements voire de leur mission. La Seine-Saint-Denis pour Paris 8 est ainsi définie par l'équipe présidentielle comme un territoire aux attentes et besoins « différents de ceux de Paris » (Entretien avec la cheffe de cabinet, 10 juillet 2014). Qu'en est-il alors du territoire de référence sur lequel s'appuie la stratégie de communication d'une université parisienne comme Paris 1 Panthéon Sorbonne ?

La nouvelle identité visuelle de cette université montre qu'il s'agit d'articuler deux échelles de référence. Le logo comme le nom de l'université valorise ainsi un ancrage monumental plus que « local » : c'est la Sorbonne et non l'implantation parisienne qui est au cœur de la stratégie de communication de Paris 1 Panthéon Sorbonne. Ces bâtiments permettent à la « marque » Paris 1 de jouer à une échelle internationale, car comme le soulignent la plupart des étudiants enquêtés inscrits dans cette université : « la Sorbonne [...] c'est des lieux, qu'ont... bah qu'ont de l'histoire, c'est mondialement connu » (François, L3 Géographie en 2011 à Paris 1, père ingénieur et mère employée, Paris 14^e). Le logo, fondé sur les prestigieux bâtiments du quartier Latin, doit permettre à Paris 1 Panthéon Sorbonne de jouer à l'échelle internationale, car comme l'explique son designer P. Caron il « s'inscrit dans un courant international et mondial. Vous pouvez ainsi prendre ce logo, le placer dans un environnement mondial universitaire, il va largement tenir la route. On a voulu visualiser et placer l'université à sa véritable place » (Université Paris 1, 2015, p. 13). Les référents spatiaux associés à la stratégie de communication de Paris 1 articulent donc des lieux symboliques à un paysage international universitaire qui ne constitue pas tant un « territoire » qu'un réseau d'établissements en concurrence.

Ces référents spatiaux distincts sur lesquels s'appuient les récentes stratégies de communication de Paris 1 et de Paris 8 nous intéressent en ce qu'ils participent aux différenciations de publics étudiants. Cela implique de comprendre, à partir des entretiens avec les étudiants, comment ces enjeux d'image et d'identité des établissements jouent un rôle dans leurs « choix » universitaires. Je fais ainsi l'hypothèse, à la suite d'A. van Zanten et d'A. Legavre que ces images d'établissements « affectent la manière dont les [étudiants] perçoivent le paysage de l'enseignement supérieur et les différentes positions occupées par les différentes institutions qui le composent, d'une façon qui peut influencer significativement leurs choix » (2014, p. 9, je traduis)²⁰.

2.2 Influence des stratégies de communication sur les étudiants : les réputations universitaires

Il ne s'agit pas ici de travailler sur les complexes liens entre identité, image et réputation des universités, comme le proposent certains modèles (Hatch, Schultz, 2002 ; Steiner *et al.*, 2013), mais seulement d'interroger l'importance des hiérarchies symboliques

²⁰ « 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 » (van Zanten, Legavre, 2014, p. 9).

universitaires dans les représentations que se font les étudiants des universités franciliennes. Autrement dit, on ne cherche plus à travailler sur l'image voulue par l'établissement (identité projetée, notamment grâce à une stratégie de communication) mais sur la réputation comprise comme les « représentations sociales qui circulent à son propos » ou image perçue (Draelants, Dumay, 2011, p. 64). Les travaux sur les marchés scolaires mettent en évidence le rôle des dispositifs de jugement (Karpik, 2007) dans les « choix » scolaires (van Zanten, 2009), qui font jouer les réputations des établissements et la diffusion de ces réputations auprès des parents d'élèves, notamment *via* les rumeurs (Broccolichi, van Zanten, 1997). Ces réseaux de jugement jouent un rôle d'autant plus important qu'il s'agit d'un marché scolaire de type officieux, caractérisé par une forte opacité : « la dimension 'officieuse' des marchés scolaires dans le système éducatif français est une caractéristique déterminante pour comprendre son mode de fonctionnement centré sur les réputations » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 30). Après avoir montré que les classements universitaires sont un élément des réputations des établissements, on soulignera la variété de ces réputations, appréhendées différemment selon la trajectoire universitaire des étudiants.

Classements et réputation : des hiérarchies universitaires franciliennes sur internet ?

Les classements internationaux et nationaux (encadré 7.1) constituent à la fois un élément des stratégies de communication des établissements et un outil utilisé par les étudiants. Comme le montre la figure 7.3, Paris 1 Panthéon Sorbonne s'appuie sur le classement par réputations produit par le *Times Higher Education* pour promouvoir son image d'université internationale, ce qui renvoie au constat de J. Bourdin (2008, p. 61) : « les universités se servent aussi des classements pour attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs chercheurs ». Les classements font également l'objet de stratégies commerciales sur le marché du conseil d'orientation, comme le montre l'étude de S. Mignot-Gérard et F. Sarfati (2013). Par exemple, le classement SMBG des « meilleurs masters » est bien référencé sur internet. Pour l'année 2012-2013, si on ne compte aucune Licence AES d'université francilienne classée dans les Licences « ressources humaines », la concurrence régionale est prégnante pour le Droit, en Licence (où Paris 1 occupe la première place pour la double Licence Droit-Gestion, mais la sixième place après Paris 2 Assas et Paris 9 Dauphine pour la Licence simple²¹) comme en Master²². Il semble donc bien que les classements contribuent à asseoir les hiérarchies régionales, en alimentant notamment les stratégies de communication d'universités dominantes symboliquement, comme Paris 1. Ce rôle des classements dans le système de hiérarchisation au cœur des différenciations de publics était déjà noté par R. Ballion (1982) à propos d'un classement d'universités publié

²¹ On peut noter que pour le cursus Droit-Anglais, les cinq premières universités sont franciliennes, avec dans l'ordre : Paris 1, Paris 2, l'UVSQ, Paris 12, et Cergy.

²² Sur l'ensemble des masters de Droit classés par SMBG pour 2012-2013, Paris 2 Assas compte 10 masters, Paris 1 Panthéon-Sorbonne quatre tout comme Paris 9 Dauphine.

en 1976 dans *Le Monde de l'Éducation* (croisant des critères de production scientifique et de qualité pédagogique) :

« même si le classement est contestable, il reste que les universités sont inégalement dotées en moyens, inégales aussi par le prestige attaché à l'ancienneté et par la situation géographique. Elles reçoivent donc un nombre de demandes différent ; les plus demandées sont nécessairement les plus sélectives, donc recrutent les meilleurs éléments, ont les meilleurs résultats, sont classées dans le peloton de tête, ce qui contribue à les faire demander, etc. » (Ballion, 1982, p. 239)

Figure 7.3 : Classement, échelle mondiale et stratégie de communication de Paris I



Sources : Page d'accueil du site internet de Paris I, capture d'écran le 31 mars 2015.

Plusieurs enquêtés ont eu bel et bien recours à internet pour construire leur stratégie d'orientation universitaire en Île-de-France, comme le montre cet extrait d'entretien avec Diwana :

« Leïla : Comment tu t'es renseignée sur les facs ?

Diwana : Bah déjà, j'ai cherché un classement. Parce qu'il y a un classement sur les écoles de commerce mais il n'y en a pas sur les universités. Et du coup j'ai regardé un petit peu. J'ai fait des recherches sur Internet. En regardant : Licence AES-meilleures universités. On n'en trouve pas beaucoup, mais j'ai trouvé un classement. Après je sais pas s'il est vrai. Mais ça mettait Paris 1 en premier, ensuite Paris 2. Et plus loin, il y avait Nanterre. Je ne sais plus ce qu'il y avait entre. [...] Du coup, tous mes choix, même si je voulais pas forcément par rapport à la distance, je les organisais par rapport à la notoriété de l'entreprise, enfin, de l'université. Comme ça je me suis dit ça m'aiderait plus. »

Diwana, L1 AES Paris 1 2012, père artiste, mère auxiliaire de vie, Villiers-le-Bel, 95, bachelière S

Outre le lapsus révélateur entre « entreprise » et « université », on voit que ces classements permettent bien de faire face à l'incertitude et d'évaluer la « notoriété » de la formation (et non pas sa qualité intrinsèque). Pour cela, et plus généralement, certains étudiants ont utilisé internet comme source d'information sur les réputations des universités, sans forcément s'appuyer sur des classements, ce qu'explique Cyril :

Encadré 7.1 : Des classements universitaires internationaux à ceux du ministère

Les étudiants ont accès sur internet à de nombreux classements internationaux (notamment le classement dit « de Shanghai » et celui *Times Higher Education*), et nationaux (comme par exemple le classement SMBG meilleurs-masters.com, étendu aux licences en 2009). Ces classements participant d'un marché mondial de la connaissance se multiplient et se diversifient (Bourdin, 2008 ; Paradeise, 2012 ; Carayol *et al.*, 2015). Les recherches par mots-clés sur *Google* associant les termes « classement universités/licence AES/licence Droit/Île-de-France » montrent la difficulté d'objectiver des réputations universitaires : les nombreux classements s'appuient sur des critères hétérogènes. C'est ce que soulignent un récent rapport au Sénat sur le « défi des classements » (Bourdin, 2008) et une note de synthèse de la DEPP (2008). Par exemple, le classement de Shanghai s'appuie essentiellement sur une approche quantitative de la recherche (nombre de prix, de citations, de publications etc.) quand le *Times Higher Education* prend en compte le taux d'encadrement des étudiants et la réputation de l'établissement auprès d'experts.

Des classements sont produits par le MESR, notamment dans un souci de mise à disposition des informations nécessaires au « libre choix ». Le travail de N. Van Dyke (2005) cité dans la note de la DEPP (2008) montre que les classements régionaux ou nationaux ont souvent pour but de faciliter le « choix des lycéens ». À titre d'exemple, la publication d'un palmarès par *Le Figaro.fr* était ainsi commentée par la ministre de l'ESR du moment, Valérie Pécresse : « nous devons cette information aux familles et aux étudiants. Car, pour s'orienter à l'université et pour réussir ensuite sur le marché du travail, il faut être correctement informé sur les performances des différentes filières » (Le Figaro.fr, Roquelle, 2010). Ces classements ministériels portent sur deux types d'information. 1. Les premiers renvoient aux taux de réussite (notamment en Licence) (MESR, 2014b). On calcule pour chaque établissement un taux de réussite simulé (« taux que l'on observerait pour un établissement si la réussite des différentes catégories d'étudiants entrant en licence était identique à celle obtenue au niveau national pour les mêmes catégories d'étudiants ») qui une fois soustrait au taux réel observé donne une information sur la « valeur ajoutée » de chaque université en termes de réussite. 2. Plus récemment, le ministère a lancé une enquête annuelle sur l'insertion professionnelle à 30 mois (première enquête en 2009 sur l'insertion des diplômés de DUT, Licence Pro et masters de 2007) qui permet de construire un classement des établissements selon les disciplines (MESR, 2015). Ces classements sont relayés par la presse en ligne.

La publication du premier classement d'universités selon le taux d'insertion professionnelle a entraîné une vive réaction du Resosup (réseau fédérant les observatoires de l'enseignement supérieur) (Davidenkoff, 2010), mais aussi des critiques scientifiques montrant l'importance d'effets de structure (caractéristiques individuelles des étudiants et marché du travail local) rendant en fait marginal l'« effet établissement » (Bourdon *et al.*, 2012). De façon générale, les classements d'établissements posent la question des critères donc des missions associées aux universités (Laredo, 2007, p. 4) : « les classements n'aident pas dès lors qu'ils restent unidimensionnels ou que leurs approches multicritères ne s'appuient pas sur un cadre conceptuel permettant d'ordonner les centaines d'indicateurs qu'ils alignent ». Cette sélection de critères est d'autant problématique lorsqu'elle vise à comparer des systèmes nationaux très divers : la segmentation de l'enseignement supérieur français entre universités, écoles et instituts de recherche explique en partie les piètres résultats des universités françaises dans les classements internationaux (Bourdin, 2008). Même à l'échelle francilienne, la question de la valeur ajoutée des universités reste problématique (Brodaty, Jacotin, 2009).

« Cyril : je me suis vraiment renseigné. Je suis parti sur les forums.

Leïla : D'accord. Et à partir des forums tu as lu des informations un peu concordantes... ?

C : Oui, sur plusieurs forums. Je ne dirais pas officiels, mais des trucs sérieux. Par exemple le moteur de recherche Bing qui est aussi un forum. J'étais parti chercher les facs par nom et je regardais ce qu'on disait d'elles »

Cyril, L1 Droit Paris 8 2012, père infirmier et mère aide-soignante, Deuil-la-Barre (95), bachelier ES

Si l'on en croit le rapport au Sénat de 2008 sur les classements universitaires, ces derniers influenceraient les étudiants, même s'ils « sont conçus pour, et utilisés par, un segment étroit de leur public potentiel, constitué des étudiants d'origine sociale aisée et de ceux qui obtiennent de bons résultats scolaires, qui sont attirés par le prestige des établissements » (*Ibid.*, p.63). Les deux exemples ci-dessus montrent que des étudiants qui ne sont pas de milieux très favorisés semblent pouvoir également s'appuyer sur les classements ou des réputations véhiculées par internet pour construire des stratégies universitaires lorsque l'offre régionale est très dense comme en Île-de-France. Mais l'usage qui est fait de ces classements scolaires varie selon le capital culturel dont disposent les familles (et les étudiants), comme le montrent S. Ball, M. David, M., J. Davies et D. Reay à propos des choix d'études supérieures en Angleterre :

« lors des entretiens, il est apparu clairement que la connaissance et l'utilisation des classements varient selon les étudiants. [...] les étudiants issus de famille ayant déjà suivi des études supérieures et provenant d'écoles 'spécialisées' dans l'admission en études supérieures ont tendance à être plus 'sensibles' et 'précis' dans leur utilisation des classements » (Ball *et al.*, 2001, p. 72).

Il faut donc analyser les déclarations rétrospectives d'étudiants sur leur usage des classements universitaires français avec précaution : S. Mignot-Gérard et F. Sarfati (2013) montrent que les classements des formations d'enseignement supérieur sont souvent utilisés par les étudiants pour justifier leur choix lors des entretiens de sélection. Les classements constitueraient alors plus un appui pour des réputations préexistantes qu'un dispositif de jugement en eux-mêmes. Justifier son choix de formation ou d'université en invoquant un classement objectivant les réputations peut alors permettre de donner du sens *a posteriori* (face à un recruteur comme à un enquêteur) à une inscription qui s'appuie, en fait, sur des réputations complexes. Cette complexité tient au croisement de plusieurs sources d'information, et notamment des paroles d'experts diffusées dans les journées d'information et les salons sur l'orientation. Ces « experts » peuvent être des institutions, comme le SCUIO (Service Commun Universitaire Information et Orientation), les SAIO (Services Académiques Information et Orientation), ou les CIO (Centre d'Information et d'Orientation, y compris le CIO des Enseignements Supérieurs en Sorbonne), des professeurs, ou encore des entreprises, à l'instar des cabinets spécialisés dans l'orientation. Il faut ajouter à cela les informations mises en scène par les politiques de communication des établissements. La complexité des réputations universitaires, irréductibles aux classements, tient également au fait qu'elles circulent par les réseaux familiaux et amicaux, éléments qui seront analysés dans le chapitre suivant. Il s'agit donc de déconstruire ces

« réputations » unifiées que présentent les universités dans leur politique de communication, valorisant (construisant) l'identité de l'établissement.

Des réputations à géométrie variable mais témoignant d'une hiérarchie symbolique

Si les universités contribuent à construire des hiérarchies symboliques en valorisant leur établissement par une stratégie de communication distinctive, la place des réputations universitaires dans les décisions des étudiants est loin d'être univoque. L'enquête montre en effet, tout comme les travaux de S. Mignot-Gérard et F. Sarfati (2013), que si les étudiants soulignent en entretien l'importance de la réputation de leur formation (notamment pour ceux inscrits à Paris 1), c'est surtout l'observation de leur trajectoire qui permet d'expliquer leur « choix » universitaire (voir chapitres 8 et 9). Surtout, ces réputations universitaires appréhendées dans les entretiens semblent beaucoup plus hétérogènes que ne laisseraient penser les stratégies de communication des universités ou plus encore les classements d'établissements. Cela renvoie plus généralement à la définition même de la réputation comme objet pluriel (selon les publics) et variable (temporellement et spatialement) : « la réputation peut être définie comme une représentation sociale partagée, *provisoire et localisée*, associée à un nom et issue d'évaluations sociales plus ou moins puissantes et formalisées » (Chauvin, 2013, p. 132, je souligne).

La divergence des appréciations sur un même établissement a été mise en évidence dans le secondaire par S. Broccolichi et A. van Zanten (1997). Celle-ci découle de la variété des expériences des élèves du même établissement. Surtout, le jugement sur un établissement a une fonction de validation des décisions ou de défense d'une image de soi. C'est en cela qu'il est très dépendant de la trajectoire scolaire de l'élève : les appréciations négatives sont souvent le fait de ceux qui ont quitté l'établissement alors que ceux qui y sont scolarisés émettent des jugements plus favorables. De façon générale, « selon l'endroit où l'on se situe dans l'espace de l'enseignement secondaire puis supérieur, les rumeurs changent, les défauts [de certaines filières, comme le 'manque d'encadrement' de l'Université] deviennent des qualités » (Bodin, Orange, 2013a, p. 91). Concernant les établissements du supérieur, on retrouve cette variation des réputations selon la trajectoire universitaire des étudiants enquêtés. Ainsi, les jugements les plus négatifs sur Paris 8 Vincennes - Saint-Denis sont ceux d'étudiants ayant l'intention de quitter cette université pour une autre ou ayant réussi à s'inscrire à Paris 1 Panthéon Sorbonne. Saïda et Loïs, deux étudiantes en L1 AES à Paris 8 ayant insisté pour faire l'entretien ensemble, ont toutes les deux un discours très critique sur cette université qu'elles comptent alors quitter :

« Loïs : Tout ce qui est formation et tout ça, c'est vrai que ça n'est pas très reconnu. Je veux dire, ils ne sont pas sur le devant de la scène. Ils ne sont pas loin. Alors que quand tu dis Assas ou la Sorbonne, on te dit 'wahou'.[...] »

Saïda : c'est pour ça que je suis un peu dégoûtée d'être ici [Rires]. Je ne connais personne. Et puis quand on dit 'on est à Paris 8', on nous répond 'hannnnn, la ligne 13'. À Paris 8, il y a tellement de trucs...

Leïla : Vous avez l'impression que Paris 8 ça n'est pas forcément...

S : Ah non, pas du tout. Ce n'est pas du tout professionnel. Déjà que AES est une filière qui est assez mal vue... Il y a tellement de monde qui rentre etc. Et en plus à Paris 8. Ça fait cumulatif. Tac. »

Saïda, L1 AES Paris 8 2012, père magasinier et mère auxiliaire de vie, Bagnolet (93), bachelière ES
Loïs, L1 AES Paris 8 2012, mère auxiliaire de vie, Sarcelles (95), bachelière STG

Au contraire, les étudiants inscrits à Paris 8 et comptant y valider leur Licence voire leur Master valorisent le plus souvent leur établissement, à travers le travail de l'équipe pédagogique, les équipements distinctifs comme la récente bibliothèque, ou encore le caractère cosmopolite de cette université. C'est le cas de Maelys qui souligne, comme le montraient déjà les propos de Saïda, que la discipline est un élément à prendre en compte dans la réputation des universités :

« Oui, [mon oncle] m'a dit que... En plus comme lui il travaille à Paris. Il m'a dit qu'elle avait une bonne réputation. Donc apparemment même sur Paris elle a une bonne réputation. Après, il m'a dit que les facs étaient reconnues, pas dans la globalité mais pour les matières. Et que apparemment c'était bien pour le Droit. Par exemple Villetaneuse, on dit qu'elle n'est pas bien, mais pour le Droit c'est vraiment bien. Il y a des choses comme ça. Donc c'est vraiment choisir en fonction du Droit, et la bibliothèque aussi. Je crois que c'est la plus grande de France... De France, ça c'est sûr, mais ce n'est pas d'Europe...? »

Maelys, L1 Droit Paris 8, 2012, mère assistante sociale et père cadre, Deuil-la-Barre (95), bachelière ES

Cette citation rappelle en outre le rôle des réseaux familiaux dans la circulation des réputations universitaires. Plus rarement (notamment en Droit ou en AES par rapport à la Géographie), les étudiants s'appuient sur l'héritage vincennois pour requalifier symboliquement leur université. Les propos de Rahim, entré à Paris 8 grâce à son oncle, professeur à l'Université du Sénégal qui lui a obtenu une dérogation, montrent que ces différents critères (enseignement, histoire, équipements, publics) sont articulés pour définir la réputation de l'établissement :

« il y a des clichés sur Paris 8. À mon sens il y a des raisons. Liées à son fondement, à l'origine ça a été créé par des soixante-huitards. [...] Et aussi le fait qu'elle soit implantée en banlieue ça entraîne une certaine réputation. Paris 8 n'est pas très cotée par rapport aux autres universités pour des raisons qui sont subjectives [...] Je trouve que, sur la base des enseignements, c'est pas si différent. C'est une université très colorée où on accueille beaucoup d'étrangers ».

Rahim, M1 Droit Paris 8 2012, père entrepreneur et mère au foyer, Clichy (92), bachelier L

Certains étudiants en Droit à Paris 8 s'appuient sur des événements récents pour valoriser leur formation et à travers elle la réputation de leur université, ce que montre cet échange avec Guillaume lors de notre deuxième entretien, alors qu'il participe à un concours d'éloquence pour la première fois mis en place à Paris 8²³ :

²³ Avec un autre enquêté, il arrive en finale de ce concours, ce qui témoigne des biais de sélection de « bons » étudiants associés à l'enquête par entretien.

« Leïla : est-ce que tu a l'impression que Paris 8 a une caractéristique, quelque chose qui la différencie d'autres universités ? Par rapport aux autres universités d'Île-de-France, est ce qu'il y a quelque chose de particulier dans cette fac ?

Guillaume : Non. Je ne pense pas en fait que Paris 8 soit meilleure ou pire que d'autres facs. Pour moi c'est juste en fait des histoires de réputation. Et c'est aussi surtout l'intérêt du concours d'éloquence. Parce que ça va nous permettre de redorer le blason de la fac, parce qu'il y a toutes ces histoires de réputation, où la Sorbonne ou Assas, c'est génial. [...] Je ne pense pas qu'en sortant de ma licence je sois plus con que quelqu'un qui soit sorti d'une Licence de Paris 1. Et au final c'est juste une histoire de réputation. Parce que la Sorbonne elle est là depuis X années, alors que Paris 8, elle est là depuis 20 ans, qu'elle a été là pour les étudiants salariés, qui est en plus dans le 93. »

Guillaume, L2 Droit Paris 8 2013, père DRH, mère infirmière, Aulnay-sous-Bois (93), bachelier S

Le discours de Guillaume est lié au fait qu'il participe activement au concours d'éloquence. Il faut noter plus généralement que les réputations telles que les expriment les étudiants en entretien varient selon l'évolution de leur projet universitaire : l'année suivant le premier entretien, Saïda qui souhaite désormais finir sa Licence à Paris 8 évoque, malgré le stigmat territorial (chapitre 4), la dimension cosmopolite et politique de son université : « Saint-Denis je pense que c'est très multiculturel, voilà, on connaît quoi. Et oui je ne sais pas si je peux dire ça [rires], mais c'est plutôt une fac de gauche ».

Symétriquement, presque tous les étudiants enquêtés inscrits à Paris 1 Panthéon-Sorbonne valorisent la dimension internationale de leur université, en s'appuyant parfois sur les classements mais surtout plus généralement, comme la stratégie de communication développée par leur université, sur le nom (de la marque) « Sorbonne ». Certains étudiants développent cependant un discours critique sur l'élitisme de leur université, notamment lorsqu'ils optent en L3 ou M1 pour une formation moins élevée dans la hiérarchie sociale ou économique que certains autres cursus, qu'il s'agisse du Droit public international comme Carole (L3 Droit Paris 1 en 2013) plutôt que du Droit des affaires, ou encore d'une L3 de Science Politique à l'image de Bastien :

« C'est assez : 'nous, Paris 1'. 'Paris 1, machin'. On sent qu'ils se prennent pour l'élite. Et finalement ça ne se sent pas vraiment dans les locaux et tout ça, qui sont assez dégradés. Je trouve que les profs... Mais ça, ça tient aux matières fréquentées et aux cours qui sont enseignés... Je trouve que les sociologues ont un regard moins élitiste et plus équilibré sur cette université que les professeurs de Droit privé, les avocats. Qui ont des étudiants avec des sacs Louis-Vuitton et qui parle à des gens de leur milieu. J'ai trouvé les profs plus ouverts en Science Politique. »

Bastien, L3 Science Politique Paris 1 2014, père cadre SNCF et mère institutrice, Paris 13^e, bachelier ES

Des propos encore plus critiques quant à la Sorbonne sont tenus par des étudiants inscrits à Paris 8 et ayant connu (eux-mêmes ou à travers un de leurs proches) un échec dans une université parisienne. Celle-ci peut alors voir sa réputation et sa sélectivité associées à des formes de discrimination, peu éloignées de certaines incompréhensions quant au fonctionnement du système APB (chapitre 6). Laurène s'appuie ainsi sur la trajectoire de sa sœur aînée, inscrite à Paris 1 puis à Paris 8 : « on suppose que comme elle venait du 93,

d'un lycée public, elle a eu plein de bâtons dans les roues... » (L3 Géographie à Paris 8 en 2011, père directeur de travaux et mère employée municipale, Stains dans le 93, bachelière ES).

Les entretiens montrent ainsi que les réputations universitaires sont toujours situées et varient selon la discipline, la trajectoire universitaire et les réseaux sociaux des étudiants. Malgré cette hétérogénéité des réputations des établissements, il reste que l'image de Paris 1 Panthéon-Sorbonne est associée par les étudiants qui y sont inscrits à une renommée internationale et à un certain prestige, alors que les propos des étudiants inscrits à Paris 8 relèvent souvent de la requalification symbolique. Ces deux pôles dans les réputations universitaires, à partir desquelles les étudiants expriment la façon dont ils perçoivent l'image de leur établissement, témoignent de l'importance des hiérarchies symboliques dans le paysage universitaire régional, hiérarchies entretenues notamment par les stratégies de communication distinctives des universités. En conséquence, les propos des étudiants de Paris 8 sont souvent comparatifs, la Sorbonne étant une référence difficilement contournable sur le marché des réputations universitaires franciliennes. Les trois citations précédentes montrent que l'image de Paris 8 est pensée par comparaison avec « les autres », « Paris », « Assas et la Sorbonne ». C'est aussi le cas de Paul ou encore de Sophie, qui montrent que la requalification symbolique ne peut se faire sans s'appuyer sur le symbole universitaire dominant, ici à partir d'une critique de la sélection ou de l'effet de label :

« déjà je pense que les gens font trop une différenciation entre Saint-Denis et... universités de Paris et universités d'ailleurs. [...] Honnêtement pour moi il y a beaucoup de profs de Paris 8 qui sont archi mieux que des profs qui sont à la Sorbonne. [...] Pour moi, le fait d'aller à la Sorbonne c'était juste pour dire je vais à la Sorbonne, me faire un nom. »

Paul, M1 COMC Paris 8 2012, mère assistante médicale et père cuisinier, Bondy (93), bachelier STG

« Sophie : Au niveau du social, on n'est pas comme dans Paris quoi.

Leïla : C'est-à-dire ?

S : Bah concrètement on n'est pas tous... Après je dis pas, hein, dans Paris, c'est pas tous comme ça, mais... Je pense que les facs de Paris, voilà, font de la sélection. Ils prennent, voilà, des gens qui ont assez d'argent je pense. Après pas tous, hein. Mais une majorité quand même. Alors qu'ici c'est différent. »

Sophie, L3 Géographie Paris 8 2011, mère aide-soignante et père fonctionnaire DDT, Villeneuve-la-Garenne (92), bachelière L

Les réputations universitaires ne constituent pas l'élément central à partir duquel expliquer le « choix » d'une université parmi les seize franciliennes (voir chapitre 8) et doivent toujours être replacées dans une trajectoire universitaire, mais elles constituent bel et bien un des facteurs mobilisés pour s'orienter dans un paysage universitaire régional très dense. Elles sont surtout perçues par les étudiants enquêtés, notamment en AES, comme un signal pour leurs futurs employeurs, comme l'explique par exemple Hamid, inscrit en Licence AES à Paris 1 et dont l'un des camarades de lycée suit le même cursus à Paris 8 :

« C'est-à-dire que, une fois que tu obtiens ta licence, il y a une différence aussi au niveau de la valeur du diplôme. Et ça se dit. Paris 1, c'était : 'finalement, estimez-vous heureux d'être ici'. Un diplôme de Paris 1, c'est reconnu par des grandes entreprises etc. en gros, ce qu'on te dit, c'est que : tu fais Paris 8, là où tu peux être sur le même piédestal, c'est en passant les concours publics. Là, on ne te demande pas... Mais finalement, si tu te lances dans le privé, ils le disent ouvertement : un diplôme Paris 1... »

Hamid, L1 AES Paris 2012, père électricien et mère femme au foyer, Bobigny (93), bachelier S

Ainsi, la place de Paris 1 Panthéon-Sorbonne (et en filigrane de Paris 2 Assas, fréquemment évoquée en entretien) comme référence souligne l'importance des hiérarchies symboliques régionales. Comme dans l'enseignement primaire et secondaire, les réputations des établissements universitaires semblent bien avoir un rôle dans la différenciation des publics, en motivant notamment des stratégies d'évitement (chapitre 6) :

« Les rumeurs [...] conduisent cependant à des réputations qui hiérarchisent durablement et parfois profondément les établissements, et expliquent pour une part le désir de certains parents 'd'échapper' à la sectorisation pour accéder à un collège qui corresponde davantage à l'idée qu'ils se font d'un collège attractif » (Oberti *et al.*, 2012, p. 195)

On peut lire un tel évitement « positif » (François, 2007, p. 188) exprimé *a posteriori* en termes de réputation dans les propos de Manon :

« Moi ce que je voulais faire c'était faire Sciences-po, malheureusement cette filière il y en a peu. Celle qui commence en Science-po pur dès la première année c'était à Saint-Denis. Mais je ne voulais pas aller à Saint-Denis. Pas parce que je n'étais pas d'accord avec l'esprit de la fac, je le trouve très bien, mes parents y ont été. Mais je voulais quand même la notoriété de la Sorbonne. Et c'était assez loin aussi. J'ai toujours deux pieds, un dans le 93 et un dans le 91... Comme je te l'ai dit, je fais beaucoup de trajets. Donc si je pouvais éviter, c'était pas plus mal. Et pareil, il y avait aussi une Licence de Science-po à Assas, qui commence en deuxième année. Mais ça, par contre, c'était pour une autre raison : c'est qu'Assas je ne voulais pas y mettre les pieds. Et donc voilà. Le Droit dominante Science-po. [...] et puis la Sorbonne c'est un nom auquel je tenais. Je préfère une fac à Paris que, même chez moi par rapport à la fac de Sceaux. C'est une très bonne fac de Droit, mais je ne sais pas pourquoi... »

Manon, L1 Droit Paris 1 2012, père professeur, mère documentaliste, Massy (91), bachelière ES

La dernière phrase citée ci-dessus rappelle la faiblesse d'une explication des décisions universitaires *seulement* centrée sur les enjeux de réputation (chapitre 8). Plus généralement, les propos de Manon montrent que l'offre de formation joue un rôle déterminant dans la répartition des étudiants selon les universités, et cela à une échelle plus fine (organisation du cursus, matières dominantes et mineures, options disponibles) que celle évoquée dans le chapitre 5. Quel rôle joue alors ces différences d'offre de formation dans les écarts de recrutement entre universités franciliennes ?

3. Offre de formation et recrutement des étudiants

Alors que dans l'enseignement secondaire on observe une relative standardisation formelle de l'offre de formation, le « seul caractère distinctif du point de vue institutionnel

[entre les établissements étant] leur statut public ou privé » (van Zanten, Obin, 2010, p. 66), les formations universitaires et les diplômes associés sont très hétérogènes. On compte en effet « de plus en plus de diplômes différents et une diversification des modes de reconnaissance » (Dubois, 1997a, p. 7), des diplômes nationaux aux diplômes d'université. C. Musselin et S. Mignot-Gérard (2001) soulignent que cette inflation de l'offre de formation universitaire touche particulièrement les diplômes professionnels. La diversification des formations universitaires (IUT, DU, Magistères etc.) (Musselin, 2001) permet notamment de capter des étudiants donc des financements²⁴ (Mignot-Gérard, Musselin, 2001), « dans un contexte de stagnation des effectifs et des moyens, et de concurrence croissante entre établissements » (Kletz, Pallez, 2003, p. 205).

Au-delà de cet enjeu, le développement de nouveaux diplômes correspond-il à une stratégie d'établissement jouant un rôle dans la différenciation des publics entre universités ? Autrement dit, peut-on parler de stratégies de recrutement par la construction d'une certaine offre de formation ? À partir de la comparaison entre Paris 1 et Paris 8, le développement d'une offre de formation distinctive voire sélective (double Licences et Licences Professionnelles) peut bel et bien être lu comme une stratégie de recrutement, même s'il ne faut pas négliger les distinctions fines entre mentions de diplômes comparables (Licence AES et Droit par exemple). La mise en place de partenariats avec les lycées montre ensuite que les stratégies d'établissements à destination des lycéens dépendent de la tension entre les demandes et les capacités d'accueil. Ces dernières font l'objet de négociations qui impliquent les composantes, les équipes présidentielles et les services académiques, mettant en évidence un fonctionnement systémique de l'espace institutionnel universitaire francilien.

3.1 La construction d'une offre de formation distinctive comme stratégie d'établissement

À partir d'une enquête qualitative menée dans la première moitié des années 1990, juste après la mise en place de la politique contractuelle, P. Dubois (1997b) met en évidence la complexité des négociations autour de l'offre de formation des diplômes nationaux universitaires²⁵. Ces dernières font jouer pas moins de douze niveaux de partenaires : « l'Union européenne, le ministère et son cabinet, l'administration centrale et ses experts, le rectorat, la Région et les autres collectivités territoriales, le pool d'universités

²⁴ Suite à un rapport du Sénat de 2008 soulignant les faiblesses du système San Remo, le calcul de la dotation ministérielle finançant les universités françaises se fait depuis 2009 par le modèle SYMPA (SYstème de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité). Ce système prend notamment en compte le nombre d'étudiants présents en cours pour calculer la dotation enseignement, ce nombre d'étudiants est pondéré selon la discipline (Genolini, 2009). Comme son nom l'indique, ce nouveau système valorise la « performance » des établissements et participe ainsi aux effets de chaîne de notoriété des établissements : « parce que les évaluations des établissements rétroagissent au moins partiellement sur leurs dotations, elles encouragent les comportements opportunistes calés sur la seule perspective d'améliorer sa position dans son classement de référence, en privilégiant l'investissement dans des indicateurs 'payants' au détriment d'une réflexion stratégique attentive à toutes les missions de l'enseignement supérieur et soucieuse du moyen terme » (Paradeise, 2012, p. 59).

²⁵ La question de l'offre de formation est ici appréhendée à partir des diplômes, elle peut également être lue à travers l'enjeu des postes d'enseignants (renouvellement et création), comme l'a montré C. Musselin (2003).

régionales²⁶, l'université, la division (fédération d'UFR), l'UFR, le département, la section, l'enseignant à qui est reconnue la liberté d'enseignement et de recherche » (*Ibid.*, p.15). Ces négociations pour l'habilitation des nouveaux diplômés sont d'une grande complexité : elles sont étalées dans le temps et fragmentées, « les partenaires ne sont jamais [tous] réunis autour de la même table » (*Ibid.*, p.15). Elles font jouer des négociations en externe entre l'université et les partenaires extérieurs à l'établissement, mais aussi, de façon antérieure, des négociations internes permettant de construire des compromis quant au nouveau diplôme qu'il s'agira ensuite de faire habilitier par le ministère. Cette « négociation entre enseignants de la même filière ou de la même composante pédagogique, négociation au sein de chaque UFR quand celle-ci est pluridisciplinaire, négociation entre les UFR et l'équipe de direction de l'université, hiérarchisation des demandes et validation par le conseil d'administration » (*Ibid.*, p.21) pose la question de l'existence d'une stratégie d'établissement, pensée à l'échelle de l'université, dans la régulation de l'offre de formation.

Si P. Dubois souligne la diversité des situations selon les universités, « ici une stratégie d'ensemble, là l'affirmation d'une ou de quelques priorités » (*Ibid.*, p.18), C. Musselin et S. Mignot-Gérard (2001) montrent que la mise en place de la politique contractuelle entre les universités et le ministère à la fin des années 1980 s'est traduite globalement par l'émergence de régulations de l'offre de formation à l'échelle des établissements :

« ils exercent de plus en plus des formes de régulation locale, même si des variations sensibles sont observables d'un établissement à un autre. Les universités ne font plus remonter tous les projets vers le ministère sans y regarder de plus près et différents éléments sont pris en compte par les instances décisionnelles universitaires. Ainsi, beaucoup de CEVU mettent en œuvre des critères qui reflètent les spécificités et contraintes matérielles de leur établissement » (Mignot-Gérard, Musselin, 2001, p. 19)

Alors qu'auparavant la régulation de l'offre de formation était avant tout disciplinaire (système facultaire), on observe depuis les années 1990 un rôle plus affirmé des établissements, à travers le renforcement du pouvoir des équipes présidentielles. Mais ce constat d'évolution doit être nuancé. D'une part, les CEVU interviennent rarement sur le contenu même des projets. Les navettes entre porteurs de projets de diplômés, CEVU et parfois Conseil Administratif « portent [...] majoritairement sur la forme du dossier : telle rubrique pas ou mal remplie, telle formulation à revoir, telle donnée ou orientation à mieux mettre en valeur... En revanche, les observations de fond sont en faible nombre » (Kletz, Pallez, 2003, p. 193). D'autre part, la régulation opérée par l'établissement dépend des équipes présidentielles : « cette intervention plus marquée des instances dans l'examen des formations semble fortement corrélée à l'implication des équipes présidentielles dans la définition d'une politique d'offre de formation pour leur établissement » (*Ibid.*, p.20).

Les récentes lois sur l'enseignement supérieur (LRU de 2007 puis loi ESR de 2013) ayant favorisé l'autonomie des établissements (chapitre 1), on peut faire l'hypothèse que les

²⁶ La négociation entre universités est particulièrement importante en cas de co-habilitation d'un diplôme.

stratégies des universités quant à l'orientation de leur offre de formation sont plus fréquentes et développées aujourd'hui que ne le montraient les enquêtes menées dans les années 1990. En effet, la LRU a modifié « les règles du jeu de la gouvernance universitaire dans le sens d'une concentration des pouvoirs dans les mains du président » (Ravinet, 2012, p. 363). Cette présidentialisation des universités, comme l'accroissement de leur autonomie budgétaire, pourrait donc se traduire par des stratégies d'établissement plus marquées, non seulement en termes de communication et d'image comme le suggère la stratégie de marque de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, mais aussi en termes de définition de l'offre de formation. Autrement dit, on peut reposer aujourd'hui la question de F. Kletz et F. Pallez : « l'offre de formation d'une université traduit-elle une stratégie d'établissement ? » (2003, p. 188). Plus encore, en quoi cette stratégie d'établissement participent-elle d'une différenciation des publics ? Une enquête spécifique serait nécessaire pour répondre à cette question mais plusieurs éléments issus de la comparaison entre Paris 1 et Paris 8 permettent de montrer que des orientations stratégiques sont formulées par les équipes présidentielles et peuvent se traduire par la constitution d'offres de formations distinctives (parfois sélectives) ayant un impact direct sur les caractéristiques scolaires (donc sociales) des publics étudiants. En effet, « l'étude des modifications de l'offre scolaire constitue l'une des clés explicatives de la transformation du recrutement social des établissements publics et privés » (Merle, 2011, p. 145).

Si dans l'enseignement secondaire, l'articulation entre offre de formation et caractéristiques sociales des publics tient souvent à l'enjeu d'ouverture d'options ou de sections d'excellence (classes bilingues, classes européennes, classes à horaires aménagés etc.), ces stratégies peuvent se lire dans l'enseignement supérieur universitaire à travers la création de filières sélectives :

« La difficulté consiste alors à voir se multiplier les voies dérogatoires au sein de l'université. À l'instar de l'enseignement secondaire où les chefs d'établissement ouvrent des classes européennes, des classes à horaires aménagés musicales, ou encore des classes à projet artistique et culturel, les universités multiplient la segmentation de l'offre d'enseignement. [...] une multitude de formations sélectives de niveau Licence 1 voient le jour. Parce que ces formations attirent de très nombreux étudiants, le risque est alors que les filières universitaires classiques soient désertées par les candidats successivement malheureux aux CPGE, à l'université Paris Dauphine, à Science Po, aux BTS et IUT, à toutes ces nouvelles filières. La multiplication de l'offre d'enseignement sélectif au sein de l'université est à replacer dans une tendance plus large observée depuis les quinze dernières années : l'accroissement de l'offre privée d'enseignement supérieur. [...] Pour contenir les départs des meilleurs bacheliers, les universités ont, quant à elle, multiplié les 'parcours d'excellence', les bi-licences, ou les classes préparatoires universitaires. Ainsi, comme sur d'autres marchés, la concurrence entre les établissements accentue les mécanismes de différenciation de l'offre. » (Sarfati, 2015)

Le rapport IGEN (2012) fait ainsi état de plus de 80 Licences 1 à « modalités particulières d'admission » sur APB à la rentrée 2011, certains de ces cursus ne figurant même pas sur le portail (l'accès se fait alors selon les modalités établies par chaque université concernée). Selon un article du *Monde* (Brafman, Rey-Lefebvre, 2013), ces

Licences sélectives sont de plus en plus nombreuses (87 à la rentrée 2011 contre 76 en 2010) et sont créées « pour enrayer le succès des CPGE et séduire les bons élèves ». L'articulation entre caractéristiques sociales des publics et sélectivité de l'offre de formation est ici immédiate :

« Les doubles licences, qui associent deux domaines de compétence et permettent d'obtenir deux diplômes à la fin des trois années, ont le vent en poupe chez les lycéens. Censées concurrencer les classes prépa, elles s'adressent aux très bons élèves. Les places sont évidemment très chères. A Paris-I, par exemple, il existe même des licences particulièrement sélectives, comme droit-gestion ou histoire-sciences politiques. *'Cette dernière est la plus demandée'*, confie Philippe Boutry : 4 500 dossiers pour 120 heureux élus. »²⁷

Or, le numéro 8 du *Panthéon Sorbonne Magazine* intitulé « Les nouveautés de la rentrée » souligne la volonté de Paris 1 de développer son offre de doubles licences, que le Président P. Boutry « considère comme l'avenir de l'université » (Université Paris 1, 2014, p. 12). Le lien entre image de l'établissement, classements internationaux, public étudiant et offre de formation sélective est très clair :

« Paris 1 Panthéon-Sorbonne tient une place dans les classements internationaux qui est considérable : elle arrive au 13^e rang mondial en histoire, au 22^e en philosophie, au 27^e en droit, au 43^e en géographie et 44^e en économie. Ce bon classement révèle, en partie, la pertinence de nos doubles licences, qui sont une spécificité de l'université et une excellente alternative universitaire aux classes préparatoires notamment. Nous attirons ainsi un public particulier d'étudiants qui souhaitent se spécialiser. » (Université Paris 1, 2014, p. 12)

Dans ce numéro 8 du magazine de Paris 1, un dossier de présentation des nouvelles formations montre bien qu'il s'agit d'un enjeu stratégique pour cette université. La « carte des formations » est considérée comme « très riche ». En particulier, la mise en place d'une nouvelle double Licence cinéma/gestion est décrite comme « une formation d'excellence unique en France [...] s'adressant à des élèves ayant un bon niveau à la fois dans les disciplines scientifiques, littéraires, et dotés d'une grande capacité de travail et d'adaptation » (Université Paris 1, 2014, p. 30). L'existence d'une formation rare peut en effet être attractive pour certains étudiants, comme l'explique Clément (L3 Géographie à Paris 1 en 2011), entré en L1 dans cette université en double Licence Droit-Géographie : « j'ai choisi le cursus avant la fac en fait » (père conseiller général, mère infirmière, Meaux dans le 77, bachelier L). Paris 1 compte ainsi vingt Licences et seize double Licences à la rentrée 2015, contre une seule double Licence à Paris 8 pour vingt-six Licences simples. Au contraire, on compte onze Licences Professionnelles à Paris 8²⁸ contre seulement trois à Paris 1 en 2015. La construction d'une offre de formation distinctive participe donc de la

²⁷ Brafman, N., Rey-Lefebvre, I., 10 janvier 2013. « Universités d'Ile-de-France : déjouer les pièges de la sélection », *Le Monde.fr*, consulté le 24 janvier 2013.

²⁸ Cela tient en partie aux injonctions de l'AERES à renforcer l'offre de Licence, comme l'expliquent le directeur et le directeur adjoint de l'UFR de Droit de Paris 8 (Entretien du 13 janvier 2014). Par exemple, dans ce département ont été créées récemment deux Licences Professionnelles : métiers des ressources humaines (RH) et métiers de l'immobilier. Elles sont très sélectives (424 dossiers en 2014-2015 pour RH pour seulement 40 places).

stratégie de communication de la « marque » Paris 1, et vise à attirer de bons étudiants. Elle permet en outre d'expliquer le recrutement particulièrement favorisé des étudiants en L1 Droit de Paris 10 Nanterre (chapitre 3) : cet établissement a également développé une offre de formation sélective pour cette discipline, grâce aux parcours « Droits étrangers » (Droit anglais, allemand, espagnol, italien, russe selon le site internet de Paris 10, consulté le 13 août 2015). L'entrée dans ces cursus est conditionnée par le succès à un test de langue, qui implique donc un certain capital scolaire. Cet enjeu de la sélection scolaire des publics peut aller de pair avec une mise en scène de l'excellence de l'établissement, comme le montre par exemple la double page du magazine suivant la présentation de l'offre de formation de Paris 1, intitulée « Avez-vous le niveau Sorbonne ? » (*Ibid.*, p. 34-35). Cette « image d'excellence » associée aux établissements d'« élite » leur permet de bénéficier d'une « rente de réputation », qui doit cependant s'appuyer sur des « preuves régulières et objectives » par exemple à travers des classements (Draelants, Dumay, 2011).

Le développement d'une offre de formation universitaire sélective, qu'il s'agisse de Licences professionnelles ou de double Licences, renvoie à une ambivalence dans la littérature sur les marchés d'enseignement supérieur : qui sont les clients, les étudiants choisissant des produits « cours » proposés par les établissements, ou bien les établissements choisissant des étudiants ? (Hemsley-Brown, Oplatka, 2006, p. 9). Tout dépend bien sûr de la position de l'établissement sur le « marché » en question, et de la démographie étudiante associée. P. Merle montre ainsi que les établissements privés procèdent à une sélection de leur « clientèle »²⁹ et ce d'autant plus qu'ils sont très demandés : « le choix des familles est pour cette raison une expression trompeuse susceptible de recouvrir une autre logique : le choix des élèves par les établissements. Ce choix favorise la ségrégation sociale » (2014, p. 7). Les cursus sélectifs, relevant du « choix des étudiants par les universités » s'inscrivent donc dans une stratégie de « recrutement » des étudiants, qui témoigne d'un rôle actif de l'institution universitaire dans les différenciations de publics. Cette sélection par les établissements est ainsi dénoncée par un récent rapport de l'UNEF (2014). Outre l'orientation de l'offre de formation dans le cadre d'une stratégie d'établissement, des distinctions fines entre diplômes nationaux jouent également un rôle dans les différenciations de publics étudiants.

3.2 Des distinctions fines pour une même mention de Licence

Il s'agit ici de montrer que s'articulent à des orientations stratégiques globales des différenciations d'offres de formation *a priori* comparables, qui contribuent à différencier les publics des universités. À partir d'une enquête par questionnaires auprès des responsables de formation, J.-P. Jarousse et C. Michaut (2001) mettaient en évidence au début des années 2000 la grande diversité des modes d'organisation des DEUG en France.

²⁹ Cette sélection n'est pas seulement scolaire et sociale, mais aussi ethnique : « la récente recherche de Du Parquet, Brodaty et Petit (2014) a d'ailleurs montré que près de 20% des établissements privés, en dépit de leur mission de service public, ont recours à la discrimination ethnique dans leur politique de recrutement... » (Merle, 2014, p. 7).

Leur analyse mobilise l'organisation générale du cursus (présentation des cours, volume horaire, cours magistraux/TD, statut des enseignants), mais aussi les « curricula » (optionalité des enseignements, degré de spécialisation, mineure/majeure) et les dispositifs d'aide à la réussite (tutorat par exemple). Ils prennent également en compte les modes de certification (conditions générales, conditions de rattrapage, pondération). Sans chercher à produire ici une analyse exhaustive des différences de modalités d'accès et de cursus en Droit, en AES et en Géographie, entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, on s'appuie seulement sur les éléments évoqués en entretien par les étudiants pour expliquer leur inscription dans une des deux universités. Malgré le cadre fixé par le plan réussite Licence de 2008 (minimum d'heures et enseignements obligatoires), les entretiens révèlent quatre éléments distinguant les établissements à mention de Licence comparable : l'intitulé précis de la formation ; l'encadrement des étudiants ; l'organisation des cours et le curriculum ; les modalités d'inscription dans le cursus.

Des diplômes correspondant à la même mention ont des intitulés qui peuvent jouer un rôle dans les arbitrages étudiants, comme par exemple les parcours de Licence « Administration et Échanges Internationaux » par rapport aux Licences « Administration Économique et Sociale » qui singularisent d'emblée la formation AES de Paris 12 Créteil dans les fiches ONISEP. Cela est d'autant plus vrai pour les Masters, comme l'explique Diane qui entre en M1 en région Île-de-France après une Licence de Droit à Bourg-en-Bresse :

« Au début j'ai postulé à Paris 8, à la Sorbonne, à Nanterre et à Paris 5. Paris 5 ça n'a pas marché. La Sorbonne malheureusement il n'y avait plus de place. Et donc ensuite j'étais partie pour m'inscrire à Nanterre en Master en Droit des affaires, et le jour même j'ai reçu un mail de Paris 8, très en retard qui disait : on vous prend. Donc du coup j'ai dû me décider en 30 minutes pour savoir dans quelle fac j'allais. Et ce qui m'a décidé c'est qu'en fait dans l'intitulé du diplôme, ici [à Paris 8], c'était : Droit des affaires et fiscalité. Sachant que moi ce que je voulais faire c'était surtout de la fisca, et du Droit de l'immobilier. C'est ça qui m'a décidé. [...] Quand on ne connaît pas Paris et qu'on cherche une université, c'est assez difficile je trouve. Sur internet on trouve une grande liste... Déjà il faut chercher sur internet, et puis après pour ce qui est du renseignement téléphonique c'est impossible. Parce que j'ai appelé les facs pour essayer... J'ai téléphoné des dizaines de fois, j'ai patienté des demi-heures et des demi-heures au téléphone : impossible d'avoir quelqu'un ! Sauf à Paris 8 ! »

Diane, M1 Droit Paris 8 2012, père cadre EDF et mère assistante maternelle, Paris 12^e, bachelière L

Cet extrait d'entretien montre non seulement qu'un intitulé peut faire la différence entre deux diplômes très proches, mais également que le contact avec le personnel de l'établissement peut jouer un rôle important pour les étudiants ne pouvant s'appuyer sur leur réseau social pour obtenir des informations administratives.

Cette question du contact avec l'université peut être liée à celle de l'encadrement, administratif comme pédagogique. Les conseils des personnels administratifs, comme l'organisation pédagogique des enseignements peuvent en effet être déterminants dans l'inscription de certains étudiants. Par exemple, Alice qui habite chez ses parents à Épinay-

sur-Orge décide malgré le temps de trajet d'environ 1h30 de s'inscrire à Paris 8 car sa mère a été convaincue par une secrétaire de l'université de la qualité de l'encadrement des étudiants. Cette dernière tient notamment aux faibles effectifs et à l'absence de cours magistraux. Cela revêt une importance pour Alice car elle vient de redoubler trois fois sa terminale, après être passée par une section sport-études :

« Donc voilà je suis retournée chez mes parents en région parisienne donc toujours dans le 91, et là ma mère m'a trouvé la fac de Paris 8 où il n'y a pas du tout d'amphis, pas du tout de... Ca reste quand même une fac scolaire où ils font attention à toi, les profs te connaissent, ils connaissent ton parcours... Enfin tu vas en cours, t'es pas un truc... Et la fac c'était la seule solution parce que de toute façon, j'allais pas passer... Enfin, j'avais pas d'objectifs. [...] [ma mère] a trainé sur le net je crois... Elle a trainé sur le net et après elle a appelé la secrétaire. Je m'en suis vraiment pas occupée, je lui ai jamais vraiment demandé. Elle m'a dit qu'elle n'avait pas cherché longtemps non plus... [...] Elle voulait juste que je ne me déscolarise vraiment pas. Elle voulait pas que je lâche. [...] Elle a appelé Paris 8 donc elle est tombée sur la secrétaire qui lui a dit que c'était rare en Ile-de-France d'avoir une fac qui compte trente élèves maximum en classe, que c'était que des TD, qu'il n'y avait pas du tout de grands amphis ou des cours magistraux, c'est vraiment que des cours, voilà. Et quand tu arrives là-bas, tu vois bien que tout le monde se connaît. »

Alice, L3 Géographie Paris 8 2011, père responsable d'une filiale et mère employée municipale, Epinay-sur-Orge (91),
bachelière ES

Une comparaison systématique des documents de présentation des Licences AES et Droit de Paris 1 et de Paris 8 en 2012-2013³⁰ montre que les plaquettes et brochures disponibles sur internet insistent sur l'encadrement et le suivi des étudiants à Paris 8 (que ce soit pour l'AES ou pour le Droit). Les dispositifs d'aide à la réussite comme le tutorat, les journées d'accueil ou le suivi individuel des étudiants sont mentionnés. Cela n'est pas le cas pour Paris 1, où les brochures ne décrivent pas non plus les objectifs de la Licence ou les débouchés associés. Mais, contrairement à Paris 8, les heures de cours et les ECTS par enseignement sont détaillés pour les Licence AES et Droit de Paris 1. Cette différence entre Paris 1 et Paris 8 objectivée à partir des brochures mais également sensible dans les entretiens, renvoie de façon plus générale au constat d'A. van Zanten et d'A. Legavre (2014) à propos des salons étudiants où les institutions les plus prestigieuses vantent d'abord la qualité de leurs enseignants alors que les universités extra-parisiennes se concentrent sur l'encadrement des étudiants permis par l'investissement des équipes pédagogiques et les petits effectifs³¹.

³⁰ Les documents disponibles en mars 2013, sur lesquels porte la comparaison, sont les suivants. En AES, pour Paris 1 : plaquette de présentation (disponible sur le site de l'UFR 12) et règlement de contrôle des connaissances (disponible sur le site de Paris 1, dans la rubrique formations-licence AES). En AES, pour Paris 8 : la présentation de la Licence sur le site de Paris 8 (rubrique formations Licence AES) et la présentation sur le site de la Licence AES (résumé d'une page). Pour la Licence de Droit, le site de l'UFR 26 détaille la maquette et le règlement de contrôle des connaissances (pas de brochure disponible directement). En Droit pour Paris 8, on cumule le site de l'université et celui de l'UFR de Droit (document plus détaillé que pour l'AES).

³¹ « 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 » (van Zanten, Legavre, 2014, p. 20).

Un troisième élément que les étudiants évoquent en entretien comme étant significatif de la différenciation de l'offre de formation à diplôme comparable, correspond aux matières et à la spécialisation des parcours. C'est ce qu'explique par exemple Youdjade qui a choisi Paris 8 Vincennes - Saint-Denis en raison des stages :

« Et je me suis dit je vais continuer [après s'être inscrite en DUT]. Et là je me suis inscrit à Paris 8. J'avais fait deux inscriptions une à Nanterre et une à Saint-Denis. L'avantage de Nanterre c'est qu'il n'y avait pas de stage, et moi je ne voulais pas. Tu filais tout droit et c'était en Master que tu avais un stage. Je me suis dit : ça n'est pas intéressant. Donc je suis allé à Paris 8, il y avait des stages chaque année. Surtout que je suis très avancée dans l'âge, dont je me suis dit que si j'avance vite sans stage ça n'est pas intéressant. Parce qu'ils vont se dire elle est diplômée, et elle est assez âgée, elle n'a pas d'expérience. Donc je me suis dit bon, autant aller à Saint-Denis. Il y a un stage chaque année. Ce n'est peut-être pas beaucoup mais c'est un plus. »

Youdjade, M1 AES Paris 8 2012, père inspecteur des impôts (Gabon), mère au foyer, Saint-Mandé (94), bachelière ES

Cette distinction fine entre les parcours peut, comme pour les classements, constituer une justification *a posteriori* du choix de l'université face à l'enquêteur. Il reste que certaines options jouent un rôle dans les décisions des étudiants : la spécialisation « ressources humaines » de la Licence AES de Paris 1 est soulignée par plusieurs enquêtés, comme Jeremy :

« Il y avait un classement. Je ne sais plus mais il y avait un classement AES. Région parisienne. Et Paris 1, ça arrivait en premier. Parce qu'en fait c'était la seule licence qui propose un parcours RH. C'est la seule licence qui proposait un parcours RH, du coup ça avait comme un avantage à mes yeux, parce que les autres étaient identiques. Et c'était un élément de différenciation. Mais en fait Nanterre, Paris 8, Assas, et toutes les autres facs parisiennes avaient la même Licence AES. Il n'y avait qu'à Paris 1 qu'il y avait un parcours RH dès la L3. Et dès la L2 il y avait un parcours général et un parcours Histoire. [...] [Notre formation], c'est axé sur le travail. Travail social. En ça, c'est différent. On aurait pu penser que ça pourrait être identique [par rapport au Master AES de son voisin, inscrit à Paris 8] mais non. Pas du tout. Donc voilà : AES c'est vraiment pas pareil selon les facs. Surtout entre Paris 1 et les autres. »

Jeremy, M1 AES Paris 1 2012, père artisan et mère employée, Bondy (93), bachelier STG

Cet extrait d'entretien souligne le caractère distinctif des spécialisations de diplômes nationaux, qui jouent donc non seulement dans les stratégies d'établissement mais aussi dans les stratégies étudiantes.

Élément complémentaire au curriculum sur lequel les étudiants s'appuient : l'organisation des cours. Les enquêtés inscrits à Paris 8 en Géographie (2011) sont nombreux à valoriser les blocs d'enseignement de 3h qui leur permettent de concentrer les cours et d'avoir une activité professionnelle. C'est ce qu'explique par exemple Sophie qui travaille dans l'animation (L3 Géographie Paris 8 2011, mère aide-soignante et père fonctionnaire DDT, Villeneuve-la-Garenne, 92, bachelière L). Cela peut constituer un motif important dans le choix de l'université, comme le montre Baptiste, travaillant comme surveillant à temps plein :

« L'avantage de Paris 8, parce que ça a aussi été créé pour ça, Vincennes en 68, c'était de pouvoir laisser les gens, enfin favoriser quelque part les gens en reprise d'études, les gens qui bossaient et qui voulaient reprendre des études en même temps et les étudiants étrangers. Donc du coup, moi déjà comme philosophie ça m'allait puisque c'était mon cas de reprise d'études et en même temps boulot. Donc voilà, moi c'est cette philosophie là de laisser les étudiants faire des choix. C'est ça aussi qui m'a un peu rebuté à Paris 1, c'est que j'ai eu l'impression, encore une fois c'est une impression, qu'on n'avait pas forcément le choix de beaucoup de choses : le choix des cours, le choix de l'emploi du temps, le choix de faire ceci ou cela. »

Baptiste, L3 Géographie Paris 8 2011, parents informaticiens,
Saint-Gratien (95), BEP puis BTS

La question de l'organisation des emplois du temps peut également jouer un rôle en Master et ne pas dépendre du statut professionnel des enquêtés mais de leur situation familiale. Lors de notre dernier entretien en 2013, Joanna est inscrite en M1 Droit à Paris 10 Nanterre, après une Licence à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Elle m'explique alors qu'elle compte retourner à Paris 8 en M2 « parce que les cours se déroulent sur deux jours par semaine. Donc ce serait plus facile pour moi avec le bébé. Plutôt qu'à Nanterre où c'est un rythme super intensif sur la semaine. Voilà. Et j'espère pouvoir gérer à la fois le Master et le bébé... » (M1 Droit Paris 10 en 2014, père chauffeur livreur et mère serveuse, habite à Ermont dans le 95, bachelière ES). Le plus souvent ces éléments qui tiennent à l'organisation des cours, mais aussi aux spécialisations des curricula font jouer d'autres critères. Outre l'enjeu des trajets (chapitres 4 et 5), ils se conjuguent avec l'encadrement administratif et pédagogique. C'est ce qu'explique Joanna : « à Nanterre, on n'a pas retrouvé ça. On était vraiment des numéros d'étudiants. Alors qu'à Paris 8 [les professeurs] nous connaissaient par nos noms et prénoms. Voilà on avait une certaine proximité avec les professeurs. Ça n'était pas du tout du tout le cas à Nanterre ».

Enfin, le dernier élément institutionnel invoqué par les étudiants dans leur choix universitaire tient à la plus ou moins grande facilité d'inscription administrative. Cet élément est récurrent dans les trois filières où sont inscrits les enquêtés : à Paris 8 les calendriers sont plus souples qu'ailleurs en Île-de-France. Par conséquent, plusieurs étudiants retardataires³² peuvent ainsi bénéficier d'un filet de sécurité et s'inscrire à Paris 8, comme l'explique Jean, qui, après avoir été inscrit en histoire à Paris 1, entre en L3 Géographie à Paris 8 en 2011 :

« En fait moi j'étais dans le 18^e jusqu'à ce j'ai 20 ans, donc beaucoup d'amis à moi ont été à la fac à Saint-Denis. Je connais vraiment pas mal de monde là-bas. Depuis le temps, eux ils sont partis mais j'y étais déjà allé plusieurs fois. Même alors que j'avais pas cours. Donc j'ai parlé avec un pote qui connaît bien la fac, qui connaît bien l'administration de la fac qui connaît pas mal de personnel administratif. Et il m'a dit : à Paris 8 ils t'accepteront. *A priori* ils t'accepteront. Donc en effet on y est allé avec un autre ami à moi qui était aussi

³² Y compris des étudiants étrangers, comme Rahim (M1 Droit Paris 8 2012) : « on avait dépassé les dates limites pour les dépôts de candidature des universités françaises, mais j'avais de super bonnes notes quand même. Et un jour, comme par hasard, j'avais assisté à un colloque, parce que j'ai un oncle qui est professeur à l'Université au Sénégal, et qui connaissait l'ancien président de cette Université, Paris 8, et on l'avait rencontré justement, au Sénégal, à un colloque. [...] Ils m'ont fait une dérogation et je suis venu à Paris 8 ».

à Paris 1 en Histoire et qui voulait changer. Et ils nous ont accepté à Paris 8. Pour l'histoire, ils ont même rouvert les inscriptions internet qui étaient censées être closes, il a passé un coup de téléphone, il a dit 'tu peux me rouvrir ça, j'ai des personnes à inscrire'. Ce qui à Paris 1 était inimaginable : lorsque je suis arrivé à l'institut de géo à Paris 1 ? L'administration... Ils m'ont dit 'Mais monsieur voyons, qu'est ce que vous croyez ? C'est clos depuis un mois, y'a tant de dossiers !'. Je me suis retrouvé à Paris 8 un peu par hasard. »

Jean, L3 Géographie Paris 8 2011, parents dans le milieu de l'édition et de la presse, Paris 11^e, bachelier L

Les dossiers administratifs pour les inscriptions peuvent décourager certains étudiants, comme l'explique Saïda (L1 AES Paris 8 2012) : « je me suis dit, faire des démarches administratives... Enfin faire une lettre de motivation ça m'a un peu rebutée ». Respecter des calendriers stricts fait jouer de façon plus générale les conditions matérielles dans lesquelles vivent les étudiants puisque cela implique de pouvoir se projeter à quelques mois, comme le rappelle Damian :

« Oui, j'avais été voir [comment s'inscrire à la Sorbonne], il fallait passer par l'application Sésame, et faire des trucs comme ça. Et même au niveau des dates il me semble que c'était en juillet, et du coup moi comme je peux très difficilement prévoir les trucs très à l'avance... Surtout au niveau de mon budget... C'était moins facile. Donc c'est déjà une sélection par les dates »

Damian, L2 AES Paris 8 2013, père commerçant retraité, mère avocate, Bagnolet (93), bachelier S

Ces quatre éléments institutionnels révélés par l'enquête auprès des étudiants (intitulé précis de la formation ; encadrement pédagogique et administratif des étudiants ; organisation des cours et spécialisations ; modalités d'inscription) contribuent à une différenciation sociale et scolaire des publics entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. L'encadrement, l'organisation des cours adaptée aux emplois du temps des étudiants salariés, la souplesse des inscriptions administratives et pédagogiques contribuent en effet à ce que les étudiants moins favorisés socialement, économiquement et scolairement « choisissent » Paris 8 plutôt que Paris 1. La spécialisation des cursus et l'enjeu lié aux intitulés précis des formations renvoient à des stratégies de placement des étudiants, dont le chapitre 8 montre qu'elles contribuent aux processus de différenciation des publics selon les universités. Plus généralement, il faut noter que ces éléments de distinction institutionnelle sont liés aux identités des établissements et non pas seulement à des différences disciplinaires³³. Comme le montrent les extraits d'entretien avec les étudiants ci-dessus, les spécificités institutionnelles sont renvoyées à l'identité des établissements (« à Paris 1 » / « à Paris 8 ») et non pas à une particularité de leur discipline. Ce lien entre distinctions institutionnelles et identité de l'université est également sensible dans les entretiens menés avec les enseignants : à Paris 1, la gestion des capacités d'accueil des formations constitue un enjeu central (dans les trois disciplines étudiées) alors qu'à

³³ La comparaison entre le Droit et l'PAES montre que la distinction fine de l'offre de formation est transversale à ces deux disciplines et renvoie à des logiques d'établissement. Pour autant, on ne peut négliger l'importance des distinctions disciplinaires dans la présentation de l'offre, distinctions qui découlent de la hiérarchisation des filières associée à des publics différenciés (chapitre 3).

Paris 8 la particularité de l'établissement est souvent soulignée, qu'il s'agisse de l'héritage du centre expérimental de Vincennes (chapitre 3) ou de l'implantation en Seine-Saint-Denis. Cette identité vincennoise³⁴ est soulignée par exemple par le chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » :

« À Paris 8, il y a en plus une spécificité de la fac, qui est liée à l'histoire de la fac, qui était une fac d'ultra gauche, le centre expérimental de Vincennes, avant d'être une université. Qui s'est normalisée... Mais quand même, il est resté de cette époque là un souci de la pédagogie, un souci de l'encadrement d'étudiants qui sont souvent défavorisés sur le plan économique et culturel. Et donc bien avant les réformes qui sont venues de l'extérieur, nous, on avait anticipé plein de choses sur l'encadrement serré en première année, le tutorat, des choses comme ça. Qu'on nous a demandé de faire ensuite, mais nous on a quasi rien changé parce qu'on le faisait déjà. Voilà, faire savoir ce genre de choses en fait. Aux profs du secondaire. Quand on fait ce partenariat avec les lycées, ce sont surtout les profs du secondaire et les proviseurs qui sont nos interlocuteurs, et eux répercutent à leur échelle »

M. Bove, chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire »

La fin de cet extrait d'entretien montre que cette image vincennoise peut se retrouver dans la stratégie de communication de Paris 8 à destination des lycéens. Le partenariat avec les lycées, détaillé ci-dessous, laisse entrevoir que les spécificités institutionnelles, facteur de différenciation des publics, se retrouvent aussi dans les liens que les universités entretiennent avec les lycées. La comparaison entre Paris 1 et Paris 8 montre en effet que l'articulation entre enseignement secondaire et supérieur dépend des établissements, mais qu'elle varie également selon les départements pour chaque université.

3.3 Partenariats avec les lycées : organiser les recrutements étudiants

Les relations institutionnelles entre lycées et universités d'Île-de-France ne relèvent pas seulement de l'articulation entre enseignements secondaire et supérieur, ce dernier étant également dispensé dans les lycées, dans des STS ou CPGE. Cette sous-section s'intéresse principalement aux partenariats entre lycées et universités qui contribuent à organiser spatialement les recrutements de bacheliers néo-entrants. Les conventions entre lycées pourvus de classes préparatoires et universités, formalisées par la loi ESR de 2013, sont ensuite évoquées en ce qu'elles participent d'une différenciation des recrutements étudiants comme d'une politique d'image.

Pour ce qui relève de l'enseignement secondaire, les liens entre lycées et formations supérieures varient selon les académies. Dans l'académie de Versailles (entretien SAIO du 16 mai 2014) par exemple, un dispositif appelé « les mardis de l'orientation active » est mis en place depuis deux ans pour permettre aux lycéens de première³⁵ de rencontrer des professionnels dans des lieux du supérieur (grandes écoles puis universités). Cette opération touche environ 350 élèves : la participation des lycées dépend du volontariat des

³⁴ Le rôle de l'histoire dans les images d'établissements est analysée en termes de « dépendance de sentier » par H. Draelants et X. Dumay (2011, p.86).

³⁵ Le dispositif mis en place par Paris 8 et présenté juste après s'adresse également aux élèves de première : en terminale les choix sont définis très tôt sur APB.

proviseurs. Le même type de dispositif est développé depuis trois ans dans l'académie de Paris (entretien SAIO Paris du 30 avril 2014). Lors de plusieurs demi-journées (cinq en 2014-2015) centrées sur les métiers par secteur (Lettres, Droit, Sciences, etc.), des lycéens de première sont invités à échanger avec des professionnels et des universitaires dans cinq lycées choisis par le rectorat³⁶. Une vingtaine de lycées participent, essentiellement des lycées généraux (on en compte une soixantaine à Paris). Les proviseurs doivent fournir une liste d'une dizaine d'élèves volontaires par demi-journée thématique, pour un total d'environ 1 200 élèves de première participant au dispositif. Ces dispositifs d'orientation devant permettre d'accentuer les liens entre lycées et universités vont de pair avec d'autres actions visant cette fois les proviseurs et enseignants du secondaire³⁷, ou encore les parents d'élèves. Enfin, d'autres acteurs que les services académiques sont mobilisés pour développer les coopérations entre lycées et universités. La mairie de Paris organise par exemple l'opération « Cap en Fac » depuis le milieu des années 2000³⁸, pour favoriser les liens entre les lycées aux publics relativement populaires et les universités. Les « cordées de la réussite », qui doivent contribuer à la démocratisation de l'accès aux formations d'excellence (Onisep, 2010), constituent également un support de mise en réseau des lycées et universités. Mais au-delà de ces dispositifs pensés aux échelles nationale (cordées), académique (demi-journées d'orientation), départementale (les mardis de l'orientation) voire communale (Cap en Fac), peut-on identifier des stratégies d'université portant spécifiquement sur ces liens avec l'enseignement secondaire ? Autrement dit, les stratégies de recrutement des universités franciliennes concernent-elles les lycées et si oui sous quelle forme ?

Les SAIO (Services Académiques d'Information et d'Orientation) des trois académies franciliennes ont souligné en entretien que chaque université mettait en place des actions spécifiques à destination des lycées³⁹. La comparaison entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis révèle deux stratégies distinctes quant au recrutement des néo-bacheliers. L'organigramme même des deux établissements, à travers l'existence d'un chargé de mission « relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » à Paris 8, montre que cette université développe une stratégie d'établissement à destination des néo-bacheliers, contrairement à Paris 1. Cette différence tient à la position

³⁶ Il s'agit de « lycées un peu emblématiques, un peu prestigieux comme Janson de Sailly, et qui ont les capacités de recevoir beaucoup de lycéens ».

³⁷ En 2013, l'académie de Paris a ainsi organisé l'opération lycée enseignement supérieur : huit demi-journées à destination des professionnels enseignants des lycées. Toutes les universités parisiennes y compris Paris 9 Dauphine sont venues présenter leur offre de formation (cursus, dispositifs d'accompagnement, débouchés professionnels, etc.). Cette opération découlait notamment de la demande des universités parisiennes (Entretien SAIO Paris du 30 avril 2014).

³⁸ La première convention a été signée en septembre 2006 entre l'université Paris 6 Pierre et Marie Curie et les lycées Gabriel Fauré (13^e) et François Villon (14^e) (Mairie de Paris, 2006).

³⁹ De la même façon, toutes les universités ne demandent pas d'accès aux données APB (provenance des demandes, part des premiers vœux dans les candidatures acceptées etc.) : le SAIO de Créteil (Entretien du 11 juin 2014) souligne ainsi que seule Paris 12 Créteil en a fait la demande auprès du service. C'est donc l'université la plus active dans sa communication avec les lycées, et la plus attractive à l'entrée en Licence, qui demande l'accès aux données pour orienter sa politique de communication et de partenariats.

de chacune des deux universités en termes d'attractivité et de saturation des capacités d'accueil. Comme l'explique le chargé de mission de Paris 8, le développement de partenariats entre cette université et certains lycées découle avant tout de la nécessité d'attirer des étudiants :

« Si j'étais si désireux que ça existe c'est que j'étais inquiet de voir l'évolution des courbes des effectifs étudiants, en Histoire et dans les humanités en particulier, plus qu'en Sciences humaines, s'écrouler depuis plusieurs années. Et en discutant dans les salons, que je multiplie... Je percevais une très mauvaise image de l'Université, et de Paris 8 en particulier, des parents et des élèves pour qui l'Université était un repoussoir. Et aussi en discutant avec des enseignants du secondaire j'ai vu qu'ils avaient exactement le même point de vue, c'est-à-dire que l'Université c'est le dernier endroit où il faut envoyer ses enfants. Et donc c'était pour remonter la pente que je me suis dit qu'il fallait établir des liens. Personnaliser des liens en fait, que l'Université ce soit aussi quelqu'un. Et que ce quelqu'un explique que l'Université avait changé. »

M. Bove, chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » à Paris 8

Cette nécessité de renforcer l'attractivité de l'Université dépend de la position de l'établissement dans l'espace concurrentiel universitaire francilien. Cela fait jouer non seulement l'orientation disciplinaire de l'établissement, mais aussi sa localisation dans un espace résidentiel ségrégué et son accessibilité en transports. Le chargé des liens avec le secondaire de Paris 8 explique ainsi l'existence de sa fonction à Paris 8 comme dans beaucoup d'universités franciliennes mais son absence à Paris 1 :

« ce qui est logique parce que je pense qu'à Paris 1, leurs effectifs ont baissé, mais moins. Et puis ils sont protégés par leur centralité, et puis par la marque Sorbonne. Donc ils ont pas tellement de raison de s'inquiéter. Tandis que nous, on cumule tous les handicaps ici. On est en banlieue, en banlieue rouge. Donc tous ceux qui n'aiment pas le rouge ne sont pas attirés. On a la proximité de Paris 1, à 1h ou même moins. Ça fait beaucoup quand même. Et en plus localement, on est situé dans la zone défavorisée de l'Île-de-France donc ça veut dire que nos publics sont aussi des publics qui ont moins de chances de réussir. Les plus faibles taux de réussite de France, quasiment. Ce qui vu de l'extérieur, pour n'importe quel parent d'élève un peu curieux, ne donne pas envie de s'inscrire là. Puisque statistiquement il semblerait que son gamin ait toutes les chances d'échouer vu qu'il est écrit noir sur blanc que tant n'arrivent pas en L3 en commençant en L1. On a vraiment des conditions... On est très proche de Paris. On est une fac parisienne en fait : on est au bout du métro. Cergy Pontoise je pense qu'ils ont les mêmes problèmes mais ils sont protégés par la distance »

M. Bove, chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » à Paris 8

Quels sont alors les partenariats stratégiques que développent certaines universités comme Paris 8 Vincennes - Saint-Denis ? Si le principe général consiste à répondre aux demandes émanant des lycées, la création d'une mission souligne le rôle actif de cette université, qui fait des propositions aux acteurs du secondaire. Initialement, il s'agissait d'organiser des conférences d'enseignants-chercheurs sur les programmes du secondaire, soit dans le lycée participant soit à l'université. Ces conférences se sont ensuite articulées aux Cordées de la réussite (financement) et permettent aux étudiants de Paris 8 de valider

des ECTS en étant les tuteurs de lycéens sur des projets coordonnés par des enseignants du secondaire et du supérieur. La cheffe de cabinet de Paris 8 (Entretien du 10 juillet 2014) évoque également la mise en place d'un dispositif expérimental de prépa d'été à la rentrée 2015, en lien avec le conseil général de Seine-Saint-Denis (formation des néo-bacheliers à la méthodologie du travail universitaire grâce à une trentaine de tuteurs), et insiste sur l'importance du développement des liens avec les lycées. La croissance de ces partenariats depuis 2011 (année d'arrivée du chargé de mission M. Bove, enquêté en 2014) s'est traduite par l'organisation de journées « Fac à l'essai » à Paris 8. Ainsi, le 30 avril 2014, un peu moins de 300 élèves de première venaient suivre un cours d'université à Saint-Denis dans une des disciplines proposées. La participation des disciplines confirme l'enjeu de l'attractivité et des baisses d'effectifs dans l'organisation de partenariats avec le secondaire. Contrairement aux Sciences Humaines qui répondent plus rapidement, le chargé de mission doit solliciter avec plus d'insistance le Droit ou l'Économie : « ils ne répondent pas parce qu'ils sont écrasés par la masse » (Entretien du 24 mars 2014). La mise en place de partenariats avec les lycées se traduit par une augmentation notable des flux de nouveaux étudiants émanant des lycées concernés selon le chargé de mission et les services statistiques de l'université Paris 8. Or, ces lycées partenaires ne sont pas choisis aléatoirement, et les partenariats contribuent à la définition sociale, toujours spatiale, des recrutements de cette université.

Ces partenariats résultent de l'implication de certains proviseurs mais surtout le plus souvent de relations existantes entre enseignants à l'université et au lycée qui se saisissent de l'opportunité offerte pour développer « à titre disciplinaire » des projets⁴⁰. Les huit lycées partenaires privilégiés de Paris 8, « avec lesquels d'année en année on définit un peu un socle commun d'action »⁴¹ (Chargé des relations avec le secondaire, entretien du 24 mars 2014), ne sont pas tous situés dans l'académie de Créteil. Si la moitié est en Seine-Saint-Denis, trois d'entre eux sont dans le Val-d'Oise (académie de Versailles). La diffusion des informations au-delà des lycées partenaires n'épouse pas non plus les discontinuités académiques, mais plutôt le « bassin de recrutement » voire le dessin de l'ancienne sectorisation RAVEL (voir chapitre 6 et la sectorisation du lycée de Fosses dans le 95 vers Paris 8 par exemple). Comme l'explique le chargé de mission, les liens avec les lycées s'inscrivent dans un « bassin de recrutement » :

« j'ouvre [l'invitation à la journée Fac à l'essai à Paris 8] à tous les lycées du département voire même au-delà parce que certains ne sont pas dans le département et c'est ici qu'ils viennent [quand ils s'inscrivent à l'Université]. Voir le lycée de Fosses, eux c'est Cergy leur fac, mais Paris 8 est plus près. Je

⁴⁰ Plus généralement, la recherche doctorale en cours de C. Vergnaud développe une réflexion approfondie sur les liens entre enseignants-chercheurs et « société civile », à partir d'une comparaison entre Paris 10 Nanterre et l'université de Syracuse dans l'État de New-York.

⁴¹ C'est par exemple en fonction des disponibilités de ces lycées qu'est choisie la date de la journée « Fac à l'essai », avant que l'information soit diffusée à l'ensemble des lycées de l'académie. Ces lycées sont : Jean Jaurès, Montreuil (93) ; Jacques Brel, La Courneuve (93) ; Paul Eluard, Saint-Denis (93) ; Delacroix, Drancy (93) ; Samuel de Champlain, Chennevières-sur-Marne (94) ; Jean-Jacques Rousseau, Sarcelles (95) ; Charles Baudelaire, Fosses (95) et le lycée Autogéré de Paris (75).

vais pas vous faire un dessin. J'ouvre un peu car j'avais repéré que certains lycées sont un peu dans notre bassin, même s'ils sont hors département ou hors académie parfois. [...] 200-250 [places pour les lycéens lors de cette journée] c'est vite rempli. Donc non, c'est avant tout destiné aux lycées de ce qu'on appelle le bassin de recrutement. Donc avant tout le quart nord-est. Donc on ne fait pas d'information vers Paris par exemple, bien que 20% des étudiants viennent de Paris comme vous le savez »

M. Bove, chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » à Paris 8

Ces partenariats avec le secondaire participent donc à renforcer l'ancrage de l'université dans son bassin d'attraction dont on a vu (chapitre 4) qu'il correspond en effet à des communes au profil social souvent défavorisé par rapport à la moyenne francilienne.

Le cas de Paris 1 Panthéon-Sorbonne contraste clairement avec cette stratégie de promotion de l'université mise en place à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, en raison notamment de la pression sur les capacités d'accueil. Comme l'explique la responsable de la Direction Partenariat Entreprises et Insertion Professionnelle (DPEIP, entretien du 26 mars 2014), Paris 1 participe à toutes les actions mises en place par le rectorat de Paris, ainsi qu'aux salons permettant de présenter l'offre de formation de cette université. Mais Paris 1 ne développe pas de partenariats privilégiés avec les lycées (comme par exemple des conférences destinées aux lycéens) :

« Je pense que nous, la différence avec Paris 8, donc nous on organise effectivement une journée portes ouvertes. Mais la difficulté chez nous, c'est qu'on a trop d'étudiants. Et donc quelque part c'est leurrer les étudiants en les invitant, parce qu'en plus quand ils sont hors académie de Paris, dans nos filières en tension, ils n'auront pas de place. Donc voilà. Et c'est vrai que quelque part moi je milite pour, et c'est vrai que c'est pas forcément évident, pour le développement des relations avec les lycées en disant que l'information qu'on donne auprès des lycées... C'est l'idée qu'un lycéen qui a choisi la bonne filière est un lycéen qui a le plus de chances de réussir. Voilà. Alors que si on écoute certaines instances... On me dit : vous n'avez pas besoin d'aller dans les salons, d'aller dans les lycées : on a trop d'étudiants »

Mme Piazza-Baruch, responsable DPEIP (Direction Partenariat Entreprises et Insertion Professionnelle) Paris 1

La Vice-Présidente en charge de la communication à Paris 1 confirme qu'une politique de promotion de l'établissement à destination des lycées pourrait s'avérer contre-productive étant donnée la saturation des capacités d'accueil. Le constat est le même au sein de l'UFR de Droit de Paris 1 (Entretien du 3 février 2015). Les liens avec le secondaire ne font donc pas l'objet d'une stratégie d'établissement, même si les enseignants de certains UFR donnent ponctuellement des conférences dans des lycées, comme par exemple en Géographie (Entretien du 28 mars 2014). De façon plus générale, il faut noter que la promotion d'une université auprès des lycéens peut être mise en place à l'échelle des départements ou UFR indépendamment de la stratégie globale de l'établissement. À Paris 8, le département de Géographie, enquêté en 2011, était particulièrement actif à travers l'organisation d'une journée des métiers (où étaient invités les lycéens ayant formulé un vœu pour la formation avant la finalisation de leur hiérarchie de vœux APB), des visites d'enseignants-chercheurs dans quelques lycées, la réalisation d'un DVD présentant le

département ou encore l'envoi de réponses personnalisées aux bacheliers sollicitant la procédure d'orientation active (Frouillou, 2011).

Ce sont également les départements et UFR des universités qui sont au cœur des négociations de conventions avec les lycées, cette fois pour ce qui relève du supérieur (CPGE, STS). Si des conventions existaient déjà entre lycées et universités pour le supérieur, la loi ESR de 2013 formalise leur existence :

« Chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche et de faciliter les parcours de formation des étudiants. »

Article L612-3 du code de l'éducation, modifié par la loi ESR
du 24 juillet 2013

Le processus de conventionnement était en cours en 2014, le rectorat de Paris procédant à un recensement des conventions existantes (comme entre Paris 1 et Louis Le Grand ou Henri IV), et à la rédaction d'une convention cadre (Entretien du 31 janvier 2014). L'enquête auprès de l'administration centrale de Paris 1 et Paris 8 ne montre pas de stratégie d'établissement spécifique à destination des STS ou des CPGE dans l'une ou l'autre de ces deux universités⁴². La négociation des conventions revient donc de fait aux départements et UFR.

Des conventions ont ainsi été formalisées ou mises en place en Droit et en Géographie à Paris 1. En Droit, Paris 1 est associée au lycée Turgot depuis plusieurs années et vient de mettre en place un partenariat avec Louis Le Grand pour des cours d'été (2014-2015). Ces conventions relèvent avant tout d'un affichage pour l'UFR (Entretien du 3 février 2015), mais peuvent constituer un enjeu pour les étudiants comme l'explique Nimal. Inscrit en CPGE Cachan section juridique au lycée Turgot, cet étudiant boursier suit une partie de ses cours de Droit à Paris 1 (à l'instar de 60 de ses camarades) :

« Nimal : dans la classe [préparatoire de Turgot], ils disent que Paris 1 c'est vraiment bien. Moi quand je réfléchis à ce que je ferai l'année prochaine, je regarde d'autres facs etc. Ils me disent que le fait que Turgot soit par exemple en partenariat avec Paris 1 ça a pas mal influencé leur choix. La fac. Parce qu'apparemment, elle a une bonne réputation.

Leïla : Tu veux dire qu'ils ont choisi Turgot parce que c'est en partenariat avec Paris 1 ?

N : parce que Bessières par exemple c'est [Paris 10] Nanterre et qu'ils ne veulent pas aller à Nanterre [Rires]. C'est d'une part parce que la prépa a de très bons résultats au niveau de l'ENS mais aussi parce que c'est un partenariat avec Paris 1. Ça, ça a pas mal joué sur leur choix. Je pense que ça a aussi joué sur mon choix à moi. Je ne connaissais pas spécialement l'ENS Cachan, je connaissais pas spécialement Paris 1 mais bon je sais que c'est connu de nom. Voilà, c'est la Sorbonne. Ça, ça a joué. »

Nimal, L1 Droit Paris 1 2012 (et CPGE Turgot), père
employé dans un supermarché et mère employée municipale,
Clamart (92), bachelier ES

⁴² La Vice-Présidente en charge de la communication à Paris 1 explique par exemple qu'il n'y pas d'action spécifique menée en direction des classes préparatoires, « ça marche tout seul » (Entretien du 23 mai 2014).

En Géographie à Paris 1, l'investissement de l'UFR dans la mise en place de liens avec les CPGE est important, et s'appuie surtout sur les réseaux personnels des enseignants : « le but c'est qu'ils identifient la meilleure fac de géo comme Paris 1, la première de France » (Entretien du 28 mars 2014 avec le directeur de l'UFR). Cette promotion de l'université – le directeur parle de « marketing » – doit ainsi beaucoup à des initiatives personnelles : la mise en place de conventions formelles avec les lycées Henri IV et Louis Le Grand implique de complexes négociations.

Ainsi, les partenariats, parfois formalisés sous forme de conventions, entre lycées et universités, tout comme la construction d'offres de formation distinctives peuvent ainsi constituer (ou non) des stratégies d'établissement qui participent, tout comme les stratégies de communication vues précédemment, à distinguer les universités franciliennes. Cette distinction renforce la hiérarchie entre établissements et participe des différenciations de publics, notamment à travers la dimension spatiale des stratégies de communication comme de recrutement. Ces dernières visent ainsi en particulier les lycées parisiens prestigieux pour Paris 1 Panthéon-Sorbonne, ou au contraire ceux du « bassin » pour Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. De plus, les partenariats comme l'offre de formation développée par les universités permettent de lire en filigrane les interactions entre les stratégies d'établissement et leurs composantes (départements et UFR). Il s'agit donc pour conclure ce chapitre de montrer la complexité du système d'acteurs institutionnels qui participe des différenciations de publics étudiants entre établissements. Cette complexité suppose de choisir un angle d'approche restreint pour mettre en évidence les relations entre acteurs institutionnels : les négociations autour des capacités d'accueil en Licence 1, souvent évoquées en entretien, constituent un bon exemple.

3.4 Les capacités d'accueil RAVEL puis APB : mise en évidence d'un système d'acteurs institutionnels dans l'espace universitaire francilien

Les capacités d'accueil des universités à l'entrée en L1 sont un point d'articulation entre différents acteurs évoqués au cours des deux chapitres de cette partie sur la dimension spatiale des institutions universitaires franciliennes, jouant un rôle dans les différenciations de publics selon les établissements. Les négociations autour de ces capacités d'accueil constituent donc un exemple révélateur du fonctionnement systémique (interactions entre les acteurs) qui caractérise l'espace institutionnel francilien.

Les systèmes d'affectation des étudiants à l'entrée en L1 non sélective, RAVEL puis APB, s'appuient sur la définition de capacités d'accueil par filière et par universités. Or, cette définition relève de négociations entre les services académiques, les universités, et leurs composantes. Elle dépend de la démographie étudiante, comme le soulignait déjà C. Rhein à propos du secondaire, 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 manœuvre⁴³. Les négociations autour des capacités d'accueil APB ont été évoquées dans chacun des entretiens avec les composantes de Paris 1 et Paris 8, comme avec les services académiques. 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 néobacheliers 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 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 »⁴⁴. 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.

À travers les interactions entre UFR, équipes présidentielles, services académiques et injonctions ministérielles (voire les « scripts internationaux » évoqués en début de chapitre), l'enquête permet de montrer le caractère systémique du fonctionnement institutionnel universitaire francilien, par exemple à partir du cas (générateur de tensions) de la définition des capacités d'accueil. La multiplication des entretiens comme la mise en place d'observations seraient nécessaire pour préciser le fonctionnement de ce système

⁴³ Par exemple, une lettre du 4 mars 1996 de la présidence de Paris 10 Nanterre au Recteur d'académie de Paris et à la Vice-Chancellerie des Universités de Paris précise : « Je me permets d'insister sur le fait qu'à la prochaine rentrée, l'Université ne pourra donc, sans difficultés sérieuses, s'autoriser un dépassement de ces données autre que marginal ».

⁴⁴ Brafman, N., Rey-Lefebvre, I., 10 janvier 2013. « Universités d'Ile-de-France : déjouer les pièges de la sélection », *Le Monde.fr*, consulté le 24 janvier 2013.

d'acteurs. En effet, les travaux sur les ségrégations scolaires soulignent le rôle de l'administration en étudiant par exemple les postures variées des personnels face aux enjeux de ségrégation (Laforgue, 2010). L. Barrault (2011) met en évidence quatre niveaux de formalisation des règles de l'action publique (mise en forme politique, travail quotidien des agents, négociations institutionnelles, arrangements informels), grâce à une approche ethnographique. L'enquête menée ici ne permet que d'esquisser l'importance de ces négociations et laisse dans l'ombre le travail routinier des agents administratifs des universités et des rectorats. Une approche centrée sur ces questions permettrait de mettre en évidence les rapports de force qui structurent cet espace de négociations, donc de souligner la complexité de l'action publique éducative (*Ibid.*). De plus, aborder le système d'acteurs par la question de la définition des capacités d'accueil focalise l'attention sur l'institution scolaire, alors qu'une entrée par les équipements, par exemple, permettrait de souligner le rôle des collectivités territoriales (région, départements, communes) dont on a vu qu'elles pouvaient constituer des partenaires stratégiques pour les universités (à partir de l'exemple de la définition de « territoires de référence » par l'équipe présidentielle de Paris 8).

Conclusion

En croisant les résultats de recherches sur les stratégies d'établissements au regard des ségrégations scolaires avec celles montrant le renforcement des universités comme instances décisionnelles, une liste d'hypothèses était proposée en début de chapitre pour interroger, à partir des établissements, la dimension institutionnelle des mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. À partir de la comparaison entre Paris 1 et Paris 8, un travail sur les politiques de communication puis la construction de l'offre de formation permet de montrer que les universités franciliennes développent bel et bien des stratégies de « recrutement » qui participent aux différenciations des publics étudiants. Ces stratégies dépendent de la position de l'établissement dans les hiérarchies régionales, mais aussi nationales et internationales. Alors que Paris 1 Panthéon-Sorbonne construit une stratégie de conquête basée sur la mise en scène de son « excellence » à l'échelle internationale et la création de parcours sélectifs concurrençant les classes préparatoires comme les double Licences, Paris 8 Vincennes - Saint-Denis développe des partenariats avec les collectivités locales et les lycées de son bassin d'attraction tout en favorisant l'émergence de Licences Professionnelles spécialisées. Ces logiques de conquête ou de diversification ne dépendent pas seulement d'orientations stratégiques définies par les établissements au sein des équipes présidentielles, elles s'appuient sur le travail des équipes pédagogiques au sein des composantes. Ces dernières participent pleinement à la diffusion d'images d'établissement auprès des lycéens (bacheliers comme élèves inscrits en CPGE), ce qui remet en cause l'idée d'une répartition segmentée des actions externe/interne menées par et au sein des établissements universitaires. Finalement, les fonctionnements institutionnels participant aux différenciations de publics ne peuvent se comprendre à partir des seules « politiques

d'établissement » en ce qu'ils font jouer un système d'acteurs complexe associant les universités et leurs composantes, les lycées, les services académiques, les collectivités territoriales mais aussi le contexte sociopolitique national (réformes de l'enseignement supérieur et injonctions ministérielles).

L'approche par les marchés scolaires permet d'articuler ces stratégies d'établissements à des régulations liées à ce système d'acteurs, comme le montre par exemple les négociations autour des capacités d'accueil à l'entrée en L1 non sélective. L'entrée par le « marché » permet surtout de souligner l'importance des stratégies de communication sur les réputations, comprises comme des dispositifs de jugement face à une grande complexité et une importante densité de l'offre de formation universitaire francilienne, elle-même concurrencée par le secteur extra-universitaire. Cela rejoint l'analyse des salons étudiants (conjuguant offre universitaire et extra-universitaire) comme dispositifs de médiations entre étudiants et institutions d'enseignement supérieur tentant d'attirer des « clients » (van Zanten, Legavre, 2014). Les travaux sur les marchés scolaires mettent en évidence la dimension spatiale de ces configurations concurrentielles à travers la définition d'espaces d'interdépendances compétitives entre établissements (van Zanten, Obin, 2010), ou en soulignant l'encastrement des établissements du secondaire dans des environnements sociaux et institutionnels (van Zanten, 2006). L'émergence d'un marché mondial de l'enseignement supérieur, malgré la persistance des cadres nationaux, pose la question des échelles auxquelles penser les stratégies des universités franciliennes :

« Si elles parviennent à se maintenir dans ce système concurrentiel et marchand, les universités actuelles pourraient même devenir des productrices d'enseignement supérieur et de recherche parmi d'autres, et se comporteraient en agents économiques en quête de clients (étudiants – en formation initiale ou tout au long de la vie –, employeurs, entreprises...). [...] Outre que l'on peut prévoir une différenciation grandissante entre [les établissements d'enseignement supérieur], on s'attend aussi à ce que certains, à un extrême, optent principalement pour une forte insertion régionale tandis que d'autres, à l'autre extrême, adoptent un positionnement spécifiquement international et mettent au second plan leur enclassement local et leur appartenance nationale. Mais plus que des stratégies exclusives, ce sont des combinaisons spécifiques et complémentaires entre local, national, supranational et international que devront construire les établissements » (Musselin, 2008a, p. 165-166)

L'analyse de ces combinaisons interscalaires universitaires demanderait une enquête approfondie. Il reste que la comparaison de Paris 1 et Paris 8 souligne bien la dimension spatiale des stratégies d'établissement, notamment à travers la mobilisation de territoires de références distincts selon les universités. Si l'espace est au cœur de notre étude, cette lecture en termes de marché ne devrait pas faire l'économie d'une analyse diachronique : les rapports de pouvoir et hiérarchies que révèlent ces stratégies d'établissements se construisent sur des temporalités plus ou moins longues. La stratégie de marque de Paris 1, pourtant récente, fait écho aux réputations exprimées par les étudiants enquêtés dès 2011, valorisant le nom « Sorbonne » et la dimension internationale de l'établissement.

À travers une analyse des réputations universitaires franciliennes, ce chapitre s'inscrit donc dans une des perspectives appelées par H. Draelants et X. Dumay :

« la prise en compte du poids central accordé à l'image des établissements devrait conduire les chercheurs à s'intéresser davantage à la problématique des effets des différences perçues entre établissements et des effets objectifs que cette perception peut engendrer (ex. : ségrégation, recomposition des inégalités, processus de hiérarchisation, obstacles institutionnels à la politique d'éducation) » (2011, p. 90).

Il s'agit maintenant de s'intéresser plus finement à ces « effets objectifs » liés aux perceptions des étudiants en termes d'inscription dans une université plutôt qu'une autre, en mettant en évidence un sens du placement universitaire lié à la position et à la trajectoire sociales des étudiants.

Conclusion de la partie 3

L'espace institutionnel des possibles universitaires

Les deux chapitres de cette troisième partie mettent en évidence l'importance des mécanismes institutionnels dans la genèse de différenciations de publics étudiants entre les universités franciliennes, qu'il s'agisse des systèmes d'affectation des étudiants en première année ou des stratégies d'établissement en matière de promotion d'une image et d'une offre de formation distinctives. Ce prisme institutionnel permet d'interroger les politiques publiques valorisant le « libre choix scolaire » ou la visibilité internationale des établissements. Il s'agit là d'une dimension essentielle, car comme le souligne S. Beaud (2011, p. 79) à la suite de P. Bourdieu (1989) : « la sociologie de l'éducation importe si et seulement si elle est pensée comme une 'anthropologie du pouvoir' ». Les hiérarchisations entre établissements s'inscrivent ainsi dans des concurrences et rapports de force qui impliquent non seulement les universités, mais aussi les services académiques et ministériels, tout comme les UFR et équipes pédagogiques. Ce rôle actif des institutions dans les différenciations de publics permet d'utiliser le terme de « recrutement » et non pas seulement celui beaucoup plus neutre d'« inscription » pour décrire la répartition des étudiants entre les universités.

Cette partie démontre que l'espace institutionnel des possibles universitaires est différencié selon le lieu de passage du baccalauréat, mais aussi selon le capital scolaire des étudiants, ressource essentielle pour contourner les contraintes des systèmes d'affectation (RAVEL comme APB). Ces stratégies d'évitement passent notamment par l'inscription dans des filières sélectives qui permettent à des universités comme Paris 1 Panthéon-Sorbonne d'élargir leur recrutement aux « bons étudiants » des académies extra-parisiennes. Mettre en évidence les conséquences de ces systèmes d'affectation en termes de différenciation des publics étudiants contribue à souligner à la suite de P. Merle (2014) les enjeux politiques de la répartition organisée des individus dans des établissements scolaires. Outre le simple enjeu gestionnaire lié à l'affectation des étudiants au regard de capacités d'accueil, ces systèmes posent *in fine* la question des conséquences en termes de socialisation lorsque les établissements sont ségrégués. Ces différenciations de publics renvoient plus généralement à un enjeu de qualité du système éducatif, que l'on peut appréhender à partir du critère d'affaiblissement de la corrélation entre origine sociale et réussite scolaire (*Ibid.*).

Les chapitres 6 et 7 soulignent à la suite des travaux sur les ségrégations scolaires dans le secondaire l'« intérêt d'une lecture spatialisée des pratiques scolaires et des dynamiques de transformation des établissements » (Oberti *et al.*, 2012, p. 12), qui fait jouer notamment les enjeux de sectorisation et de management des établissements. La dimension spatiale du fonctionnement institutionnel universitaire en Île-de-France se lit à travers l'existence de discontinuités dans l'accès aux établissements, selon la sectorisation RAVEL

des communes puis l'académie de passage du baccalauréat pour APB. Elle est également au cœur de la hiérarchisation symbolique des établissements qui mettent en scène leur ancrage central à l'Université de Paris et aux bâtiments historiques associés (Sorbonne notamment). Ces polarités et ces discontinuités montrent que l'on a bien affaire à un *espace* institutionnel des possibles universitaires franciliens. Ainsi, comme pour le secondaire, « les établissements se situent dans des espaces de concurrence, mais qu'il faut concevoir comme *hiérarchisés* et donc *inégalement accessibles* » (François, Poupeau, 2005, p. 380).

Cette troisième partie, lue avec la deuxième, donne à voir l'organisation de la « carte universitaire » francilienne, à travers les deux versants complémentaires de la distribution de l'offre (séries, options etc.) et de la régulation des affectations (Obin, van Zanten, 2010). Or, parmi les enjeux associés à la carte scolaire, le dernier évoqué ci-dessous reste à éclaircir :

« La carte scolaire se trouve en effet à la croisée de plusieurs enjeux sociaux et politiques majeurs. Le premier est celui de l'aménagement du territoire, au travers notamment des questions de proximité, de diversité et de qualité de l'offre scolaire en zone rurale. Le second est celui des politiques scolaires urbaines, en particulier en raison de son rôle dans le maintien des équipements publics dans les quartiers populaires, dans l'équité de l'offre scolaire et dans le maintien de la mixité sociale. [...] un dernier enjeu est celui de savoir qui décide vraiment du choix de l'école » (Obin, van Zanten, 2010, p. 5).

Cette dernière question invite à interroger la place des étudiants dans cet espace universitaire dont on a vu qu'il était matériellement (partie 2) et institutionnellement (partie 3) hiérarchisé. La citation ci-dessous constitue une ouverture pour la partie suivante car elle souligne l'interdépendance entre les éléments matériels, institutionnels et représentationnels (je souligne) :

« il fallait choisir. Et il y avait beaucoup, beaucoup, beaucoup de choix. Et quand tu es en terminale et que tu passes le bac, tu n'as pas forcément la tête à penser au choix que tu vas faire. Tu vois ? [...] Donc j'ai choisi. J'ai mis... Bon, j'ai préféré mettre *des universités qui étaient à côté de chez moi*. Genre tout ce qui est Saint-Denis, j'ai essayé Paris aussi. Mais j'ai privilégié tout ce qui est Saint-Denis et... Villetaneuse, oui je crois, Villetaneuse. Et j'ai mis Sorbonne, *au moins, j'ai mis Sorbonne*. Et c'est Saint-Denis qui m'a... Comme je suis parti aux Antilles, tu vois, et genre je n'avais pas forcément tous les papiers pour répondre. Et j'ai eu une réponse de la Sorbonne, mais *je n'avais pas tous les papiers et les inscriptions étaient finies*. Donc j'ai choisi Paris 8 »

Paul, M1 AES Paris 8 2012, père cuisinier et mère assistante médicale, Bondy (93), bachelier STG

Cet extrait d'entretien montre bien la complexité de « choix » étudiants, d'autant plus lorsqu'ils sont relatés *a posteriori* : Paul oublie ainsi que la sectorisation pour l'AES lors de son entrée à l'Université lui interdisait de formuler un vœu pour Paris 1 Panthéon-Sorbonne (ses universités de secteur étant Paris 8 Vincennes - Saint-Denis et Paris 13 Villetaneuse selon les données RAVEL 2008). Comment objectiver alors ces « choix » étudiants ? Quel est leur rôle dans la genèse de différenciations de publics entre universités ? Comment les lire au prisme des trajectoires étudiantes, qu'elles soient reconstituées rétrospectivement ou observées en temps réel grâce aux entretiens répétés ?

Partie 4

Le sens du placement étudiant

Les parties 2 et 3 décrivent les modes d'organisation de l'espace universitaire francilien. Il s'agit maintenant d'inverser le regard surplombant sur la ségrégation universitaire pour en considérer les mécanismes à partir des étudiants. Autrement dit, après avoir montré qu'il existait des règles du jeu universitaire (partie 3) dépendantes de l'organisation matérielle de l'espace universitaire francilien (partie 2), on s'intéresse maintenant au « sens du jeu » des étudiants. Cette entrée doit permettre de comprendre si les contraintes matérielles et institutionnelles sont intériorisées ou non par les étudiants, et cela à travers l'agencement des différents motifs de « choix » de l'établissement universitaire. Ces motifs évoqués au fil des chapitres précédents sont le plus souvent mobilisés ensemble par les étudiants, comme le montre par exemple cet échange avec Amadou, quatrième enfant d'une fratrie qui en compte six, « le seul à avoir le bac ». Cet étudiant de Paris 8 souligne l'importance des conseils de son réseau social, mais aussi les contraintes du calendrier des inscriptions, la spécialisation de l'offre de formation (en raison de son retard dans les inscriptions, Amadou doit s'inscrire en Droit même si son premier vœu concernait la Science politique) et enfin la proximité au site universitaire :

« Leïla : Et du coup pourquoi tu as choisi Paris 8 comme université ? Et pas une autre ?

Amadou : pourquoi j'ai choisi Paris 8... Parce qu'on m'a parlé de Paris 8. J'ai beaucoup de personnes de mon quartier qui étaient là-bas. Ils m'ont dit que c'est une des seules universités d'Île-de-France où il y a un grand métissage. Où tu pourras rencontrer beaucoup de personnes de partout et tout. Et que c'était vraiment... Que c'était vraiment bien.

L : Et ça correspond à ce qu'on t'avait dit ?

A : Ouais ouais ça correspond, c'est parfait.

L : Et du coup, est-ce que tu avais vu d'autres universités ? Est-ce que tu as fait d'autres choix pour d'autres universités ? Ou tu n'avais fait que Paris 8 ?

A : Non. Comme à la base mon souhait c'était [Science] politique, j'ai commencé par la Sorbonne. Mais là-bas... Déjà j'étais en retard, ils ne m'auraient jamais pris. Et puis, avec le temps [de retard], j'aurais perdu une année. Et c'est après ça que j'ai essayé de me renseigner. On m'a parlé de Nanterre, de Villetaneuse. Mais je ne pense pas qu'il y ait Science Politique là-bas. Et si il y a, je ne suis pas au courant. Après, j'habite à Bobigny donc Saint-Denis c'est plus proche de chez moi. »

Amadou, L1 Droit Paris 8 2012, père ouvrier inactif et mère agent d'entretien, Bobigny (93), bachelier ES

Cet échange permet de mettre en évidence l'enjeu de cette partie du manuscrit : expliquer pourquoi et comment les étudiants se représentent et hiérarchisent ces éléments et donc *in fine* se répartissent différemment dans les universités franciliennes. Comme l'expliquent J.-C. François et F. Poupeau : « le passage du niveau descriptif au niveau explicatif des mécanismes producteurs d'inégalités suppose de reformuler le problème, et de déterminer comment des individus socialement et spatialement situés sont susceptibles

d'inscrire leur pratique de scolarisation dans des contextes différenciés » (2008a, p. 192). Cette remarque appliquée au contexte universitaire francilien suppose donc de replacer les étudiants dans des groupes sociaux (chapitre 8) qui font jouer non seulement leur famille et origine sociale, mais aussi les sociabilités de pairs. La dimension spatiale de cette position sociale se lit alors dans le rapport socialement situé aux lieux d'études, à partir duquel on peut relire les stratégies d'évitement comme plus généralement les orientations étudiantes. Ces dernières relèvent finalement d'un sens du placement universitaire, défini par analogie avec les processus observés dans le secondaire (François, Poupeau, 2008b), et qui permet de sortir d'une approche mécaniste où les différenciations de publics résulteraient « seulement » des contraintes institutionnelles et matérielles. L'enjeu de cette partie est de montrer que ces contraintes sont intériorisées différemment selon la position sociale, toujours spatiale, des étudiants. Cette position doit enfin être construite comme un élément d'une trajectoire scolaire plus large, articulée à une trajectoire résidentielle et familiale (chapitre 9). L'approche longitudinale, croisant analyse de séquences et matériau qualitatif, doit alors permettre de saisir la construction sociale des ajustements étudiants.

Chapitre 8

Un sens du placement universitaire

Les chapitres des deux parties précédentes montrent que de nombreux motifs sont mobilisés par les étudiants, de façon plus ou moins hiérarchisée, pour expliquer de façon rétrospective mais aussi prospective leurs « choix » d'établissement dans le supérieur. Ces critères évoqués vont de la proximité ou de l'accessibilité en transport, au réseau amical, en passant par les contraintes de la sectorisation, ou les plus ou moins grandes facilités administratives d'inscription dans certains établissements, sans oublier les réputations de ces derniers ou la présence d'offres de formation spécifiques. L'enjeu de ce chapitre est de montrer que ces motifs s'articulent et se hiérarchisent selon la position occupée par l'étudiant dans l'espace universitaire francilien. Cette expression joue sur les deux sens du terme « espace ». Elle renvoie à l'espace social structuré par les hiérarchies et distances entre positions des universités dans le champ, comme plus généralement entre les positions des groupes sociaux auxquels appartiennent les étudiants. La position des étudiants dans l'espace universitaire francilien invite surtout à s'intéresser à sa dimension spatiale. Les parties précédentes visaient à expliciter la dimension spatiale des modes d'organisation de cet espace social universitaire (localisations relatives, infrastructures, ségrégations résidentielles mais aussi discontinuités liées aux règles du jeu institutionnel) et les représentations associées. Dans cette dernière partie, il s'agit de passer, d'une certaine façon, du descriptif à l'explicatif en montrant comment ces modes d'organisation jouent sur les orientations étudiantes, autrement dit comment ils contribuent à différencier les publics entre universités franciliennes.

Pour comprendre la place de la position sociale des étudiants (à partir de sa dimension spatiale) dans leurs orientations universitaires, ce chapitre s'organise en deux sections. La dimension spatiale de cette position sociale est d'abord appréhendée à partir du lieu de scolarisation des étudiants avant l'inscription dans l'une des universités franciliennes. L'entrée par le lycée pour comprendre les orientations universitaires permet de montrer l'importance des démarches collectives (circuits de scolarisation). La deuxième section monte en généralité pour expliquer que certains étudiants s'appuient plus que d'autres sur les réseaux de pairs, en travaillant d'abord sur les rapports aux (lieux d') études, différenciés selon l'origine sociale et le genre. Ces rapports aux études permettent de construire des stratégies universitaires (évitement ou requalification symbolique) qui sont la partie la plus évidente d'un sens du placement étudiant, par analogie avec le sens du placement scolaire (François, Poupeau, 2008b). Ce sens du jeu universitaire, dévoilé en fin de chapitre, peut en fait se lire en filigrane des réseaux de pairs (lieu de scolarisation) et des rapports aux études socialement différenciés. Il dépend des dispositions des étudiants à s'orienter dans un paysage régional universitaire très dense et hiérarchisé. Ce concept de

placement permet en conclusion de faire le lien avec les parties précédentes, car il s'appuie sur l'intériorisation des contraintes, matérielles comme institutionnelles.

I. Le lieu de scolarisation au cœur de l'espace des possibles universitaires franciliens

L'objectif de cette section est de montrer que la localisation du lycée des étudiants, qui participe de la dimension spatiale de leur position dans le champ scolaire, différencie leurs espaces des possibles universitaires. Pour cela, on appréhende dans un premier temps l'étendue de leur paysage universitaire connu à partir de cartogrammes (cartes déformées), pour ensuite travailler sur les circuits de scolarisation et les liens entre lycées et universités.

I.1 Des cartogrammes pour rendre compte des variations de l'étendue du paysage universitaire connu

L'outil cartographique permet de mettre en évidence la diversité des représentations de l'espace universitaire des étudiants enquêtés, ou si l'on veut d'« entrer dans le détail des cartographies mentales de l'enseignement supérieur des bacheliers » (Bodin, Orange, 2013a, p. 83), ici restreint au secteur universitaire. Les entretiens que j'ai menés avec les étudiants en Droit et en AES ont permis à M. Baron et L. Lizzi de construire des cartes déformées soulignant la variation des représentations étudiantes (Baron, Frouillou, à paraître). Sur le même principe et à partir de la même enquête¹, les cartogrammes présentés ci-dessous permettent de discuter d'autres exemples puis de croiser ces représentations avec des variables explicatives comme l'origine sociale des enquêtés ou leur lieu de scolarisation. Pour cela, dans chaque entretien avec les étudiants de ces deux filières (soit 114 entretiens), j'ai relevé les universités citées par les étudiants pour caractériser l'étendue de leur connaissance du paysage universitaire régional et national, mais aussi l'évolution de ce paysage grâce aux entretiens répétés sur plusieurs années. Le relevé des universités citées ne s'accompagne pas du nombre de fois que chaque établissement est cité dans l'entretien car cette variable dépend très fortement des modalités d'expression de chaque enquêté et des discussions ouvertes par la trame semi-directive. À chaque entretien correspond donc une liste des établissements cités, et chaque université ne compte qu'une fois. Les universités citées suite à l'exposé des questions et hypothèses de recherche, en fin d'entretien, ne sont pas prises en compte. Un même établissement peut être appelé de différentes façons selon les étudiants, comme le souligne C. Barats à propos des universités franciliennes : « les noms en usage pour désigner un même établissement s'avèrent pluriels et constituent des traces de l'histoire de ces établissements ainsi que des relations que les locuteurs ont nouées ou nouent avec ces entités » (2012, p. 68). Le relevé des citations d'université permettant de réaliser les cartogrammes ne détaille pas ces usages pluriels, mais les extraits d'entretien sur lesquels on s'appuie pour les commenter montrent que la dénomination de l'établissement

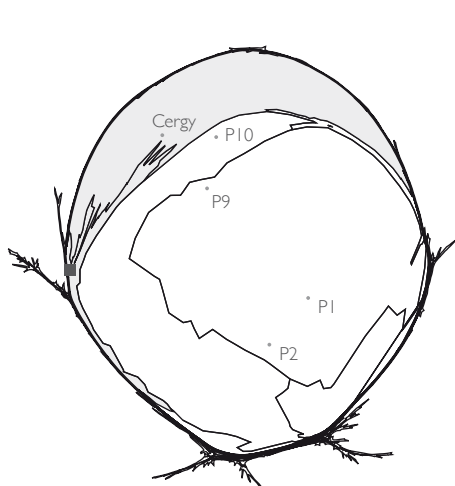
¹ Je remercie L. Lizzi pour ses conseils et notamment pour m'avoir montré comment utiliser le logiciel *scapetoad*.

révèle souvent la plus ou moins grande familiarité de l'étudiant à son égard. Les confusions entre universités² sont ainsi particulièrement révélatrices des limites du paysage universitaire connu par l'étudiant.

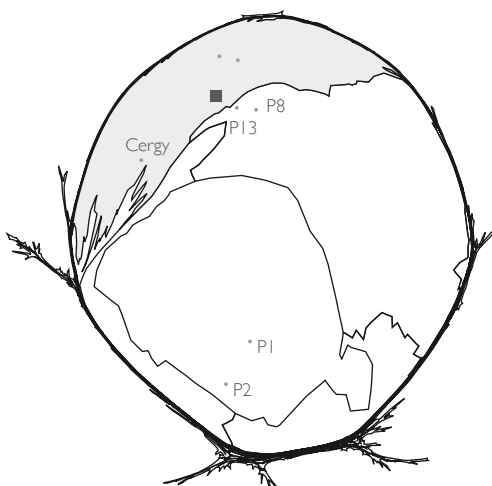
Le principe général de ces cartogrammes est le suivant : plus on compte d'universités citées dans un département, plus la carte est déformée pour que la surface du département rende compte de ces citations. La figure 8.1 donne quatre exemples (parmi les 114) de paysages universitaires déformés selon les établissements cités par l'enquêteur durant l'entretien. Ces exemples ont été choisis pour illustrer de grandes variations individuelles en L1 (plus précisément au deuxième semestre de L1, au moment de l'entretien), avant de travailler sur des variables explicatives à partir de moyennes agrégeant les représentations de plusieurs étudiants. En haut à gauche, Mathilde a cité en entretien des universités exclusivement franciliennes. C'est également le cas de Maelys, en haut à droite. Si ces deux étudiantes ont été au lycée dans le Val-d'Oise, elles habitent dans des communes éloignées, Mantes-la-Jolie et Villiers-le-Bel respectivement (communes représentées sur les cartogrammes par un carré). Cet éloignement semble expliquer des déformations différentes entre les paysages universitaires connus des deux étudiantes, en faveur des Hauts-de-Seine pour Mathilde (Mantes-la-Jolie) et de la Seine-Saint-Denis pour Maelys (Deuil-la-Barre).

² Ces confusions portent généralement sur la dénomination exacte des universités franciliennes : les numéros ne correspondent pas aux localisations, ou, à l'inverse, le nom est décalé par rapport au numéro (exemple : « Paris 5 Sorbonne » au lieu de « Paris 5 Descartes »). On voit ici tout l'intérêt de l'échange semi-directif qui permet de poser des questions complémentaires pour comprendre de quelle université il s'agit, et travailler ensuite sur ces déformations et confusions (dans l'exemple précédent, Paris 5 est associée à la Sorbonne car c'est une université parisienne).

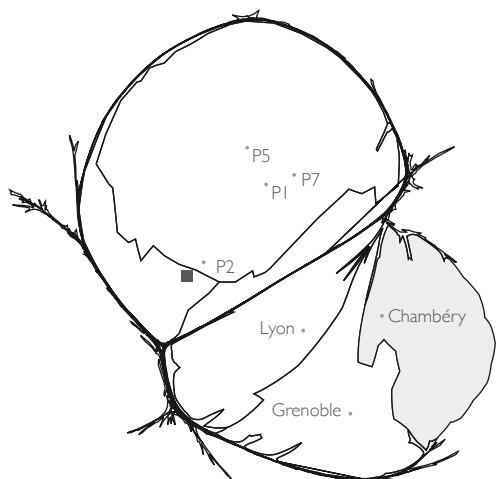
Figure 8.1 : Quatre étudiants, quatre cartogrammes de la France universitaire



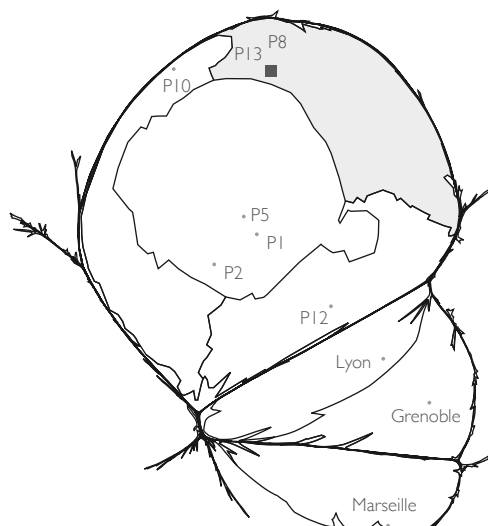
Mathilde LI AES à Paris I en 2012
(habite à Mantes-la-Jolie, père ouvrier qualifié)



Maelys LI Droit à Paris 8 en 2012
(habite à Deuil-la-Barre, père cadre et mère assistante sociale)



Édouard LI Droit à Paris I en 2012
(habite à Malakoff, père professeur et mère homéopathe, Lycée entre la Suisse et la France)



Amadou LI Droit à Paris 8 en 2012
(habite à Bobigny, père ouvrier et mère agent d'entretien)

- Commune de résidence
- Département du lycée de l'étudiant

Si le nombre de citations d'universités situées dans un département est supérieur à ce que le département représente dans la superficie de l'Île-de-France, alors ce département est agrandi sur la carte en anamorphose.

Sources : Entretiens menés en 2012. Réalisation : L. Frouillou, 2015 avec le logiciel gratuit *Scapetoad*.

Les deux autres exemples (en bas) illustrent des paysages universitaires connus touchant d'autres régions que l'Île-de-France. Édouard était au lycée en Haute-Savoie et cite en entretien des universités à proximité (Lyon, Grenoble, Chambéry), sa connaissance des universités franciliennes se limitant à Paris *intra muros*. Le dernier exemple (en bas à droite) a été choisi en raison de son originalité, les paysages universitaires connus des franciliens en L1 se limitant souvent au cadre régional comme l'illustrent les cas de

Mathilde et Maelys. Alors qu'il n'a jamais vécu autre part que dans un quartier « difficile » (selon ses mots) de Bobigny (en Seine-Saint-Denis), Amadou (cité en introduction de la partie 4) connaît pourtant de nombreuses universités extra franciliennes. L'extrait d'entretien assez long qui suit permet de montrer comment cette question de la connaissance des universités a pu être abordée en entretien, et de souligner l'importance du réseau familial dans l'étendue du paysage universitaire connu, comme dans le « choix » final d'un établissement parmi d'autres :

« Leïla : Est-ce que tu trouves qu'il y a quelque chose qui fait que cette fac [Paris 8] est différente des autres ?

Amadou : Le métissage.

L : le métissage... Et ça tu t'en es rendu compte parce que... Tu as été voir d'autres facs... ou parce que tu le sais... ?

A : Ouais, j'ai visité beaucoup de fac. Je suis rentré dans beaucoup de facs.

L : Raconte un petit peu, ça m'intéresse...

A : Nanterre, je suis rentré dans la Sorbonne. Je suis parti voir et tout comment ça se passait.

L : Tu as été où à la Sorbonne ?

A : Je suis parti... Je ne sais pas je ne sais pas vous³ dire comment.

L : C'était des portes ouvertes ou un truc comme ça ? Ou tu y a été comme ça pour voir ?

A : Non comme ça juste pour prendre le dossier, comme ça. J'ai été à Descartes. J'ai été à... Comment s'appelle cette fac... C'est une grande école !

L : ... Assas ?

A : Voilà !

L : Ça n'est pas vraiment une grande école mais c'est une fac quand même.

A : Voilà, je suis parti là-bas. Et après j'ai fait Villetaneuse. Je suis parti à Créteil.

L : Ah oui tu as fait pas mal de facs quand même !

A : Oui, je suis parti. J'ai voyagé pour aller à la fac ! Je suis parti à Marseille à Lyon et à Grenoble !

L : C'est vrai ?

A : Oui je suis parti jusqu'à là-bas.

L : Parce que tu pensais peut-être y aller ?

A : Ouais parce que on m'en avait parlé... En fait on m'avait parlé de Grenoble. Et en fait c'est une ville que je connaissais parce qu'une cousine à moi est partie habiter là-bas. Donc j'étais déjà parti en vacances. J'en ai profité pour faire du ski et tout. Et on m'a dit que c'était une ville d'étudiants. Je me suis dit une ville d'étudiant c'est bien ! Je suis étudiant... Et avec les étudiants on va bien s'entendre. Très bonne ambiance, mais non.

L : Ça t'a pas plu ?

A : Non ça m'a pas plu.

L : Tu préférerais rester à Paris ?

A : Je préférerais rester à Paris : il y a mes proches et tout. Ça m'aiderait plus. »

Amadou, L1 Droit Paris 8 2012, père ouvrier inactif et mère agent d'entretien, Bobigny (93), bachelier ES

La figure 8.1 souligne ainsi la diversité des représentations étudiantes relatives à l'étendue de leur paysage universitaire connu. Mais ces quatre exemples permettent surtout,

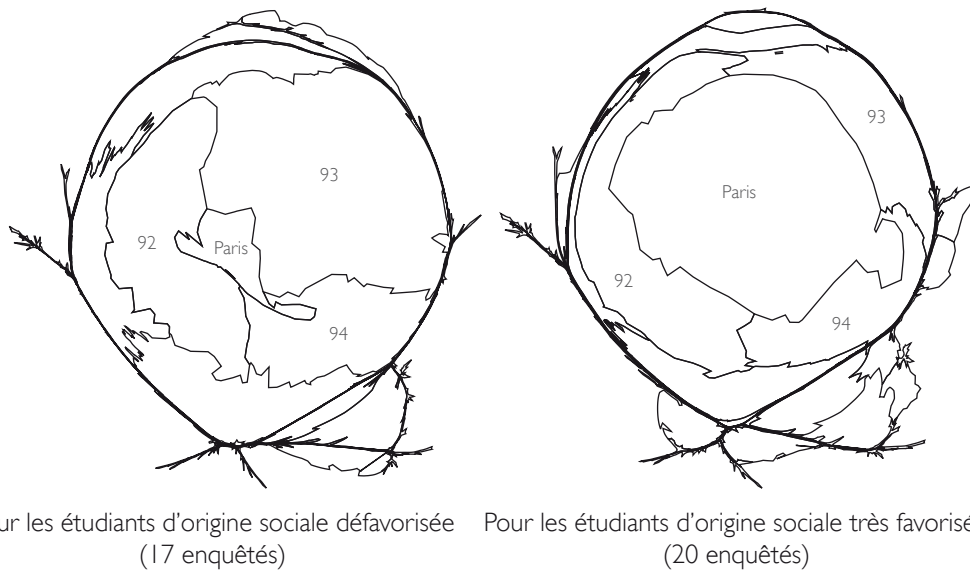
³ Il est intéressant de noter ici que cet étudiant me vouvoie tout au long de l'entretien, alors que j'essaie d'instaurer explicitement un tutoiement réciproque en début d'entretien avec les enquêtés. Je reviens sur cette question à la toute fin de l'entretien (exposé des hypothèses de la recherche) : « -Leïla : on avait dit qu'on se tutoyait... -Amadou : Non mais c'est rare que je tutoie les gens [...] ce que vous faites c'est bien, de laisser les étudiants faire quelque chose. C'est plus les étudiants qui pourront vous aider dans votre thèse que les profs ». Je n'ai pas réussi à revoir Amadou après ce premier entretien.

par comparaison, de faire émerger des hypothèses quant aux facteurs influençant cette étendue. Outre la classique variable associée à l'origine sociale des enquêtés, le paysage universitaire que se représentent les étudiants dépendrait du lieu de scolarisation ou de résidence antérieur (correspondant souvent à la même commune), et cela à une échelle plus précise que le département. Le cas d'Amadou invite à souligner l'importance de la dimension spatiale du réseau familial (et amical), dont il est difficile de rendre compte grâce à l'outil des cartogrammes⁴. Cet outil permet par contre d'observer des tendances collectives en agrégeant les cas des enquêtés selon leur origine sociale ou la localisation de leur lycée.

Il s'agit maintenant de travailler, non plus sur des cas individuels, mais sur des tendances, en raisonnant à partir de moyennes. La figure 8.2 illustre la déformation des départements français selon le nombre d'universités citées en fonction de l'origine sociale des étudiants enquêtés. Sur la carte de gauche, on a additionné les établissements cités par tous les enquêtés classés dans la catégorie « origine sociale défavorisée » de la DEPP (voir chapitre 2). L'opération est répétée pour les étudiants d'origine sociale très favorisée sur la carte de droite. Cette figure montre que les enquêtés d'origine défavorisée ont en moyenne une connaissance du paysage universitaire national centrée sur l'Île-de-France et faisant une grande place aux départements de grande couronne. En effet, par comparaison, le Val d'Oise, les Yvelines, et l'Essonne sont moins bien représentés chez les étudiants très favorisés, et cela au bénéfice de Paris. Ces étudiants connaissent en moyenne plus souvent des universités extra franciliennes (Alsace, Aquitaine). La place de la Seine-Saint-Denis dans la carte de gauche découle des terrains d'enquête : les étudiants inscrits à Paris 8 sont plus à même de connaître les universités du département. Ces cartogrammes selon l'origine sociale des enquêtés reflètent donc la division sociale de l'espace résidentiel francilien : les étudiants très favorisés ont plus de chance d'habiter à Paris qu'en Seine-Saint-Denis et réciproquement. Il serait donc intéressant d'approcher ces représentations du paysage universitaire français par le lieu de résidence ou de scolarisation en complément de l'origine sociale.

⁴ Cette question familiale sera traitée dans le chapitre suivant à travers l'analyse de la dimension spatiale des trajectoires sociales étudiantes.

Figure 8.2 : Cartogrammes de la France universitaire selon l'origine sociale des enquêtés

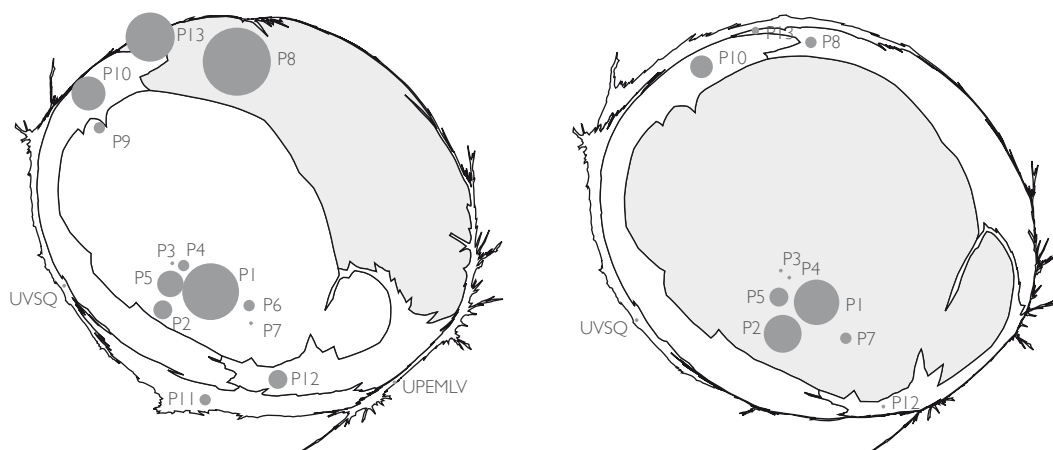


Si le nombre de citations d'universités situées dans un département est supérieur à ce que le département représente dans la superficie de la France métropolitaine, alors ce département est agrandi sur la carte en anamorphose.

Sources : Entretiens (2012-2014). Réalisation : L. Frouillou, 2015 avec le logiciel gratuit *Scapetoad*.

Le chapitre 7 montre que les universités peuvent développer des partenariats avec certains lycées et notamment ceux situés dans leur « bassin de recrutement ». Cela peut contribuer à renforcer les distinctions entre lycéens en fonction des établissements universitaires qu'ils connaissent en région parisienne. Le département du lycée des candidats (qui est par ailleurs souvent le département de résidence, sauf pour certains cas d'évitement scolaire), donne-t-il lieu à une représentation différenciée des universités franciliennes ? La figure 8.3 compare les cartogrammes universitaires franciliens des enquêtés selon que leur lycée était situé en Seine-Saint-Denis (à gauche) ou à Paris. L'Île-de-France des universités citées en entretien par les anciens lycéens de Seine-Saint-Denis laisse une grande place à ce département mais aussi à Paris. Les lycéens séquano-dionysiens citent deux universités de plus (Paris 6 et Paris 9) que leurs homologues parisiens, ce qui tient sans doute à leur nombre plus élevé (18 contre 12). Le contraste avec la carte de droite, correspondant au paysage universitaire moyen des étudiants enquêtés qui étaient au lycée à Paris, est évident : la place de Paris au sein de l'Île-de-France est ici incommensurable. L'analyse des entretiens confirme ce résultat cartographique agrégé : pour beaucoup d'étudiants en L1 habitant à Paris (et allant au lycée à Paris), l'espace des possibles universitaires est limité à la capitale.

Figure 8.3 : Cartogrammes de la région francilienne universitaire selon le département du lycée des enquêtés (Paris versus Seine-Saint-Denis)



Enquêtés ayant été au lycée dans le 93 (18 étudiants) Enquêtés ayant été au lycée à Paris (12 étudiants)

Si le nombre de citations d'universités situées dans un département est supérieur à ce que le département représente dans la superficie de l'Île-de-France, alors ce département (Paris à gauche, Paris et la Seine-Saint-Denis à droite) est agrandi sur la carte en anamorphose. Par exemple, pour les 12 étudiants qui étaient au lycée à Paris, la somme des citations d'universités parisiennes, représente 70% des citations d'universités d'IDF.

- 18 citations : Paris 8 est citée par les 18 étudiants enquêtés qui étaient au lycée dans le 93
- 6 citations : Paris 10 est citée par 6 lycéens parisiens
- 1 citation : Paris 12 n'est citée que par un seul étudiant auparavant au lycée à Paris
- Département où les enquêtés étaient inscrits au lycée (Seine-Saint-Denis à gauche et Paris à droite)

Sources : Entretiens (2012-2014). Réalisation : L. Frouillou, 2015 avec le logiciel gratuit *Scapetoad*.

Cette quasi invisibilité des universités de banlieue aux yeux des étudiants parisiens concerne également la plupart des étudiants enquêtés extra franciliens. Il en est de même pour les étudiants ayant effectué leurs études secondaires à l'étranger, comme Catherine. Cette étudiante est envoyée par ses parents à Dakar pour sa première et sa terminale, dans une école française. Elle explique comment sa liste de vœux APB formulées depuis l'étranger se limite à Paris (je souligne) :

« sans le faire exprès, sans le préméditer, j'ai mis direct Paris dans Admission Post-Bac. Et donc j'avais déjà présélectionné le truc pour Paris. Pour le coup, je ne sais plus comment ça s'est passé, mais je me souviens qu'il n'y avait que des facs parisiennes. Mais j'ai dû marquer Paris 75, *comme si les autres facs ne comptaient pas*. Oui, autre chose, je n'avais aucune connaissance de l'Université ou du milieu étudiantin. *Pour moi la fac c'était un truc parisien.* »

Catherine, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier et mère au foyer, Châtenay-Malabry (92), bachelière ES

Les universités de banlieue, qui ne s'appuient pas sur la référence symbolique à l'« étudiant parisien », que P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964) définissent comme un idéal type au milieu des années 1960, sont ainsi souvent invisibles ou indifférenciées aux yeux des extra Franciliens comme des Parisiens. C'est le constat que pose cet étudiant en Géographie lorsque je lui demande la spécificité de Paris 8 par rapport aux autres universités franciliennes (je souligne) :

« Sa place ? Bah justement elle en a pas. C'est ça justement. Elle existe pas en fait. Quand je dis elle existe pas, c'est qu'elle existe pas dans la tête des gens... On nous confond tout le temps avec Paris 13. On est la fac de Villetaneuse. Non non ! On est la fac de Saint-Denis steuplait ! Réveille toi ! [Puis sur un ton ironique] 'Ah ouais ? À Saint-Denis ils ont une fac ?' '-Ouais ouais, ils ont pas que des délinquants, ils ont une fac aussi !' *On n'existe pas dans la tête des gens, vraiment. C'est un constat que j'ai fait.* OK, y'a la Sorbonne, Paris 4, ça c'est le truc qui revient, premièrement, en premier. Heu, Panthéon-Sorbonne, Sorbonne Nouvelle ça OK, c'est bon, ils ont intégré. Heu... Nanterre grâce à Sarkozy, bravo ! Voilà... Certaines fois y'a Marne-la-Vallée. Cergy parce que c'est *the* nouvelle université tip top High-tech tout ça. *Et puis quand on s'intéresse aux universités du 93, il y a Paris 13, Paris 8 n'existe pas.* »

Raphaël, L3 Géographie Paris 8 2011, père travaillant à la SNCF et mère directrice d'école, Épinay-sur-Seine (93), bachelier STI

Cet extrait d'entretien montre que le paysage universitaire de Raphaël dépend également de sa situation résidentielle : habitant en banlieue nord, il cite l'ensemble des universités qui s'y situent mais « oublie » Paris 12 Créteil, Paris 11 Orsay, Évry et Versailles. L'invisibilité des universités dépend donc du point de vue du locuteur, les universités parisiennes étant un point de référence obligé même si elles sont parfois agrégées ou confondues les unes avec les autres. La confusion entre établissements semble particulièrement concerner les différentes Sorbonne et les établissements Paris 8 et Paris 13, qui sont situés à quelques kilomètres. Cette confusion, dénoncée plus haut par Raphaël, est confirmée par exemple dans les propos de Tatiana, qui était au lycée à Paris :

« Tatiana : J'avais visité le campus de Nanterre. Donc à la limite c'était le seul campus qui pouvait m'intéresser. En dehors de celui de la Sorbonne. Mais j'espérais celui de la Sorbonne pour la notoriété que ça avait. Après, j'avais mis des choix, du genre : Paris 13, mais l'annexe qui est à Saint-Denis, je crois, il y avait Villetaneuse aussi que j'avais demandé. Mais j'espérais vraiment être dans la Sorbonne. C'était vraiment le truc... Parce que me déplacer jusqu'à Saint-Denis tous les jours ça faisait vraiment un peu... Parce que je savais que la charge de boulot ça serait absolument intense, donc rajouter plusieurs heures de transport par jour ça aurait été la galère. [...]

Leïla : Mais tu m'as dit aussi que tu avais demandé Saint-Denis, Villetaneuse...

T : Oui... Oui, mais c'était plus... On va dire que c'était plus Paris 13. Et j'avais demandé Paris 8 qui était à Vincennes. Mais l'annexe... Je crois que c'était Vincennes, mais l'annexe est à Saint-Denis. Et que Paris 13, l'annexe était à Villetaneuse. Je crois que c'était quelque chose comme ça. Et puis au pire je me disais bon : Vincennes, ce n'est pas non plus la cata. »

Tatiana, L1 AES Paris 1 2012, père directeur informatique et mère professeur des écoles, Paris 14^e, bachelière ES

L'enquête auprès des étudiants confirme donc les résultats des recherches sur le secondaire : « la localisation des élèves influence non seulement l'accessibilité physique aux établissements mais aussi l'accès à l'information, redoublant ainsi la distance sociale avec le système scolaire » (François, Poupeau, 2008b, p. 109). Autrement dit, l'espace des possibles universitaires, qui dépend en grande partie des universités connues par l'étudiant (même si elles ne sont pas toutes considérées par ce dernier comme « accessibles »), varie selon la localisation des étudiants. Plus généralement, sans s'intéresser à la localisation dans l'espace « physique » (matériel), mais en travaillant sur l'espace des positions sociales, P. Bourdieu

montre que « la vision que chaque agent a de l'espace dépend de sa position dans cet espace » (Bourdieu, 1989, p. 18, je traduis)⁵. L'analyse des cartogrammes souligne cette importance de la position (sociale et toujours spatiale) comme point de vue. La localisation a été appréhendée ici en fonction de lieux d'études secondaire ou de résidence, les deux éléments se recoupant souvent lorsqu'on mène l'analyse à l'échelle départementale. Mais comment précisément cette localisation peut-elle jouer un rôle dans la définition des possibles universitaires ? Quelles sont les modalités de cet accès différencié à l'information sur l'organisation de l'espace universitaire francilien ?

1.2 Du secondaire à l'universitaire : circuits de scolarisation et circulation de l'information

L'enquête confirme le résultat des recherches menées sur les niveaux primaire et secondaire, mais aussi sur l'entrée dans l'enseignement supérieur, à travers l'importance du lieu de scolarisation dans la construction des « choix » de poursuite d'études, construction dont il faut souligner le caractère collectif. Après avoir donné un aperçu des flux entre lycées et université grâce à la base de données APB (2011), l'analyse des entretiens confirmera cette dimension collective de l'orientation à l'entrée dans le supérieur, la dimension spatiale du réseau de pairs jouant un rôle dans le dessin de l'espace des possibles universitaires des étudiants.

Importance du lieu de scolarisation : des liens privilégiés entre lycées et universités ?

Les données APB sur les candidatures acceptées permettent de travailler sur les liens entre lycées et universités franciliennes. Il s'agit ici d'une approximation car ces données ne correspondent pas tout à fait aux inscriptions réelles à l'Université⁶ (voir chapitre 6). Elles permettent néanmoins de raisonner sur les bassins de recrutement des universités, cette fois non pas selon les communes de résidence des étudiants (chapitres 4 et 5) mais à partir de la localisation de leur lycée de passage du baccalauréat dont on a vu qu'il était déterminant étant donné le fonctionnement des systèmes d'affectation à l'université (chapitre 6). L'entrée par les lycées permet en outre de prendre en compte la construction de partenariats entre universités et établissements du secondaire (chapitre 7). Ces données permettent de travailler sur les flux entre lycées et universités en Île-de-France, chaque flux correspondant à l'existence d'une ou plusieurs candidatures d'un lycée vers une université. Qu'apporte alors la cartographie de ces flux lycées-universités ? Révèle-t-elle l'existence de liens privilégiés entre certains établissements, confirmant la différenciation de l'espace des possibles universitaires selon la position des étudiants dans l'espace scolaire francilien ? Le travail cartographique ci-après doit ainsi mettre en évidence

⁵ « the vision that every agent has of the space depends on his or her position in that space » (Bourdieu, 1989, p. 18).

⁶ Environ 15% des candidats n'auront pas le baccalauréat, et « 13,2% des élèves ayant suivi toute la procédure et ayant obtenu le baccalauréat ne donnent pas suite à une proposition d'admission correspondant à un de leur vœux » (IGEN, 2012, p. 43). Au final, ces données sur les candidatures proposées en dernière phase APB correspondent à environ 80% des inscriptions des bacheliers en septembre suivant.

la dimension spatiale des liens privilégiés entre lycées et universités en Île-de-France, cette échelle permettant de cerner plus précisément les placements étudiants que celle de la commune de résidence (chapitres 4 et 5).

Le tableau ci-dessous permet seulement de donner un ordre de grandeur des flux sur lesquels est ensuite fondé le travail cartographique, les indicateurs pour l'ensemble des universités sont détaillés dans le cahier d'annexes (tableaux 13, 14 et 15). Ces chiffres sont à considérer avec précaution : non seulement le nombre de candidatures ne correspond qu'à une année (2011) et peut donc varier, mais il est de plus légèrement sous-estimé : lorsque les établissements émettant des candidatures ont été référencés dans le SIG, certains d'entre eux ne faisaient pas partie de la base de données « lycées » de l'IAU, et n'ont donc pas été pris en compte. Le tableau correspond donc strictement aux cartes présentées ci-après.

Tableau 8.1 : Indicateurs des flux entre lycées et universités d'Île-de-France (candidatures APB 2011)

		Nombre de candidatures	Nombre de flux lycée-université	Moyenne des flux*	Coefficient de variation**
Paris 1	Toutes filières	3 211***	465	7	1,3
	AES	222	116	2	1,1
	Droit	632	164	5	1,1
Paris 8	Toutes filières	1 744	406	4	1,1
	AES	126	64	2	0,8
	Droit	129	68	2	0,8
Toutes les universités franciliennes	Toutes filières	29 829	5638	5	1,6
	AES	1 576	680	2	1
	Droit	6 305	1 617	4	1,4

* Nombre moyen de candidatures par lycée.

** Le coefficient de variation indique la dispersion de la taille des flux selon les lycées.

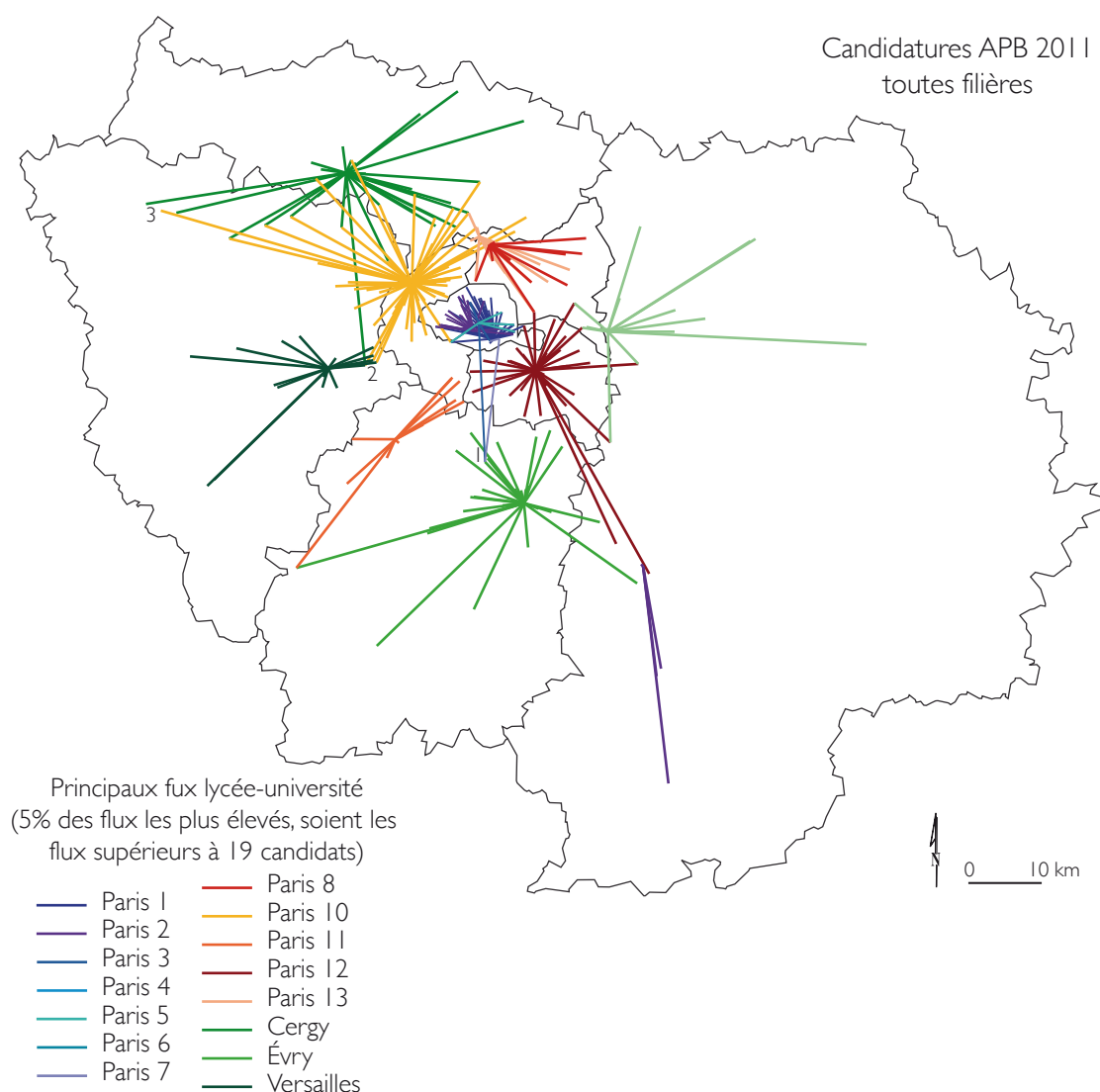
*** Lecture : En 2011, on compte 3 211 candidatures APB franciliennes acceptées à Paris 1, toutes filières confondues. Ces 3 211 candidatures viennent de 465 lycées franciliens, ce qui donne une moyenne de 7 candidatures par lycée. En Droit, on compte en moyenne 5 candidatures par lycée (pour ceux qui envoient des candidatures à Paris 1) et seulement 2 en AES.

Sources : Candidatures APB 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Comme le montre le tableau 8.1, les flux entre lycées et universités en 2011 sont très hétérogènes, notamment en Droit où de très faibles flux (une seule candidature entre le lycée X et l'université Y) coexistent avec des flux très importants, comme l'indiquent les coefficients de variation supérieurs à 0,8. Le flux maximal en Droit pour Paris 1 est de vingt candidatures (lycée Sophie Germain dans le 4^e arrondissement). En AES, les flux correspondent en moyenne à moins de candidatures liant un lycée à une université, ce qui renvoie au nombre globalement inférieur d'étudiants inscrits dans cette filière. De manière générale, ces flux lycées-université sont très dispersés : 55% des flux de candidatures en

AES vers une université francilienne en 2011 correspondent à la candidature d'un seul bachelier du lycée contre 46% en Droit et 36% toutes filières confondues. Malgré la part élevée de ces candidatures isolées à l'échelle des lycées, la cartographie des flux les plus importants (5% les plus élevés, soient dix-neuf candidatures ou plus) montre que les liens privilégiés entre établissements du secondaire et du supérieur renvoient principalement aux bassins de recrutement des universités (figure 8.4). On retrouve ici les gradients du chapitre 6 et l'importance de la distance dans le lien lycée-université. Cette carte témoigne également de la discontinuité que constitue l'Académie de Paris (les flux parisiens constituant un isolat), les autres universités recrutant parmi des lycées situés souvent dans d'autres académies (par exemple Paris 13 dans le Val-d'Oise ou Évry en Seine-et-Marne).

Figure 8.4 : Principaux flux lycées-université en 2011, toutes filières confondues



Sources : Candidatures APB 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

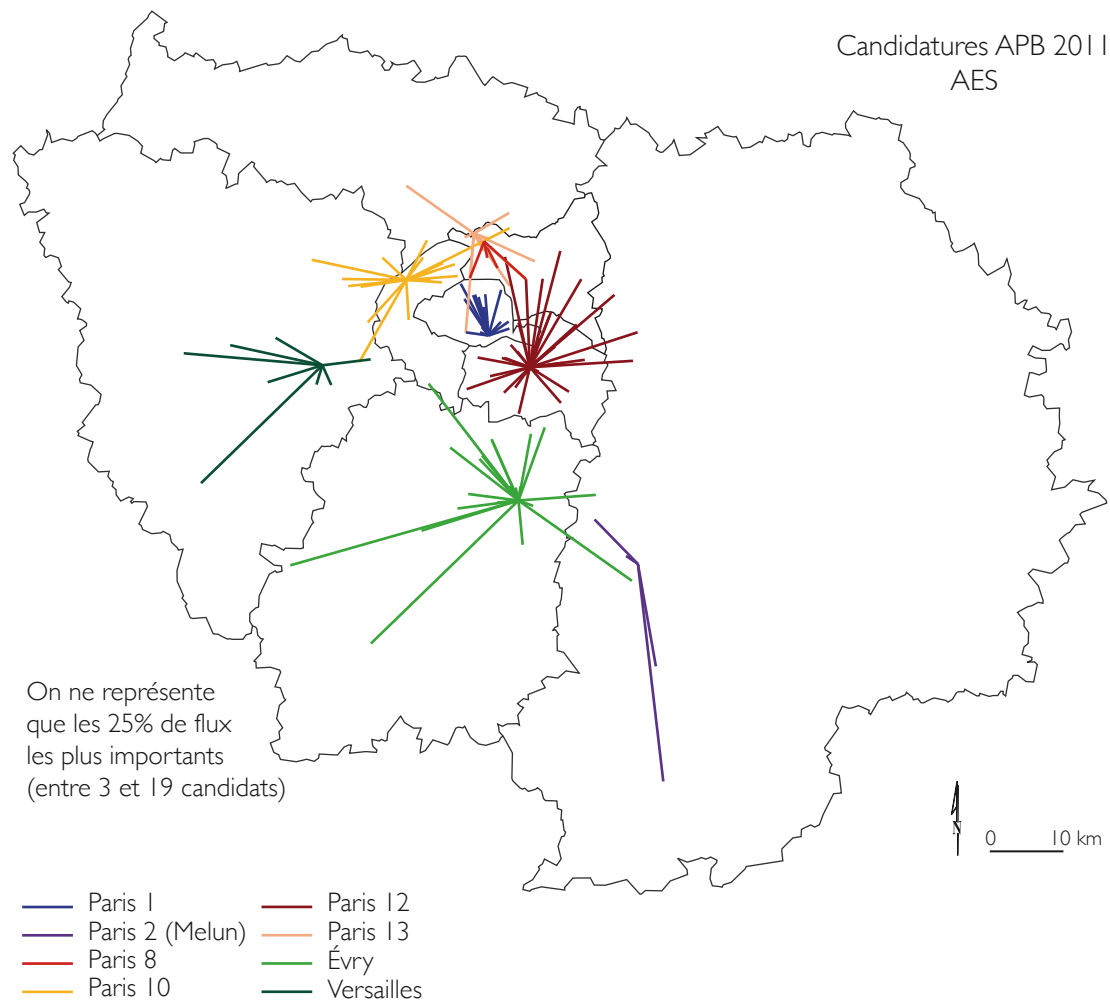
Cependant, cette carte apporte de nouveaux éléments en soulignant l'existence de liens privilégiés entre certains lycées et certaines universités, et cela à travers plusieurs cas identifiables sur la carte :

1. Certains liens ne se plient pas à la distance kilométrique, comme en témoigne par exemple le lycée J.-B. Corot à Savigny-sur-Orge, qui fournit un grand nombre de candidatures à Paris 3 et Paris 7 (vingt-cinq chacune). L'université la plus proche, Évry, attire davantage de candidatures (quarante-sept) mais l'attraction parisienne reste remarquable.
2. Plusieurs liens montrent des bipolarisations ou multi-polarisations qui pourraient indiquer une plus grande diversité de l'espace des possibles universitaires dans certains établissements, par exemple à Versailles ou dans le Sud du Val-d'Oise.
3. Quelques cas particuliers témoignent de liens différenciés aux universités franciliennes, sans rapport apparent avec leur localisation : à Mantes-la-Jolie par exemple, le lycée général a un grand nombre de candidatures acceptées à Cergy, l'université la plus proche, quand le lycée privé voisin Notre Dame envoie une part importante de ses bacheliers à Paris 10 Nanterre⁷.

Une approche tenant compte des disciplines permet-elle de confirmer ces hypothèses fortes quant aux liens privilégiés de certains lycées avec certaines universités ?

⁷ La carte équivalente pour la filière du Droit, après celle consacrée à l'AEES, montre que ce lien privilégié entre le lycée Notre Dame et Paris 10 concerne notamment cette discipline : cela confirme l'hypothèse d'un placement à la fois disciplinaire et universitaire.

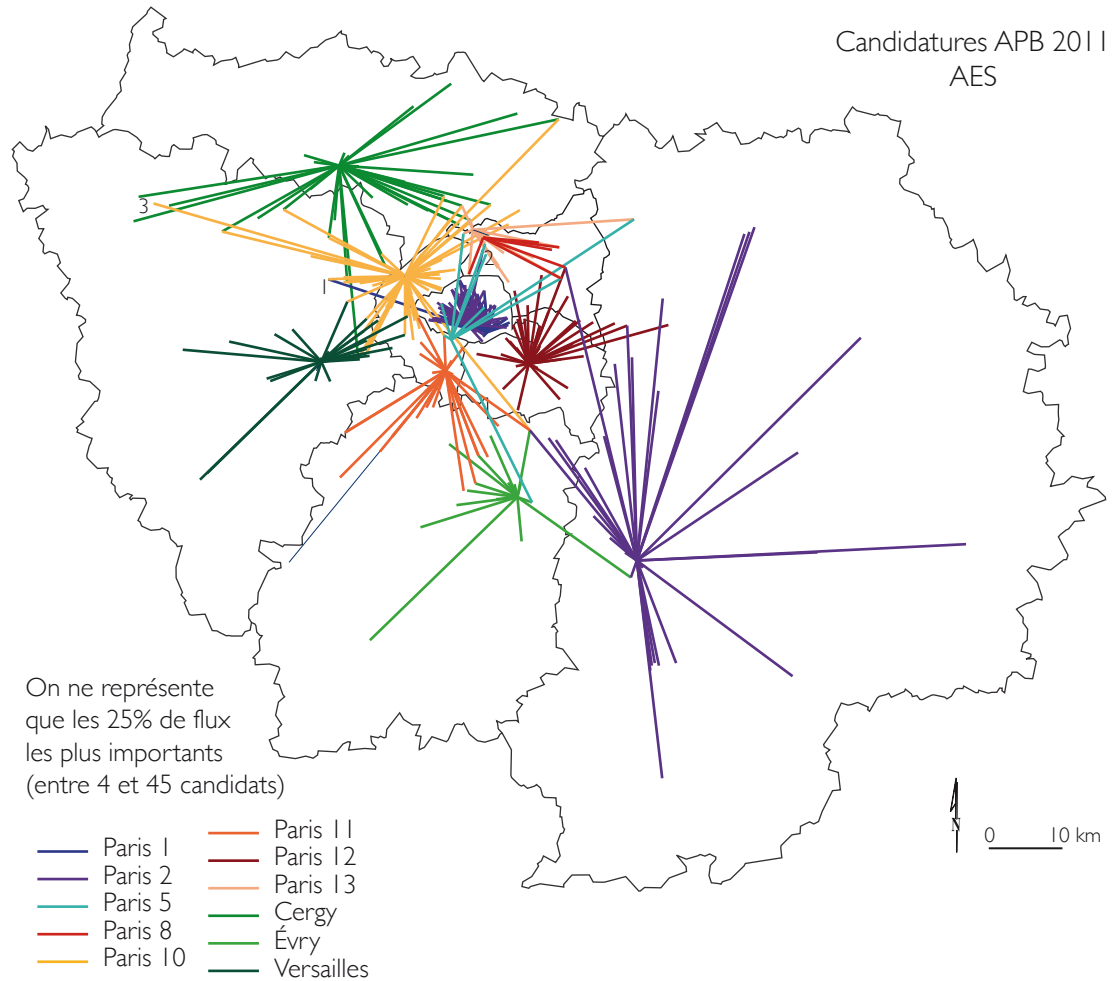
Figure 8.5 : Principaux flux lycées-université en AES (2011)



Sources : Candidatures APB 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

La figure 8.5 montre que les flux supérieurs à trois candidatures (dernier quartile) en AES confirment les tendances observées toutes filières confondues : les oursins témoignent d'une polarisation des recrutements par les universités mais aussi d'anomalies liées à la position des établissements. La discontinuité parisienne est ainsi perturbée par les candidatures vers Paris 13 Villetaneuse de bacheliers parisiens du lycée professionnel Satie dans le 14^e, sans doute en raison de l'offre de formation en Licences Professionnelles plus développée à Paris 13 qu'à Paris 1. À l'inverse, le lycée de Beauvoir dans le 95, qui se caractérise par exemple par des conventions et partenariats avec de grandes écoles (Science-Po et l'ESSEC) envoie préférentiellement ses élèves vers Paris 10 Nanterre que vers Paris 13 Villetaneuse. Le lycée Notre Dame du Grand Champ à Versailles (doté de classes préparatoires) privilégie également cette université, dont on a vu dès le chapitre 3 qu'elle occupait une position plus proche des universités parisiennes que ses homologues des académies de Créteil et Versailles.

Figure 8.6 : Principaux flux lycées-université en Droit (2011)



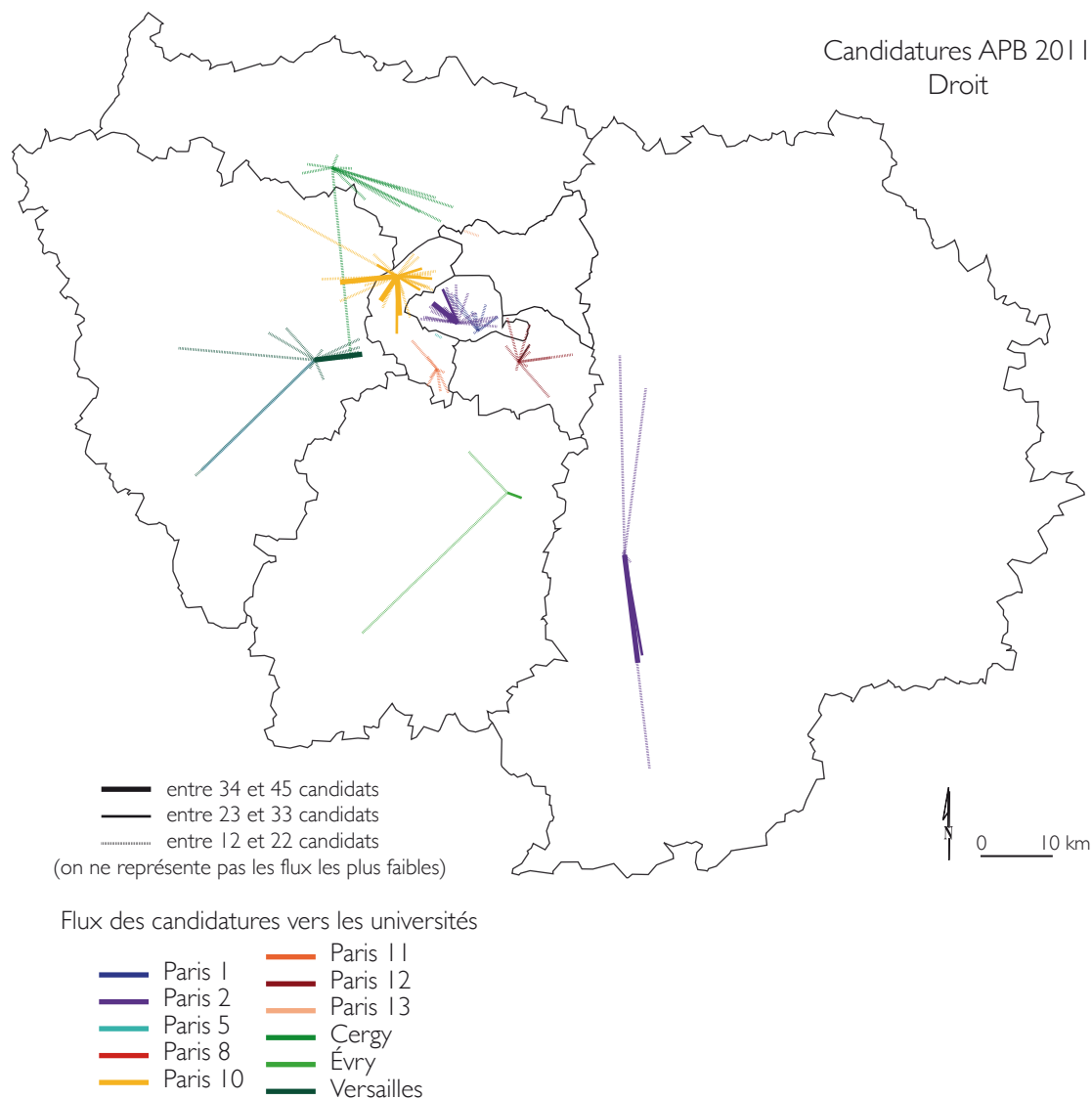
Sources : Candidatures APB 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

La carte équivalente pour le Droit (figure 8.6) montre cette fois que les concurrences et les liens privilégiés organisent également les recrutements parisiens (ce que montraient à l'échelle des arrondissements les cartes d'aires d'attraction du chapitre 5). Si la concurrence entre Paris 1 et Paris 2 se traduit par une orientation Est/Ouest des oursins et certains liens plus prégnants avec l'une ou l'autre⁸ (par exemple entre Henri IV ou Louis Le Grand et Paris 2 Assas), la plupart des lycées parisiens alimentent en candidatures à la fois Paris 1 et Paris 2 (comme Fénelon ou Janson de Sailly par exemple). Lorsqu'on choisit une représentation en amplitudes égales et non plus par quartiles⁹, et que l'on fait figurer sur la carte les seuls flux au dessus de 34 candidatures, la partition entre l'Ouest et l'Est de Paris associée à Paris 2 et Paris 1 est très nette.

⁸ Ce clivage entre les deux universités quant aux lycées de recrutement est d'ailleurs évoqué en entretien par un conseiller du SCUIO de Paris 1 (Entretien du 25 juin 2014).

⁹ La représentation par quartile consiste à isoler les flux les plus élevés des flux les moins élevés, sans prendre en compte leur « valeur brute » : pour les cartes d'AES et de Droit, on représente les 25% des flux les plus élevés, ce qui correspond au maximum à quarante cinq candidatures en Droit, mais seulement à dix-neuf candidatures en AES. La représentation en amplitudes égales ne prend pas en compte, cette fois, la valeur relative des flux mais leur valeur brute. Étant donnée la dispersion (beaucoup de flux très faibles), cette représentation permet d'isoler les flux les plus importants (très peu nombreux) alors qu'ils sont mélangés avec des flux de trois ou quatre candidatures sur les représentations des derniers quartiles.

Figure 8.7 : Autre représentation des flux de candidatures en Droit (2011)



Sources : Candidatures APB 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

La figure 8.7 permet une lecture plus fine des flux de candidatures, mais elle ne permet pas de comparaison avec la carte pour l'AES. Ces deux cartes montrent que les flux sont en moyenne plus importants pour Paris 2 Assas (huit candidatures par lycée) : le recrutement de Paris 1 est plus dispersé (quatre candidatures par lycée en moyenne). Le nombre plus faible de liens particuliers associés aux universités Paris 8 et Paris 13 mais aussi Paris 5 témoigne de la faiblesse des effectifs en Droit par rapport à des universités comme Paris 1, Paris 2 ou Paris 10 (voir les tableaux 4 et 14 du cahier d'annexes). Il reste qu'Évry, qui ne compte que 700 étudiants en Licence de Droit, développe plus de liens privilégiés avec certains lycées, au contraire de Paris 8 (800 étudiants environ) et Paris 13 (environ 1 500). On suppose donc que dans cette filière haut placée dans la hiérarchie disciplinaire, les concurrences sont exacerbées, et cela au détriment des universités parisiennes (Paris 5) ou de première couronne (Paris 8 et Paris 13) dont les effectifs sont relativement faibles. Autrement dit, Évry serait « protégée » par la distance à Paris, ce qui lui permettrait de développer des liens plus importants avec les lycées environnants. Cette

concurrence exacerbée en Droit est lisible dans l'attraction plus importante du centre de Melun de Paris 2¹⁰, en banlieue sud-est, au détriment de Paris 12 (comparaison avec la carte équivalente pour l'AES). Surtout, ces deux cartes centrées sur les candidatures en Droit font apparaître, plus que pour l'AES, des anomalies révélatrices de liens privilégiés entre certains établissements :

1. Le lycée international de Saint-Germain-en-Laye est le seul établissement extra-parisien à envoyer un nombre important de candidatures à Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
2. En Seine-Saint-Denis, le lycée de la Légion d'Honneur alimente principalement Paris 2 Assas, quand l'école Suger, et le lycée Paul Éluard¹¹ (doté de classes préparatoires) envoient un nombre important de candidatures à Paris 5 Descartes.
3. La même anomalie que constatée plus tôt à Mantes-la-Jolie persiste en Droit, où le lycée privé Notre Dame envoie une part importante de ses élèves à Paris 10 Nanterre plutôt qu'à Cergy.

Ces anomalies s'appuient sur le fonctionnement d'APB explicité dans le chapitre 6. Cette cartographie des flux APB prend en compte les candidatures à destination des L1 non sélectives, soumises à la priorité académique, mais aussi les candidatures vers les double Licences et parcours sélectifs (Droit-Gestion, Droit-Anglais etc.). Ces filières sélectives ne sont pas concernées par la priorité académique d'APB, cela explique qu'on observe des flux extra-académiques malgré la tension globale qui caractérise la filière Droit. Ces cartes permettent donc de rappeler l'existence de stratégies d'évitement d'APB, dont le chapitre 6 a démontré qu'elles nécessitaient un important capital scolaire.

Ces liens privilégiés entre lycées et universités peuvent être travaillés à partir du concept de « circuits de scolarisation », développé par S. J. Ball, R. Bowe et S. Gerwitz (1995) suite à une analyse qualitative des choix d'école primaire par des parents de classes moyennes ou ouvrières au début des années 1990. Ces circuits de scolarisation sont définis ainsi : « différents groupes de parents se connectent à chacun des circuits et chaque circuit dote ses élèves différemment en termes de chances sociales » (*Ibid.*, p. 53, je traduis¹²). Cette définition fait jouer deux éléments associés aux circuits de scolarisation : 1. La connexion à un réseau d'établissements ; 2. Les conséquences sociales de cet accès différencié à des établissements scolaires hiérarchisés. Le premier point sera discuté plus loin, le deuxième renvoie à l'élément mis en évidence par les cartes précédentes.

¹⁰ Les candidatures APB différencient le centre de Melun du centre de Paris, les bacheliers de l'académie de Créteil sont donc prioritaires pour s'inscrire dans le centre de Melun de Paris 2, contrairement au centre parisien (voir chapitre 6).

¹¹ Ce dernier envoie également un nombre important de candidatures à Paris 13, comme le lycée Feyder bipolarisé entre Paris 5 et Paris 13 à l'Ouest de la Seine-Saint-Denis.

¹² « Different groups of parents 'plug into' each of the circuits and each circuit empowers its student differently in terms of life chances » (Ball *et al.*, 1995, p. 53).

Les circuits de scolarisation peuvent être appréhendés en termes de concurrences entre établissements relevant d'un même niveau d'enseignement, ils renvoient alors à des espaces de concurrences, tels qu'on a pu les décrire dans le chapitre 7. Mais ils peuvent aussi être définis de façon longitudinale en termes d'articulations privilégiées entre établissements de différents niveaux d'enseignement, définissant des circuits (parcours) hiérarchisés dans le système scolaire. Cela souligne alors le fonctionnement cumulatif du système scolaire, non plus seulement en termes de filières ou d'options, mais aussi en termes d'établissements : entrer dans une école plutôt qu'une autre permet d'accéder plus facilement à un collège plutôt qu'un autre, puis à un lycée et enfin à une certaine université. Autrement dit, les ségrégations du secondaire sont articulées aux ségrégations universitaires que l'on cherche à expliquer. Ces circuits de scolarisation invitent donc à s'intéresser aux trajectoires et à la construction des carrières scolaires, qui peut débiter dès l'école primaire : « certains parents de classe moyenne sont conscients de fonctionnements établis organisant le passage de certaines écoles primaires à certains établissements secondaires, presque un système d'écoles préparatoires relié aux circuits du secondaire » (*Ibid.*, p.68, je traduis¹³). Sans entrer ici dans l'analyse des trajectoires scolaires (chapitre 9), les cartes montrent que des liens privilégiés entre lycées et universités laissent supposer l'existence de circuits de scolarisation entre secondaire et supérieur universitaire en Île-de-France. Pour tenir lieu de démonstration et non de simple visualisation heuristique, le travail mené à partir des données APB devrait montrer qu'il existe des surreprésentations *significatives* entre certains établissements (en tenant compte de la distance et de la taille du lycée et de l'université, grâce à un modèle gravitaire) et les expliquer par exemple grâce au statut du lycée (public, privé ; général, professionnel etc.) ou à sa localisation dans une commune dont la population est plus ou moins aisée. En outre, il faudrait s'assurer que ces liens privilégiés sont stables dans le temps (comparaison sur plusieurs années).

Je choisis plutôt ici de confirmer l'existence de circuits de scolarisation en m'appuyant sur le matériau qualitatif et la deuxième caractéristique de ces circuits. Ils supposent en effet de s'intéresser aux modalités de « connexion » des parents des élèves (et des étudiants) aux réseaux hiérarchisés d'établissements, donc à ce qui oriente le « choix » de l'établissement. Les circuits de scolarisation sont donc d'emblée pensés en lien avec les réseaux de jugement (chapitre 7) et les modes de circulation des informations scolaires : « la notion de 'circuits de scolarisation' (Ball et al., 1995) [...] met l'accent sur la circulation d'information, les réseaux de coopération et d'entraide et les formes d'interdépendance qui participent à la construction de cet espace [de concurrences] » (Broccolichi, van Zanten, 1997, p. 6). Quelles sont alors ces circulations d'information et ces coopérations qui structurent les circuits de scolarisation entre secondaire et universitaire en Île-de-France ?

¹³ « some middle-class parents were aware of established patterns of transfer from certain primaries to particular secondaries, almost a preparatory school system related to the secondary circuit » (Ball *et al.*, 1995, p. 68).

La dimension collective de l'orientation à la fin du lycée

À partir d'une interrogation méthodologique sur la passation d'un questionnaire dans le cadre de sa thèse sur les Sections Techniciens Supérieurs, S. Orange met en évidence le caractère collectif des « choix » d'orientation à l'entrée dans le supérieur. Parmi d'autres questions, elle demande aux enquêtés de déclarer leur liste de vœux APB, quelques mois après l'avoir formulée, alors qu'ils sont inscrits en STS, ce qui provoque des échanges significatifs entre étudiants :

« Ce moment du questionnaire constituait un état d'animation collective exceptionnel [par rapport aux autres questions], mais répété dans chacune des classes interrogées. Les têtes se relevaient alors, les regards se croisaient, et les questions fusaient à travers la salle, interpellant tantôt un autre étudiant, tantôt un professeur : 'Comment elle s'appelait déjà cette formation à Angoulême ?', 'Monsieur, c'est quoi le nom du lycée à Pons ?', etc. Mais lorsque les étudiants s'interpellaient entre eux, ce n'était bien souvent pas un simple appel lancé au hasard à la culture générale du groupe sur le nom des lycées et les intitulés des formations ; il s'agissait plutôt de demandes adressées à des étudiants bien précis, au nom d'une expérience commune de recherche : 'tu te souviens Adrien du nom du BTS ?', 'c'est quoi qu'on avait demandé d'autre ?', etc. Ce que ces moments d'agitation ont permis de révéler, c'est la dimension éminemment collective des choix d'orientation post-bac, pour un certain nombre de bacheliers et principalement ceux dont les parents n'ont pas eu l'expérience avant eux des études longues. » (Orange, 2012, p. 120)

Les entretiens menés dans le cadre de cette thèse auprès d'étudiants de Droit, d'AES et de Géographie confirment l'existence de démarches collectives d'orientation à l'entrée à l'Université. On a vu dès le chapitre 4 que les conseils des pairs pouvaient constituer un critère associé à la « proximité » pour justifier l'inscription dans une des universités franciliennes, comme le rappelle cet échange avec Aya, en Licence éco-gestion puis Master MPPP à Paris 8 après une première année en Allemagne et une inscription en STS :

« Aya : Pourquoi Paris 8 ? Parce que déjà j'habite à Pierrefitte. C'est pas très loin de Paris 8. Et puis je ne savais pas du tout. Je venais d'arriver et je ne connaissais pas les facs françaises. Et je n'ai même pas cherché. C'est la première fac. C'était la première fac. Je me suis inscrite, j'ai posé ma candidature.

Leïla : Si tu n'as pas cherché, tu la connaissais d'où ? Tu es passée devant ?

A : Non. En fait j'avais des amis guinéens qui étaient à Saint-Denis. Et qui m'ont dit qu'il y avait une fac à Saint-Denis. Et je me suis dit, oui, pas de problème. »

Aya, M1 MPPP Paris 8 2012, père travaille pour la Fédération Internationale de Football Association en Guinée et mère au foyer, Pierrefitte (93), études secondaires en Guinée

Mais il s'agit ici, au-delà des conseils ponctuels¹⁴, de montrer que certains étudiants construisent leur orientation de façon collective, au moment même des vœux APB. Maelys, inscrite en L1 de Droit à Paris 8 en 2012, explique que sa décision de renoncer à la

¹⁴ O. Galland et M. Oberti montre au milieu des années 1990 « qu'une bonne partie des étudiants s'oriente aujourd'hui 'au jugé' en fonction d'informations parcellaires recueillies le plus souvent, semble-t-il, auprès de leurs amis (51% disent avoir obtenu des informations par ce canal) » (Galland, Oberti, 1996, p. 39).

Sorbonne tient à celle de ses camarades : « je savais que je ne serai pas toute seule. Et c'est peut-être ça aussi qui m'a décidée. Parce que je voulais aller à la Sorbonne, toute seule. Et comme mes amis n'ont pas suivi, je me suis dit bon. C'est mieux l'entraide quand même, à la fac. Du coup je suis partie avec eux [à Paris 8] » (père cadre et mère assistante sociale, habite Deuil-la-Barre dans le Val-d'Oise, bac ES). La sélection des étudiants enquêtés par interconnaissance explique que deux des trois amis de Maelys aient également participé à l'enquête. Cyril rend compte en ces termes de ce qui est conçu comme une démarche collective par l'ensemble du groupe d'amis (je souligne) :

« Cyril : *On a tous décidés de faire du Droit et de se retrouver dans la même fac. [...]*
Léila : Est-ce que de façon générale il y a des gens dans ta famille, dans ton entourage... Ça peut être aussi des enseignants, des conseillers d'orientation... Avec qui tu as pu discuter de ton orientation ? Qui auraient pu te donner des conseils ?
C : Dans la famille ?
L : Dans ta famille ou ailleurs, plus large, famille, entourage...
C : Discuter banalement de ça... *On a un peu tous discuté de ça entre lycéens. Au niveau de la période post bac. Mais après... Peut-être aussi pour le choix des facs j'ai discuté un petit peu avec mes cousines. Pour savoir un petit peu comment ça se passait. Par exemple ma sœur et mes cousines sont à Descartes. Mais c'est pas le même parce que là c'est le bâtiment de médecine. Mais pour savoir l'organisation etc. J'ai une cousine qui habite justement à côté de la fac de Descartes, de Droit, et c'était pour savoir au niveau du trajet, comment c'était desservi etc. Après, non, après je n'ai pas tellement discuté de mon orientation. »*

Cyril, L1 Droit Paris 8 2012, père infirmier et mère aide-soignante, Deuil-la-Barre (95), bachelier ES

Le troisième lycéen enquêté ayant participé à cette « démarche collective d'orientation », Maxime (L1 Droit Paris 8 2012, mère cadre au chômage, Deuil-la-Barre, bachelier S « de justesse ») répond d'emblée à la question « pourquoi Paris 8 ? » : « peut-être parce que mon pote il est venu ici ». Il explique ensuite dans l'entretien : « j'ai toujours été avec lui à l'école, et je me suis dit : si c'est chiant, si j'ai du mal à m'intégrer au moins j'aurais un pote avec moi. Ça rendra ça plus sympa ». Ils se rendent ainsi ensemble aux journées portes ouvertes. Ces visites des universités avec les pairs peuvent jouer un rôle important comme le montre Jean (je souligne) :

« Oui la logique aurait plutôt voulu que j'aille à Saint-Denis en fait puisque c'était... Moi j'étais à Porte de Saint-Ouen, c'est sur la ligne 13, c'était direct. Mais... Mais j'ai fait cette visite à Tolbiac avec d'autres personnes que je connaissais qui étaient aussi intéressées par Paris 1. Et ça nous avait plu donc *on s'était dit qu'on irait ensemble. [...]* Parce que y'avait mes potes et parce que... on était déjà en fin d'année et... Ouais je réfléchissais assez peu à après. Ça s'est fait comme ça : c'est vraiment bête mais *on* a fait cette visite, c'était une belle journée, *on* a passé du bon temps, *on* a rencontré quelques personnes qui étaient sympas *on* s'est dit 'tiens : le cadre est pas spécialement canon mais il y a l'air d'avoir une bonne ambiance' donc, c'était un peu comme ça, ouais. »

Jean, L3 Géographie Paris 8 2011, parents dans le milieu de l'édition et de la presse, Paris 11^e, bachelier L, redoublement de la seconde

Cette importance du lieu de scolarisation dans la construction collective de décisions à l'entrée dans le supérieur est également mise en évidence dans le cas londonien :

« Les données recueillies par nos entretiens et nos observations laissent supposer que 'l'effet école' - ce que l'on pourrait appeler l'*habitus* institutionnel - est une variable indépendante ; les représentations et les choix se construisent au fil du temps en fonction des copains d'école, des avis des enseignants et de leurs conseils, et des expériences scolaires (ainsi que, pour certains d'entre eux, des avis et des attentes des familles). Des représentations et des attentes bien ancrées rendent certains choix 'évidents' et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix » (Ball *et al.*, 2001, p. 70)

Malgré le statut de variable « indépendante » définie ci-dessus, l'appui sur le réseau de pairs plutôt que sur le réseau familial¹⁵ semble bien concerner particulièrement les bacheliers d'origine sociale populaire, comme le souligne S. Orange :

« C'est ainsi que le principe de loyauté au groupe ou l'impératif de la camaraderie' (Hoggart 1970) vient guider souvent les choix d'études. Si le 'choix des autres' pèse également sur les élèves des catégories moyennes et supérieures, il ne s'exprime pas dans les mêmes termes. Dans ces milieux, ce sont les parents et non les pairs qui sont les vecteurs de l'information et du contrôle sur les pratiques d'orientation (Van Zanten 2009a, 2009b ; Ball et Vincent 1998). Si la mutualisation des informations dans les classes supérieures produit des destins scolaires à la fois comparés et comparables, ce sont des principes d'individualisme, d'autonomie et de distinction qui président aux choix. Pour les plus dotés socialement, les visites d'établissements et de salons se font davantage en famille, quand elles se font plus souvent en bandes d'amis pour les enfants d'ouvriers et d'employés » (Orange, 2012, p. 121)

Les cas évoqués ci-dessus correspondent à des lycéens relativement peu assurés scolairement, qu'ils aient eu leur bac au rattrapage, qu'ils aient redoublés auparavant, ou même « seulement » qu'ils anticipent le passage dans le supérieur et les exigences scolaires d'un milieu universitaire qui leur est étranger. C'est en partie ce qu'on peut lire dans l'extrait d'entretien avec Cyril ci-dessus : ses parents n'étant pas diplômés de l'université, il demande conseil à ses cousines. L'expérience des parents de Maelys en matière universitaire est également limitée : son père est aujourd'hui cadre mais n'a pas le bac (ancien peintre dans le bâtiment), et sa mère titulaire d'un bac professionnel a dû reprendre des études à trente-six ans (à Paris 13) pour devenir assistante sociale. Le recours aux démarches collectives et aux informations extra-familiales caractérise donc les pratiques d'orientation de certains bacheliers défavorisés en termes de capital culturel, ce qui renvoie aux résultats des recherches sur les choix scolaires : les parents les plus sensibles aux rumeurs sur les établissements sont ceux des classes moyennes les moins dotées en capital culturel et des classes populaires (van Zanten, 2009b). Les réseaux de jugement (van Zanten, 2009a) sont donc tout aussi socialement différenciés lors de l'entrée dans le supérieur qu'aux autres niveaux du système scolaire, et participent à la différenciation des publics entre établissements.

¹⁵ Cela s'inscrit dans un constat plus global sur la sociologie des jeunes : « La sociabilité des pairs, construite essentiellement dans le cadre scolaire, semble même prendre une place grandissante, à côté de la sociabilité familiale » (Galland, 2011, p. 95).

Plusieurs enquêtés, y compris d'origine sociale défavorisée, semblent pourtant mettre à distance leur groupe de pairs du lycée et la construction d'orientations collectives. Les exemples de Céline et de Jeremy, tous deux inscrits à Paris 1, peuvent se lire en miroir comme deux façons de se distinguer du circuit de scolarisation suivi par la plupart de leurs camarades de lycée. La première entre au lycée Louis Le Grand avec sa sœur jumelle, après une scolarité brillante dans son collège ZEP de secteur situé dans le 19^e arrondissement :

« [les professeurs] m'ont dit : 'tu devrais aller dans ce lycée là, c'est un très bon lycée'. Moi je ne connaissais pas du tout je ne savais pas du tout. J'ai accepté. Comme ça. [Rires]. Je t'avoue que la première année, j'ai regretté. Parce que ce n'est pas du tout la même ambiance. Mais bon après on s'y fait. »

Céline, L1 Droit Paris 1 2012, père ouvrier, aujourd'hui employé, et mère sans emploi après avoir été secrétaire, Paris 19^e, bachelière S, scolarité exemplaire avec sa sœur jumelle jusqu'au lycée

Ce désajustement que ressent Céline à l'entrée au lycée se traduit par une baisse très sensible de sa moyenne, et par une mise à distance de ses pairs lycéens lors de la formulation des choix APB (je souligne) :

« Leïla : Pourquoi Paris 1 ?

Céline : Parce qu'en fait les deux plus connues dans mon lycée [Louis Le Grand] c'était Assas et Paris 1. Et *la plupart des gens partaient à Assas*¹⁶ et moi je ne voulais pas les voir.

-D'accord

-et moi j'ai pris Paris 1...

-D'accord, c'est une bonne raison... Et quand tu es arrivée ici, du coup, tu connaissais des gens ? Ou tu arrivais toute seule... ?

-Oui, oui. En fait je connaissais plusieurs personnes qui étaient dans les meilleures classes du lycée. Moi j'étais dans la moins bonne classe de Terminale. Et ils étaient dans les meilleures classes. Y'en a un par exemple qui voulait aller à Cambridge mais il a pas eu 17 à son bac du coup il se retrouve à faire du Droit. Il est content, mais il aurait voulu à Cambridge. Et j'en ai retrouvé trois. Je ne leur parlais pas, je m'attendais pas du tout [à les retrouver à Paris 1]... »

Céline, L1 Droit Paris 1 2012, père ouvrier, aujourd'hui employé, et mère sans emploi après avoir été secrétaire, Paris 19^e, bachelière S, scolarité exemplaire avec sa sœur jumelle jusqu'au lycée

Le désajustement et la stratégie de distinction à l'entrée dans le supérieur se retrouvent dans le cas de Jeremy (M1 AES Paris 1 2012, père artisan et mère employée, Bondy dans le 93, bachelier STG). Il s'agit cette fois d'une stratégie d'évitement de l'établissement le plus proche (Paris 8) et non pas, comme pour Céline, d'un évitement des pairs à proprement parler. Le désajustement ressenti par Jeremy par rapport à ses quatre amis de lycée les plus proches, inscrits à Paris 8 après le bac, découle d'une première année post-bac en classe préparatoire (HEC-techno) ainsi que des conseils de son aîné de quatre ans qui, après une Licence à Paris 8, est entré en Master à Paris 2. Il choisit donc, à l'issue de son année de prépa, d'entrer en L2 à Paris 1 Panthéon-Sorbonne plutôt qu'à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis où se trouvent ses voisins et amis de lycées. Pour ces deux

¹⁶ Cela confirme le lien privilégié observé entre Paris 2 et ce lycée en Droit, dans la carte ci-dessus.

étudiants d'origine populaire, la mise à distance du réseau de pairs dans la construction des choix universitaires semble renvoyer à un désajustement, un écart, qui semble tenir aux attentes scolaires de l'étudiant, qu'elles soient inférieures dans la hiérarchie supposée des établissements, comme dans le cas de Céline, ou supérieures, comme pour Jeremy.

Que les orientations post-baccalauréat des enquêtés défavorisés (notamment en termes de capital culturel) s'inscrivent dans des démarches collectives, confirmant l'existence de circuits de scolarisation entre secondaire et supérieur, ou qu'elles se constituent en stratégies distinctives (définissant en creux ces circuits), ces deux facettes témoignent de l'importance des réseaux de pairs dans le « choix » pourtant supposé individuel par les systèmes d'affectation étudiés dans le chapitre 6. Ces circuits de scolarisation montrent, comme l'explique bien Céline à propos de la hiérarchie entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 2 Assas, que « la construction locale des réputations » (Oberti *et al.*, 2012, p. 195) concerne également l'enseignement supérieur universitaire.

À travers les circuits de scolarisation et les déformations des représentations de l'espace universitaire francilien selon les étudiants (cartogrammes), cette première section met en évidence l'importance du lieu de scolarisation dans la définition de l'espace des possibles universitaires franciliens. Si les contraintes institutionnelles (partie 3) et l'organisation matérielle (partie 2) contribuent à la définition de cet espace des possibles, les sociabilités locales et la dimension spatiale des réseaux de pairs ne peuvent être négligées : « la ségrégation distribue les groupes dans des espaces inégaux en ressources, elle les distribue en même temps dans des espaces où la configuration des groupes en co-présence, qui contribue à définir les conditions de la sociabilité locale, est variable » (Oberti *et al.*, 2012, p. 74). Les cartogrammes introduisant le chapitre révèlent ainsi la dimension spatiale de la socialisation, notamment par l'école, et rappellent :

« [l']importance des représentations de l'espace, à commencer par les schèmes de perception des espaces sociaux pris comme référence par les agents eux-mêmes, et le fait qu'elles dépendent de leurs contextes de socialisation, qui dépendent à leur tour des ancrages et mobilités, donc des perceptions de l'ici et de l'ailleurs, mais aussi des ressources nécessaires à l'ancrage comme à la mobilité... » (Ripoll, 2013, p. 377)

La configuration de l'espace des possibles universitaires fait également jouer la position des élèves dans le champ des filières de l'enseignement secondaire puis supérieur, comme l'explique S. Orange :

« On se rappelle toujours moins l'itinéraire vers un lieu où l'on a été conduit que lorsqu'on a soi-même élaboré le parcours à l'aide d'une carte. Or les bacheliers de première génération, et a fortiori pour ceux issus des filières technologiques et professionnelles du lycée, *ne se voient pas délivrer un plan détaillé de l'espace de l'enseignement supérieur* par les acteurs de l'institution scolaire, mais seulement des *parcours autorisés*. Les STS sont grossies, à la façon d'une *anamorphose*, tandis que certaines formations sont laissées dans l'ombre. » (Orange, 2012, p. 122, je souligne)

Finalement, l'espace des possibles universitaires, dont on a vu qu'il devait être appréhendé en lien avec le lieu de scolarisation et le caractère collectif de certaines

démarches d'orientation (socialement situées), fait jouer le « rapport aux études » qui peut se lire dans la mémoire des choix scolaires au cœur de la citation ci-dessus. Cette mémoire dépend de l'opérateur ou plutôt des opérateurs du « choix scolaire » (élève, famille, groupe de pairs, professeurs, conseillers etc.) et de son déroulement qui peut renvoyer à un événement d'importance, cristallisé dans la mémoire de rendez-vous avec des professionnels de l'orientation, de discussions familiales sur la poursuite d'études, de journées portes ouvertes, ou bien qui peut relever d'une routine scolaire se limitant à remplir une fiche lors d'heures de cours banalisées (*Ibid.*). C'est ce rapport aux études différencié socialement qu'il faut maintenant explorer pour comprendre pourquoi certains étudiants mettent à distance ou non ces circuits de scolarisation. Travailler sur la dimension spatiale de ce rapport aux études permet de mettre en évidence un sens du placement universitaire qui s'appuie sur les dispositions des étudiants et participe à différencier les publics selon les établissements.

2. Un sens du placement universitaire

L'espace des possibles universitaires fait jouer à la fois l'organisation matérielle des universités franciliennes (localisation des sites, accessibilité) et leur fonctionnement institutionnel (contraintes d'admission). Il dépend en grande partie des lieux de scolarisation des étudiants, souvent situés à proximité de leur lieu de résidence, qui définissent des circuits de scolarisation et contribuent à rendre inégalement accessibles certaines universités parmi celles qui proposent la formation souhaitée par l'étudiant. L'importance du lieu de scolarisation dans la définition de l'espace des possibles universitaires joue à d'autres échelles, par exemple celle des migrations interrégionales. Les étudiants tendent à privilégier les destinations proches par rapport aux lointaines, non seulement en raison des coûts de déplacement mais aussi de leur attachement au lieu d'origine (amis et parents) : ce dernier détermine en partie les informations qu'ont les étudiants sur les destinations possibles de poursuite d'étude (Baron, Perret, 2005). L'inégale représentation du « proche » et du « lointain » universitaire selon les étudiants invite à s'interroger sur la différenciation sociale des rapports aux études et sur sa dimension spatiale, à travers la place du lieu universitaire dans les espaces de vie des étudiants. Ces rapports aux études différenciés nourrissent des stratégies universitaires qui ne se limitent pas à l'évitement et peuvent relever de processus collectifs. L'analyse des rapports aux études puis de ces stratégies révèle *in fine* un sens du placement qui doit être lu à partir des dispositions des étudiants à s'orienter dans un paysage universitaire régional particulièrement complexe. Les différenciations de publics entre établissements peuvent alors être expliquées en termes d'ajustements des étudiants à leurs chances objectives de succès dans un établissement plutôt qu'un autre.

2.1 Des rapports aux (lieux d') études différenciés socialement

L'enquête menée en Géographie, Droit et AES à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis met notamment en évidence deux variables différenciant les rapports aux études des enquêtés : la familiarité avec le système scolaire, exprimée en termes de capital scolaire, et le genre qui fait jouer le rapport à l'école mais aussi au quartier.

Absence de familiarité avec le système scolaire et « choix » de la proximité universitaire

Jusqu'ici le capital scolaire des enquêtés était avant tout appréhendé à travers leurs titres scolaires (type de baccalauréat notamment) et leur parcours (redoublements éventuels). Or, cette composante du capital culturel peut être définie de façon plus large comme une familiarité avec le système scolaire, certes objectivée par des titres et une trajectoire, mais qui s'appuie également sur les diplômes et le métier des parents (voire sur ceux des grands-parents). Le rôle de l'héritage culturel et notamment des diplômes des parents dans la réussite scolaire est un résultat récurrent des recherches, et il semble que « le lien se renforce peu à peu entre la hiérarchie scolaire des parents et celles des enfants » (Goux, Maurin, 1995, p. 115). L'inégalité sociale devant l'école serait alors de plus en plus d'origine culturelle et de moins en moins économique, en raison du développement des filières et de l'importance accrue de la maîtrise des procédures et possibilités d'orientation. C'est ce que l'enquête confirme à partir de l'exemple de la complexité des systèmes d'affectation en première année à l'Université (chapitre 6).

On souhaite ici travailler sur la dimension spatiale de cette familiarité avec le système scolaire, qui constitue le sens plein de la « proximité » universitaire ébauchée dès le chapitre 4 (distance), modulée dans le chapitre 5 (accessibilité), contrainte et définie par des fonctionnements institutionnels dans le chapitre 6 (sectorisation). En appréhendant cette notion de proximité à travers la position des étudiants dans le champ universitaire, il s'agit de montrer que les représentations, perceptions et catégories qualifiant la distance et l'accessibilité des universités varient selon la familiarité des étudiants avec le système scolaire. Le rapport aux études va ainsi de pair avec un rapport aux lieux d'études. C'est ce que montrent non seulement les travaux sur les niveaux primaire et secondaire mais aussi sur le supérieur universitaire. A. van Zanten rappelle ainsi que le « localisme » en matière scolaire n'est pas seulement lié aux contraintes de sectorisation, au coût ou à l'insécurité associés aux longs déplacements des enfants, mais plus globalement à « la méconnaissance et donc la peur du monde à l'extérieur du quartier. La proximité semble alors la seule garantie d'une certaine maîtrise de l'éducation de[s] enfants » (2001, p. 95).

Ce rapport à l'espace fait jouer la position sociale des familles et constitue un « facteur central de différenciation fine entre les milieux populaires et entre ceux-ci et les classes moyennes » (*Ibid.*, p. 29). C'est également ce que montrent les premiers travaux anglais sur les circuits de scolarisation et les choix parentaux d'école primaire : « la plupart des enquêtés de classe ouvrière étaient clairement réticents à l'idée de choisir des écoles pour leur enfant qui supposeraient de leur faire parcourir de longs trajets et les exposeraient

au 'non familial' » (Ball *et al.*, 1995, p. 62, je traduis)¹⁷. Cette différenciation sociale (notamment liée au capital culturel) joue également dans le rapport au lieu d'études universitaire comme le montrent les travaux de G. Felouzis. La proximité fonctionne dans ce cas comme une assurance contre l'inconnu et les incertitudes des étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études : « la proximité familiale, la crainte d'affronter un univers inconnu et vécu comme déstabilisant peut être un facteur de décision qui amène les étudiants les moins familiarisés avec les règles implicites et explicites de l'université à s'inscrire dans une antenne délocalisée » (2001b, p. 55-56). Cette proximité universitaire socialement différenciée permet de privilégier la continuité avec l'enseignement secondaire en évitant un déménagement vers la ville universitaire : « le choix se fait plus en fonction de modalités pratiques, que sur le mode de la rupture avec le milieu familial qui impliquerait une obligation de 'prise de distance', tant géographique que symbolique, avec ses parents et les lieux de son enfance » (Felouzis, 2001a, p. 184-185). La réduction des risques d'échecs dans le supérieur par la proximité universitaire est également soulignée dans le cas britannique, qu'il s'agisse des étudiants gallois valorisant en même temps l'attachement au Pays de Galle et au domicile parental (Hinton, 2011) ou du choix d'une université pour les Londoniens (Ball *et al.*, 2001). Dans ce dernier cas, le « risque trop grand à courir » est lié à certains lieux, considérés ainsi comme inaccessibles.

L'enquête auprès des étudiants confirme ces résultats en soulignant l'importance de la familiarité au système scolaire dans les poursuites d'études universitaires franciliennes : malgré la densité de la carte universitaire régionale et la desserte en transports en commun, qui permettent de s'inscrire dans des universités centrales sans déménager pour autant, la proximité universitaire joue comme une assurance contre l'incertitude pour des étudiants peu familiers du système scolaire. Plusieurs cas d'étudiants illustrent le rôle de ce capital scolaire incertain. Cyril, déjà cité plus haut et dont on se souvient que les parents n'ont pas fait d'études universitaires, explique bien en quoi l'inscription à Paris 8, avec plusieurs de ses camarades de lycées, permet de minimiser le risque d'échec :

« Après, les facs de prestige, c'est-à-dire Assas et la Sorbonne, ça m'intéressait pas trop parce que c'est plus un truc de nom... [...] Je me disais que plus il y a une forte réputation, plus elle fait tout pour la garder. [...] Je me disais que ce serait beaucoup plus difficile. Que même continuer à apprendre... Au final au niveau de la pression [entre élèves] ! Que ça me force plus à abandonner qu'autre chose. Je me suis dit que comme c'était moins probable [de réussir] ... [...] Il vaut mieux avoir un diplôme [d'une autre université] que ne pas en avoir du tout ! »

Cyril, L1 Droit Paris 8 2012, père infirmier et mère aide-soignante, Deuil-la-Barre (95), bachelier ES

Mais l'absence de familiarité avec un lieu d'étude prestigieux peut découler non pas tant d'un rapport distancié au scolaire en général, que d'une expérience familiale (ou amicale) malheureuse qui redéfinit l'espace des possibles de l'étudiant. C'est par exemple le

¹⁷ « most working class respondents were clearly reticent about choosing schools for their children that would involve them in lengthy travel and expose them to the 'unfamiliar' » (Ball *et al.*, 1995, p. 62).

cas de Laurène, citée dans le chapitre 4 et dont on peut maintenant analyser le « choix de proximité » au regard de ses incertitudes universitaires. Ces dernières découlent d'un échec de sa sœur en Histoire à Paris 1, à la suite duquel elle s'est inscrite à Paris 8 (je souligne) :

« Et j'ai choisi Paris 8 parce que c'est à 15 minutes de chez moi, et que je me voyais pas faire une heure et demi de transports tous les jours, allers retours dans Paris. Et que ma sœur avait une très mauvaise expérience avec la Sorbonne et donc j'ai pas refait sa même expérience. [...] Je vais prendre une fac accessible [...]. En plus j'avais ma sœur qui était à Paris 8 donc elle m'avait fait visiter un petit peu avant. Elle m'avait expliqué : 'regarde, là c'est le bâtiment des inscriptions'. Elle avait fait l'a... tout ce qui était questions administratives elle les a faites avec moi donc ça m'a bien aidée quoi. Puis le département de géographie, elle m'a montré : le bâtiment D, la cantine, tout ça quoi... J'ai pas été perdue quoi, *je me suis pas retrouvée jetée toute seule au milieu de nulle part sans savoir où j'allais* »

Laurène, L3 Géographie Paris 8 2011, père directeur de travaux, mère employée municipale, Stains (93), bachelière ES, scolarité dans le privé

L'exemple de Marc montre également que le rapport aux études peut se lire dans sa dimension spatiale à plusieurs échelles. Cet élève du lycée français de Rio de Janeiro est doté d'un capital scolaire important (sa mère est enseignante, sa grand-mère titulaire d'un doctorat). Il s'inscrit en France pour poursuivre ses études, ce qui relève bien d'une mise à distance de la proximité permise par une certaine assurance scolaire. À l'échelle régionale et non plus internationale, cet étudiant est pour autant peu familier des *lieux* d'études parisiens et franciliens. À l'instar des étudiants franciliens plus défavorisés, il s'appuie donc sur la « proximité » et s'inscrit à Paris 1, le site de Tolbiac étant situé à 5 minutes à pied de chez sa tante où il loge au premier semestre avant d'obtenir un logement étudiant dans le 18^e arrondissement. Il s'appuie notamment sur les conseils de quelques amis : « je ne sais pas, c'est toujours plus sûr de choisir quelque chose que les gens connaissent » (Marc, L1 AES à Paris 1 en 2012, père informaticien, mère enseignante au lycée français de Rio, scolarité dans cet établissement et bac ES). Ce cas limite pensé à deux échelles souligne l'importance d'une lecture spatiale fine du rapport aux études pour comprendre les « choix » universitaires franciliens. Cette lecture doit être attentive aux « effets d'écran » liés à certaines échelles d'analyse (Ripoll, 2013) qui pourrait entraîner une confusion entre les conditions sociales (le fait que Marc doit gérer l'incertitude de l'entrée dans un milieu universitaire peu familier du fait de son éloignement) et les positions des agents (Marc est doté d'un capital scolaire important et peut développer une stratégie à l'échelle internationale, ce qui le distingue bien des « choix de proximité » particulièrement associés aux étudiants défavorisés socialement).

Plus généralement, il faut retenir que le rapport aux études, y compris dans sa dimension spatiale, est différencié selon le capital scolaire des étudiants, souvent appréhendé à partir de l'origine sociale de ces derniers en raison de la corrélation entre variables scolaires et sociales (voir chapitre 2). Mais une autre variable participe à définir un rapport différencié aux (lieux d') études, notamment dans les milieux populaires : le genre.

Le genre : rapport (aux lieux d') études et espaces de vie

Concernant la différenciation des trajectoires scolaires en France, « à la question de savoir ce qui, du sexe ou de l'origine sociale, introduit le plus de clivages, la réponse est, globalement, l'origine sociale » (Duru-Bellat, 2004, p. 39). Il reste que le sexe des élèves est une variable incontournable pour comprendre les orientations scolaires. Sans développer ici une analyse approfondie des inégalités associées au genre¹⁸ en milieu scolaire, il s'agit de montrer que les étudiantes peuvent entretenir un rapport aux études distinct de leurs homologues masculins, cette distinction dépendant de la classe sociale. Les recherches en sociologie de l'éducation sont relativement peu nombreuses à s'intéresser spécifiquement aux inégalités de sexe par comparaison aux nombreux travaux détaillant les inégalités d'origine sociale (Duru-Bellat, 2004). Néanmoins, les recherches démontrent globalement un certain avantage scolaire des filles, en particulier en français, mais des aspirations en termes d'orientation plus limitées que les garçons (auto-sélection) (*Ibid.*) :

« À réussite scolaire égale, les garçons bénéficient toujours, à leurs propres yeux, d'une valeur supérieure. Dans une école méritocratique, est-il bien sûr que ces prétentions soient rentables ? En principe, l'effort de l'école vise à faire rentrer dans le rang ceux qui, sans souci des règles, envahissent le terrain pédagogique pour le plaisir de s'affirmer. Et, de fait, dans les premières années d'école, les filles tirent parti de leur capacité à intérioriser les règles, à s'exprimer dans le cadre des conventions scolaires, à tenir compte d'autrui dans leurs stratégies personnelles. À trop vouloir s'affirmer, les garçons ont bien du mal à entrer dans le jeu scolaire. La première manche est donc pour les femmes. Mais, à l'heure des orientations, tout bascule. Car, dans ces circonstances, la surestimation de ses propres mérites et l'affichage de prétentions correspondantes, le bluff en un mot, se révèlent payants » (Baudelot, Establet, 1998, p. 131-132)

Ces moindres aspirations des filles à niveau scolaire égal se retrouvent à l'entrée dans le supérieur à travers une « auto-sélection plus stricte face aux filières les plus cotées, [et une] moindre polarisation sur les filières scientifiques ou techniques » (Duru-Bellat, 2004, p. 59). Plus généralement :

« [ce rapport genré à l'école] est à relier notamment aux formes sexuées de la socialisation familiale (Duru, 1990), à des représentations féminines spécifiques de l'avenir (Galland, 1988), au partage du temps de travail à l'intérieur de la famille (Roy, 1984) et au mode d'organisation et de fonctionnement sexué du marché du travail (Baudelot et Glaude, 1990) » (Merle, 1994, p. 42)¹⁹.

Mais qu'en est-il de la dimension spatiale de ce rapport genré à l'école ? M. Duru-Bellat (2004) rappelle que le contrôle scolaire exercé par la famille est plus serré pour les garçons, les filles ayant plus d'autonomie dans leur scolarité. Ce rapport plus autonome au monde scolaire a pour pendant un contrôle plus strict des sorties et des activités exercées à l'extérieur du domicile et de l'école :

¹⁸ On pourra se reporter, par exemple, à l'ouvrage d'E. Dorlin (2008) pour des définitions plus complètes et problématisées des termes utilisés dans les travaux féministes. Le « sexe » désigne en fait trois éléments à penser ensemble : le sexe biologique, le genre défini comme les rôles ou comportements sexuels censés y correspondre, et les sexualités.

¹⁹ L'ouvrage de M. Duru-Bellat (2004) détaille la façon dont les socialisations scolaires et familiales produisent et reproduisent ces rapports de genre jouant un rôle dans la réussite et l'orientation scolaire.

« les loisirs des jeunes filles, à l'âge des années lycée se caractérisent par un poids plus fort des activités d'«intérieur» et des relations familiales [...]. Les garçons allouent une part beaucoup plus importante de leur temps aux contacts avec d'autres jeunes. [...] Les sorties des jeunes filles, moins fréquentes, s'avèrent également beaucoup plus strictement contrôlées que celles des garçons, et ce dans tous les milieux sociaux ; certes, l'écart garçons-filles est un peu moins fort dans les familles de cadres où l'on contrôle un peu plus que dans les autres groupes sociaux les sorties des garçons, et réciproquement, le relatif enfermement des filles est particulièrement marqué en milieu rural ou encore dans certains milieux populaires où le contrôle s'exerce aussi par l'entremise des frères et des cousins (dans le cas des filles maghrébines). » (Duru-Bellat, 2004, p. 129)

Ainsi, notamment dans les milieux populaires, « la sociabilité juvénile à base locale est clairement masculine » (Bozon, 1990, cité par Duru-Bellat M., 2004, p. 129). Cela doit être replacé dans un constat plus général quant à la différenciation de « l'ancrage territorial » selon les groupes sociaux. Le quartier constitue notamment un support d'identification et de construction d'identités sociales chez les ouvriers et les employés, car leurs réseaux sociaux sont souvent localisés et fortement connectés (Fol, 2010). La question du rapport genré aux lieux d'études constitue alors une clé de lecture supplémentaire pour mettre en évidence la différenciation sociale du recours à la proximité et aux ressources locales, déjà esquissée dans la sous-section précédente. Cette articulation entre genre et milieu populaire est fréquente en sciences sociales : « de même que les études ouvrières furent pionnières dans l'histoire des femmes, de même, les ouvriers dans les années 1990 appaurent comme le paradigme pour aborder les masculinités » (Vigna, Zancarini-Fournel, 2014, p. 188). Elle revêt une importance particulière pour penser les inégalités scolaires comme le soulignent les travaux de P. Willis (1978) sur l'enseignement secondaire en Angleterre. L'« aspect *viril* et coriace de la 'culture anti-école' » (*Ibid.*, p. 52, je souligne) oriente l'espace des possibles professionnels (notamment à travers ses affinités avec la culture d'atelier) et participe ainsi à la reproduction sociale.

Lors de l'entrée à l'Université, ce rapport genré à l'école, particulièrement lisible dans les milieux populaires, participe à définir le « proche » et le « lointain » universitaire, donc la place que peut occuper le lieu d'études dans l'espace de vie des étudiants. S. Beaud montre ainsi toute l'importance de la sociabilité de quartier liée aux réseaux de pairs, particulièrement entretenue par les garçons, dans la socialisation universitaire et l'apprentissage du métier d'étudiant :

« L'enquête ethnographique montre, dans le cas présent, que les facultés de 'proximité', loin de toujours favoriser les études supérieures des enfants des classes populaires, privent notamment les étudiants de 'cité' d'une immersion dans un 'milieu' étudiant dont on sait pourtant qu'elle fonctionne très fréquemment, dans les grands centres régionaux, comme une instance de socialisation universitaire » (Beaud, 2002, p. 214)

Si le « choix » de la proximité universitaire permet, comme on l'a vu plus haut, de limiter le risque face aux incertitudes d'un monde universitaire peu familier, il peut se traduire par un décrochage lorsque les « scissions temporelles » du quartier (*Ibid.*, p. 181) l'emportent sur

« la discipline temporelle de type scolaire » : « il existe bien un coût en temps de l’ancrage dans le quartier » (Beaud, 1997, §14).

La difficile inclusion du lieu d’études dans un espace de vie centré sur le lieu de résidence est également soulignée en Angleterre à partir de la distinction entre les étudiants quittant le domicile familial pour poursuivre des études et les autres :

« Pour les étudiants locaux, en particulier ceux qui vivent dans des communautés désavantagées où le taux de poursuite d’études supérieures est faible, les mobilités quotidiennes vers l’Université représentent un déplacement plus radical que pour les étudiants [ayant déménagé pour entrer à l’Université et] vivant dans des villes ou résidences universitaires (ou rentrant ‘chez eux’ à la fin des semestres) » (Holdsworth, 2009, p. 1860, je traduis)²⁰

Ce « déplacement radical » ou désajustement est d’autant plus fort pour les jeunes hommes très investis dans leur réseau de pairs local (Beaud, 2002). On voit ici que la place de l’Université dans les espaces de vie étudiants ne dépend pas que de leurs mobilités mais aussi des sociabilités et des représentations associées aux lieux fréquentés, elles-mêmes fonction de l’origine sociale et du genre.

Ce bref détour par le genre permet ainsi de souligner toute la complexité sociale du rapport aux (lieux d’) études, complexité faisant jouer d’autres constructions identitaires comme la couleur de peau, le langage ou encore l’âge des étudiants. Ces éléments seront développés plus loin à partir des questions de désajustements et de rappels à l’ordre. Il suffit pour l’instant de retenir que le rapport aux études fait jouer un ensemble de dispositions acquises à travers les socialisations scolaires, familiales et amicales, qui peuvent être appréhendées dans leur dimension spatiale à travers le rapport au quartier, ou encore les mobilités :

« Les individus ont des dispositions différentes à agir et penser dans diverses dimensions des pratiques de mobilité quotidienne : l’utilisation des modes de transport, l’appréhension de la coprésence avec des inconnus, la perception des différents territoires urbains. Ces dispositions sont principalement héritées des structures objectives dans lesquelles les individus ont été socialisés. » (Oppenchain, 2011, p. 4)

Ces dispositions sont au cœur du « choix » du lieu de poursuite d’études. Elles permettent de déconstruire une approche consumériste des orientations scolaires, qui « tend à rabattre les choix du côté d’une visée instrumentale unique, la ‘bonne école’ (Ballion, 1991), étant celle qui permet la meilleure réussite scolaire » (van Zanten, Obin, 2010, p. 72).

La consumérisme scolaire se heurte en outre aux « visées plus expressives – la sécurité, le bien-être, le bonheur des enfants » (*Ibid.*, p. 73) – comme aux visées collectives faisant jouer les implications politiques des choix scolaires (valorisation de la mixité sociale par les parents d’élèves par exemple). Deux polarités organisent ces conceptions de l’école par les parents d’élèves : « une conception libérale de l’égalité scolaire : à chacun selon ses

²⁰« For local students, particularly those living in disadvantaged communities with low rates of HE participation, the daily mobility of travelling to university represents a more radical displacement than students travelling daily from ‘studentland’ or halls of residence (or moving on a termly basis between ‘home’ and university) » (Holdsworth, 2009, p. 1860).

talents à l'intérieur d'une compétition cadrée par des règles formelles applicables à tous. La seconde est la valorisation de la mixité scolaire comme élément d'intégration sociale et politique » (*Ibid.*, p. 73). L'enquête auprès des étudiants confirme le rôle de ces « visées expressives » dans les orientations post-bac. Cependant, elles semblent moins jouer dans le choix de l'établissement, qui cristallise ces questions pour les classes moyennes dotées en capital culturel et résidant dans des quartiers défavorisés (van Zanten, 2001b ; Oberti, 2007 ; Raad, 2014), que dans le choix de la filière et du secteur universitaire par opposition aux écoles et au secteur sélectif, comme l'explique par exemple Bastien (L3 Science-Politique en 2014 après L1 et L2 de Droit à Paris 1, père cadre et mère institutrice, bac ES, habite dans le 13^e arrondissement) : « Pendant un moment je me tâtais... Peut-être que j'allais essayer Sciences-po. Mais bon après c'était une autre histoire. Il y a des gens que ça ferait rigoler mais moi je n'ai pas envie de payer mon diplôme. Ou de payer la fac. [...] C'est une question de principe après ».

Ce rapport aux études et aux lieux d'études, lié aux dispositions des étudiants, explique *in fine* la construction de stratégies par certains d'entre eux. Il s'agit maintenant de revenir sur ces stratégies étudiantes, qui constituent la partie la plus directement saisissable des placements étudiants.

2.2 Les stratégies universitaires, « partie émergée de l'iceberg » des placements étudiants

Les stratégies d'évitement des étudiants ont été analysées à travers leurs modalités dans le chapitre 6, sans entrer alors dans le détail des facteurs expliquant pourquoi certains étudiants construisent spécifiquement ce type de stratégies universitaires. C'est ce qu'il convient maintenant de détailler, tout en replaçant les stratégies d'évitement dans un éventail plus large de stratégies associées aux choix d'établissement, par analogie avec les résultats de recherches sur le secondaire.

Retour sur les déterminants des stratégies d'évitement : capital scolaire et genre

Quels sont les étudiants parmi les enquêtés qui ont développé des stratégies d'évitement, et quelles sont leurs caractéristiques communes ? Le tableau 8.2 montre que parmi les quarante femmes et vingt-et-un hommes bacheliers franciliens (sur un total de soixante-dix-huit enquêtés), dix étudiants se sont inscrits à Paris 1 Panthéon-Sorbonne alors que cet établissement était hors secteur (RAVEL) ou hors académie (APB). On ne prend pas en compte ici les étudiants ayant essayé en vain de s'inscrire dans cette université, ni ceux qui s'y sont inscrits après avoir effectué une ou plusieurs années dans une autre université (les trajectoires interuniversitaires sont traitées dans le chapitre suivant) mais l'inscription en CPGE peut constituer une forme d'évitement comme on l'a vu²¹. Si les étudiants enquêtés n'ont pas été choisis pour leur représentativité (voir chapitre 2), le

²¹ Le cas de Nimal, inscrit à Paris 1 en même temps que dans une CPGE au lycée Turgot (convention) n'est pas considéré ici, ne s'agissant pas d'un évitement pour poursuivre des études à Paris 1 (il entre après sa L1-CPGE en IEP à Toulouse).

tableau fait apparaître des régularités qui permettent de nourrir des hypothèses fortes quant au profil des « évitants » franciliens, qui « ne perçoivent pas nécessairement leur contexte résidentiel comme un ensemble d'opportunités à saisir. Lorsqu'elle est vécue comme contraignante, la proximité peut susciter des efforts de distanciation » (Lefevre, 2006).

Ces hypothèses confirment l'importance des rapports aux études différenciés selon le capital culturel et le genre. À l'exception de Juliette, Lucie et Jeremy, ces enquêtés ayant évité l'université la plus proche en L1 sont les premiers de leur fratrie à poursuivre des études supérieures universitaires. Huit des dix enquêtés sont des femmes. Enfin, chacun d'eux a appuyé sa stratégie d'évitement sur un capital scolaire plus ou moins évident, qu'il s'agisse des études de leurs parents, des frères et sœurs²² (tous sauf Charlotte appartiennent à une fratrie) ou de cousins. Les quatre derniers cas présentés dans le tableau permettent d'explicitier certaines variables (expérience familiale, genre, rapport au quartier, importance du lycée, etc.).

²² Si les relations entre frères et sœurs constituent rarement un objet central des recherches françaises en sociologie de l'éducation, la socialisation fraternelle joue un rôle important dans la transmission du capital culturel familial, à travers l'initiation (prêts), les sanctions symboliques (encouragements et critiques), et plus généralement l'identification aux frères et sœurs (Court, Henri-Panabière, 2012). Ces socialisations fraternelles sont différenciées selon les milieux sociaux et le genre des enfants, mais aussi sans doute selon leur âge et leur écart d'âge avec les autres membres de la fratrie. De plus, cette socialisation par les germains s'articule avec la socialisation parentale (*Ibid.*).

Tableau 8.2 : Caractéristiques des enquêtés ayant évité l'université la plus proche pour entrer à Paris 1*

Prénom (Entretien)	Bac et commune	Discipline	Métier et diplôme des parents	Fratie	Capital scolaire mobilisé
Léa (2011, L3)	ES Le Raincy (93)	Géographie	Mère au foyer et père taxi	1 grande sœur, 1 petit frère et 2 petites sœurs	Lycée au Raincy (secteur)
Juliette (2012, M1)	L Montreuil (93)	Droit	Mère dans l'animation sociale (inscrite en Licence Langues orientales) et père musicien	2 demi-frères et 1 demi-sœur (M1 à P1)	Hypokhâgne (Montreuil), demi-sœur à Paris 1, capital culturel des parents
Lucie (2011, L3)	Pas de bac (capacité) Neuilly (92)	Droit	Mère hôtesse de l'air, père expert (école d'ingénieurs)	Frère en M1 de Droit (P10)	Capital culturel des parents. Lycée Saint-James), frère en Master
Clémence (2012, M1)	S Montmorency (95)	Droit	Père représentant libraire, mère assistante familiale	Sœur aînée en Médecine.	Trajectoire scolaire sœur. Conseils mère.
Diwana (2012, L1)	S Gonesse (95)	AES	Père artiste (études Sorbonne et Paris 8) et mère auxiliaire de vie	Frère de 30 ans (bac STG), sœur de 25 ans (BEP), 2 petits frères et 1 petite sœur	Évitement du lycée de secteur pour se distancier du réseau de pairs. Études de son père
Mathilde (2012, L1)	ES Mantes-la-Jolie (95)	AES	Père ouvrier qualifié (docteur)	1 petite sœur, 1 demi frère et 2 demi sœurs	Fin de scolarité en France (trajectoire scolaire ascendante). Diplôme du père
Nacera (2012, M1)	ES Saint-Denis (93)	Éco-gestion option gestion	Père employé de commerce et mère femme au foyer	2 petits frères dont 1 en Licence pro (P13), 1 petite sœur.	Cousine et cousin en études (CPGE puis universités parisiennes)
Hamid (2012, L1)	S Bobigny (93)	AES	mère femme au foyer, père chef d'équipe électricien (BEP)	3 petites sœurs, 1 petit frère	Investissement dans la politique locale
Jeremy (2012, M1)	STG Bondy (93)	AES	Père artisan et mère employée municipale	Frère aîné (Master P2)	CPGE techno-HEC, études de son frère

*Ce Tableau ne prend pas en compte les stratégies d'évitement à destination d'autres universités, par exemple Clémence entrant à Cergy en Droit au lieu de Paris 13 (voir chapitre 6)

Sources : Entretiens 2011 à 2014. Réalisation : L. Frouillou, 2015

La stratégie d'évitement de Paris 8 mise en place par Nacera (choix d'une option rare seulement présente à Paris 1) s'appuie sur l'exemple de sa cousine et son cousin. Elle

relève d'une mise à distance de la « banlieue » que l'on retrouve également dans les discours de Charlotte, Juliette, Léa, Mathilde et Diwana²³. Les propos des deux hommes « évitant » s'inscrivent moins dans un évitement « négatif » (« sortir de la banlieue ») mais plutôt dans la seule valorisation de la Sorbonne.

« Leïla : Et pourquoi ni Paris 8 ni Paris 13 ?

Nacera : Eh bien déjà je voulais vraiment sortir de la banlieue. Et depuis que je suis petite, enfin ce n'est pas un rêve, mais voilà je voulais être à la Sorbonne. Enfin, ça peut paraître un peu con, mais bon. Je voulais vraiment étudier à la Sorbonne [...]

L : Et du coup, de façon générale, est-ce qu'il y a des gens qui ont été particulièrement importants dans vos²⁴ décisions d'orientation pour vous aider ou avec qui vous avez discuté etc. ?

N : oui, moi, ma cousine. Parce que mes parents n'ont pas fait d'études. Ils m'ont toujours dit 'tu fais ce que tu veux'²⁵. Oui, ma cousine et aussi mon cousin. Son frère.

L : Et lui aussi il a fait des études ?

N : Oui il est allé à Paris 5. Je ne sais pas exactement l'intitulé de ce qu'il a fait mais là il est docteur... Il recherche des médicaments contre l'obésité enfin je crois... Donc oui, pour moi, ils avaient des parcours vraiment... Enfin, en sortant de Saint-Denis, j'estime qu'ils ont très bien réussi leurs études. Je les ai vraiment pris comme exemple. »

Nacera, M1 AES Paris 1 2012, mère femme au foyer, père employé, Saint-Denis (93), bachelière ES

Le cas de Léa souligne l'importance du lieu de scolarisation dans la construction de stratégies d'évitement. Cette étudiante habite dans un quartier pavillonnaire de Montfermeil en Seine-Saint-Denis mais son lycée de secteur se situe dans la commune favorisée du Raincy. On peut lire dans ses propos le rôle de ce « bon lycée » et des « nouveaux amis » dans le choix de Paris 1 (grâce à une discipline non sectorisée, la Géographie) :

« Peut-être que comme je viens de banlieue et que j'ai vu beaucoup de gens rater l'école vraiment. Donc tu sais je me rends compte vraiment de la chance qu'on a. [...] C'est parce que je viens du 93 et que j'ai côtoyé beaucoup de gens qui ont eu un échec. Voilà. Je pense que c'est ça. C'est mon parcours personnel, mes origines, mon niveau, on va dire, populaire. C'est ça je pense qui fait que je suis contente d'être à Paris. [...] [Le lycée au Raincy] ça change de Montfermeil où j'étais dans un collège pourri et là je suis passé dans un vrai lycée, normal c'était pas un lycée ZEP. [...] c'était pas non plus un autre monde, mais j'étais contente parce que j'étais dans un lycée où il y avait du vert, il y avait un lac, un petit jardin, c'était, c'était bien. [...] Mais c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de gens [du collège] que j'ai retrouvés parce qu'ils sont tous partis en CAP et en BEP. C'est vrai que j'en ai pas retrouvé beaucoup. Je me suis fait de nouveaux amis »

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père chauffeur de taxi et mère au foyer, Montfermeil (93), bachelière ES

²³ Le cas de Lucie est plus ambigu : elle souhaite clairement mettre à distance ses pairs du lycée mais ne disqualifie pas pour autant Neuilly-sur-Seine, banlieue très privilégiée des Hauts-de-Seine.

²⁴ Cet entretien s'est déroulé avec deux étudiantes (voir chapitre 2).

²⁵ Cette remarque s'inscrit dans la plus grande autonomie scolaire des filles décrite plus haut : « on s'attend à ce que le garçon soit réaliste et fasse des choix professionnels qui lui permettront effectivement de gagner sa vie, alors que l'on autorise de fait les filles à rester davantage dans le vague et à s'orienter en fonction de leurs goûts » (Duru-Bellat, 2004, p. 127).

Le Tableau comme les deux cas cités ci-dessus rendent compte d'un rapport aux études qui semble permettre plus facilement la mise à distance des réseaux de pairs du quartier lors de l'entrée dans le supérieur pour les femmes que pour les hommes (Beaud, 2002). Les deux cas masculins d'évitement invitent donc à observer de plus près leur « rapport au quartier ». Les sociabilités de quartier de Jeremy et Hamid sont très restreintes comparées aux cas d'autres enquêtés inscrits à Paris 8 (par exemple Amadou cité en début de chapitre). Hamid considère que son quartier est « seulement pour dormir de toute façon », malgré son investissement dans la vie politique balbynienne, puis internationale (cabinet de conseils). Jeremy revient en ces termes sur son quartier de Bondy :

« Je ne sors jamais à Bondy. Je ne traîne jamais à Bondy. Même quand j'étais en primaire, ou au collège. En 2000, j'ai déménagé, je suis passé de la cité à une résidence. En 2000, c'était il y a 10 ans. Ça n'est pas très loin c'était deux minutes à pied. C'est vraiment en face. Le cadre ce n'est pas le même, évidemment. La cité c'était dix étages, et là c'est six étages. C'est beaucoup plus spacieux, des locaux beaucoup plus propres »

Jeremy, M1 AES Paris 1 2012, père artisan et mère employée,
Bondy (93), bachelier STG, CPGE puis AES à Paris 1

Cette surreprésentation des femmes dans les stratégies d'évitement renvoie donc bien à un rapport genré aux études et aux sociabilités locales, notamment dans les milieux populaires. À l'instar de ce qu'observe C. Huguée (2010), on constate que le frère de Nacera privilégie l'inscription à Paris 13, ce qu'elle considère comme « la facilité » :

« Les parcours scolaires dissonants d'Eve et Damien [jumeaux] sont néanmoins intéressants pour voir comment des trajectoires et des rapports à l'école très différents cohabitent au sein d'une même famille et notamment comment les scolarités relativement réussies à l'université se construisent, dans les familles populaires, comme un fait majoritairement féminin » (Huguée, 2010, p. 243-244)

Ces rapports différents à l'école dépendent également de la place de l'individu dans la fratrie, comme le montre l'enquête de G. Henri-Panabière sur les « méshéritiers » scolaires (2010). De façon générale, il convient de rappeler que les stéréotypes de sexe, au cœur des rapports différenciés aux études et aux quartiers, sont plus prégnants dans les fratries mixtes (Duru-Bellat, 2004).

La surreprésentation féminine doit également être lue au regard des filières considérées. En effet, la « double ségrégation sexuée » décrite ci-dessous rend plus probable les évitements masculins à destination des filières sélectives (c'est d'ailleurs le cas de Jeremy, passé après son bac par une CPGE) :

« on peut reprendre le constat de C. Marry (2000), à savoir l'existence d'une 'double ségrégation sexuée' au sein de l'école : une ségrégation horizontale tout d'abord, qui oppose des filières masculine et des filières féminines, et aussi une ségrégation verticale, si on examine les niveaux les plus élevés, avec moins de filles dans les voies les plus prestigieuses, mais aussi, à l'autre extrémité, plus de garçons dans les cursus les moins qualifiants » (Duru-Bellat, 2004, p. 35)

Pour le dire autrement, les femmes seraient d'autant plus présentes dans les évitements universitaires que les évitements masculins à l'entrée dans le supérieur viseraient des filières

sélectives extra universitaires²⁶. On peut également faire l'hypothèse que la prise en compte de ces filières sélectives dans l'analyse de l'évitement à l'entrée dans le supérieur ferait apparaître une distinction entre enfants de parents travaillant dans le privé ou le secteur public, par analogie avec les recherches sur les niveaux primaire et secondaire. En effet, les stratégies scolaires diffèrent selon la structure des capitaux des parents : un capital économique plus important que le capital culturel se traduit en général par un recours à l'enseignement privé ou un déménagement « afin d'anticiper les attentes de l'enseignement supérieur d'élite et les emplois à fort prestige et rémunération » (van Zanten, 2013, p. 288). Ainsi, « c'est entre les enfants dont les parents sont chefs, cadres d'entreprise ou exercent une profession libérale et les enfants des catégories populaires et étrangers que le surcroît de ségrégation entre les distributions résidentielle et scolaire est le plus marqué » (Oberti *et al.*, 2012, p. 166). Pour le dire autrement, les placements scolaires éloignent, plus que ne le fait seule la ségrégation résidentielle, les enfants de cadres du privé des enfants de classes populaires. On voit ici tout l'intérêt d'une étude complémentaire qui permettrait de replacer les trajectoires et stratégies universitaires dans le paysage plus large de l'enseignement supérieur (voir également le chapitre 3 sur la montée en puissance des formations sélectives, dont certaines sont à la fois sélectives et privées).

Des stratégies moins visibles : colonisation et évidence de la centralité

L'enquête auprès des étudiants révèle des stratégies universitaires moins évidentes que les stratégies d'évitement et qui peuvent s'apparenter à d'autres types de stratégies scolaires décrites par A. van Zanten. Cette dernière montre que certains parents d'élève développent des stratégies de « colonisation » d'établissements peu valorisés (2001), qui consistent à « les transformer en des environnements scolaires plus proches de leurs attentes, par le ralliement d'autres familles des classes moyennes et supérieures qui auraient pu opter pour la défection, et grâce à un fort investissement dans les conseils de classe et d'administration » (van Zanten, Obin, 2010, p. 76). Cet investissement de quelques « entrepreneurs de l'école publique de quartier » (van Zanten, 2009b) est souvent le fait de familles où la structure des capitaux révèle un décalage entre capital économique (espace des possibles résidentiels) et capital culturel (Bourdieu, 1994b ; van Zanten, 2001). La présence intensive de ces parents dans l'établissement va de pair avec une certaine distanciation avec le quartier. Enfin, il faut noter que ces stratégies de colonisation sont moins efficaces au collège qu'au primaire. Qu'en est-il alors à l'Université ?

S'il est difficile de parler de stratégies de colonisation, étant donnée l'échelle des établissements universitaires par rapport aux écoles de quartier, certaines stratégies de requalification symbolique entreprises par des petits groupes d'étudiants semblent bien

²⁶ La première partie de l'ouvrage de M. Duru-Bellat (2004) est un bilan de ces différences genrées en termes d'orientation. Pour le supérieur, elle rappelle que « les garçons sont minoritaires dans les universités (44% des effectifs en 2001-2002), même si on se rapproche de l'équilibre dans les seuls troisièmes cycles (49,6%). [...] on note une majorité de garçons dans toutes les filières pré-sélectives longues, professionnelles ou pré-professionnelles (59,5% en classes préparatoires aux grandes écoles, 76,4% en écoles d'ingénieurs, 53,4% en écoles de commerce). Par contre, les filles sont un peu plus nombreuses en sections de techniciens supérieurs, et forment l'immense majorité des effectifs des écoles menant aux carrières sanitaires et sociales » (*Ibid.*, p.27).

relever d'une transformation de l'environnement universitaire. Ces stratégies ont été observées en Droit à Paris 8 et en AES à Paris 1. À Paris 1, a été lancé en 2012-2013 un concours d'éloquence auxquels participaient plusieurs enquêtés. Ce concours est né de l'initiative du Bureau des Étudiants de Droit et d'une coopérative, et vise, comme l'expliquent plusieurs enquêtés, à « redorer le blason de la fac » (Guillaume, L2 Droit Paris 8, 2013, père DRH et mère infirmière, Aulnay-sous-Bois, 93, bachelier S, scolarité secondaire dans le privé). Maxime, membre du BDE, le présente en ces termes lors de notre deuxième entretien (2013) :

« Maxime : C'est une fac de banlieue. La connotation est forte, surtout à Saint-Denis.

Leïla : Est-ce que tu le ressens particulièrement cette année ? Ou c'est global et constant... ?

M : Pas plus qu'avant.

L : OK d'accord très bien.

M : Justement ce soir ce qu'on essaie de faire en faisant venir des avocats, et des acteurs, c'est justement de donner un autre élan. Mais bon.

L : Et vous avez eu du mal à organiser ça ?

M : En fait c'est une coopérative extérieure qui est venue et qui nous a dit : 'nous, on a un projet, on voudrait organiser ça à Paris 8, on a besoin de vous pour l'implanter'. Donc nous on s'est vraiment occupé de tout ce qui est relation avec les étudiants, de ramener les étudiants. [...] C'est fait pour annoncer un concours d'éloquence avec des lots importants à gagner comme des stages en entreprise en Droit, un Master aux États-Unis ou des trucs comme ça. Et ça normalement ça a pour but d'être fait sur plusieurs années et de créer aussi un diplôme d'éloquence à Paris 8.

L : Ah carrément ! un diplôme d'éloquence...

M : Là c'est vraiment le début du début du début, on fait une soirée »

Maxime, L1 Droit Paris 8 2012, mère cadre au chômage,
Deuil-la-Barre (95), bachelier S « de justesse »

Ce concours d'éloquence a été renouvelé en 2013-2014 et l'année suivante, son succès étant par exemple relaté dans un article en ligne du Parisien²⁷. La promotion d'étudiants suivie par l'enquête a été particulièrement active puisqu'elle a participé également à la mise en place de la clinique juridique évoquée dans le chapitre précédent. Voici comment un des enquêtés explique l'émergence de cette clinique l'année suivante (2013-2014) :

« Amin : Alors c'était au gala de fin d'année dernière et j'ai été approché par l'un de mes enseignants qui m'a parlé du projet pendant la soirée. Donc moi je vais à droite à gauche et au bout de deux semaines, je l'appelle et je lui dis il y a 15 étudiants qui veulent bien partir à la clinique juridique. Il m'a dit : OK on ouvre. [...] »

Leïla : Et ça t'apporte quoi ? Pourquoi tu as participé à ce projet-là ?

A : Ça apporte une plus-value à l'enseignement théorique. Parce que ce qu'on voit licence et en Master, tant qu'on est pas aux prises avec la matière juridique... Je pense que l'enseignement n'est pas complet. Ensuite ça fait partie de l'engagement social et de se rendre utile aux populations aux alentours »

²⁷ Poussel M., 21 avril 2015, « Edouard Baer, Leïla Bekhti et Kery James, jury de stars au concours Eloquentia », *Le Parisien.fr*, consulté le 5 juillet 2015.

Amin, L3 Droit Paris 8 en 2014, père ouvrier retraité, mère au foyer, bachelier S, entré en CPGE puis à Paris 5, reprise d'études en Droit à Paris 8

Cet étudiant, comme d'autres, peut être qualifié d'« entrepreneur » du cursus de Droit de Paris 8. Les enseignants soulignent d'ailleurs la spécificité de cette promotion très investie qui a été suivie par l'enquête (Entretien du 13 janvier 2015 avec la direction de l'UFR).

On retrouve de tels « entrepreneurs » investis dans leur formation en AES à Paris 1, l'enjeu étant cette fois une requalification disciplinaire et non pas une requalification de l'établissement. Marc explique ainsi la création d'une association spécifique à la filière AES :

« Eh bien justement j'avais créé un groupe Facebook L2 AES²⁸. Et la présidente... Une association a été créée : Association des Etudiants Solidaires. La première [association] tournée que pour les AES et c'est vrai que ça manquait... La présidente m'a contacté par Facebook et on a parlé. Et maintenant je suis dans l'association, dans la partie communication. Et donc c'est un bon groupe d'étudiants, on doit être presque vingt dans l'association, avec plusieurs pôles. Et donc l'objectif c'est d'aider dans l'insertion professionnelle et aussi dans le parcours universitaire des étudiants d'AES. Parce que c'est vrai que ça n'est pas une filière facile. [...] J'ai entrevu ce qu'ils font et ce qui va être fait dans le prochain mois et ça va être très intéressant. Il va y avoir des rencontres avec des professionnels, des ateliers CV, lettres de motivation, entretiens... Et tout ça, c'est quelque chose qui manquait je pense et qui maintenant peut faire la différence pour une filière qui est encore mal considérée malheureusement. »

Marc, L2 AES à Paris 1 en 2013, père informaticien, mère enseignante au lycée français de Rio, scolarité dans cet établissement et bac ES

Parmi les enquêtés, les étudiants dans ces projets et associations, en Droit à Paris 8 comme en AES à Paris 1, ont beaucoup investi symboliquement dans leurs études universitaires, qu'il s'agisse d'une reprise d'études pour Amin, d'une poursuite d'études après une scolarité mouvementée au lycée pour Maxime, ou d'une inscription à la Sorbonne plutôt que dans une école (échec à l'entrée à Science-Po pour Marc). Ces stratégies de « colonisation » ou plutôt de requalification, tout comme les stratégies d'évitement s'appuyant sur des modèles, soulignent le caractère collectif des stratégies universitaires. Cette dimension collective interroge plus généralement le « sujet » des stratégies scolaires, souvent familial pour ce qui est de l'enseignement primaire et secondaire :

« La reproduction de la structure de la distribution du capital culturel s'opère dans la relation entre les stratégies des familles et la logique spécifique de l'institution scolaire. [...] Les familles sont des corps (*corporate bodies*) animés d'une sorte de *conatus*, au sens de Spinoza, c'est-à-dire d'une tendance à perpétuer leur être social, avec tous ses pouvoirs et ses privilèges, qui est au principe des *stratégies de reproduction*, stratégies de fécondité, stratégies matrimoniales, stratégies successorales, stratégies économiques et enfin et surtout stratégies éducatives » (Bourdieu, 1994a, p. 39)

²⁸ Ce groupe sert à l'échange de cours et d'informations (date de partiels, absences des professeurs), et également à la communication de l'association (soirées, annales, photographie de la promotion etc.).

Si à l'entrée dans le supérieur, le rôle de la famille reste déterminant, confirmant le fait que « le 'sujet' de la plupart des stratégies de reproduction est la famille agissant comme une sorte de sujet collectif et non comme un simple agrégat d'individus » (Bourdieu, 1994b, p. 11), qu'en est-il lorsque les étudiants quittent le domicile familial ? Les stratégies décrites ci-dessus sont développées en cours d'étude et témoignent de l'importance accrue des pairs avec l'âge.

D'autres stratégies universitaires peu visibles sont révélées par l'enquête : le fait de s'inscrire à Paris 1 en Droit ou en AES pour les étudiants parisiens peut relever d'une stratégie, au sens d'orientation de moyens en vue d'une fin. L'évidence de la centralité peut cacher des stratégies conçues comme telles, comme l'explique par exemple Najia (L2 Droit Paris 1 2013, mère auxiliaire de vie, bachelière L, scolarité dans le privé à Paris) : « C'est juste parce que je me suis fixée des objectifs et qu'il faut que je les atteigne le plus vite possible. Le plus rapidement et le mieux possible. Donc j'ai pas eu besoin de faire la journée [d'orientation], je savais ce que je voulais faire ». Comme les stratégies de « colonisation », ces stratégies universitaires rappellent que ces dernières ne se limitent pas aux évitements, forme la plus facilement repérable dans les trajectoires des étudiants. À partir d'un travail sur les caractéristiques sociales des étudiants de l'antenne de Perpignan, L. Faure (2009) montre par exemple que le fait de s'inscrire dans cette antenne peut permettre à des étudiants favorisés au parcours scolaire médiocre d'entrer dans des filières valorisées symboliquement et ainsi d'assurer une certaine reproduction dans un espace moins concurrentiel que la métropole universitaire. Le « choix du proche universitaire » peut ainsi supporter des stratégies au même titre que l'évitement et le « choix du lointain universitaire ». Mais au-delà de ces actions orientées en vue d'une fin définie comme telle par les étudiants, l'ensemble des pratiques étudiantes renvoie à un sens du placement qui explique la genèse et la reproduction des différenciations de publics entre universités franciliennes.

2.3 *Habitus* et « sens du jeu » universitaire

Le rapport aux études comme aux lieux d'études, et les stratégies associées, peuvent être lus plus généralement comme le reflet d'un « sens pratique » des orientations scolaires. Il s'agit maintenant de définir ce sens du jeu universitaire, puis de rendre compte de son rôle dans la différenciation des publics entre universités en montrant d'une part les ajustements qu'il produit (auto-élimination, logique d'agrégation dans certains établissements) et les rappels à l'ordre associés aux désajustements universitaires.

Sens pratique, sens du placement, sens du jeu

Comme l'ont montré les déformations des cartogrammes, le point de vue des étudiants dans et sur l'espace universitaire fait varier l'espace des universités connues. Plus encore, cette position sociale (toujours spatiale) des étudiants conditionne leur représentation des universités accessibles, en jouant sur la représentation que les étudiants ont d'eux-mêmes et de leur groupe social. C'est par exemple ce que montre F. Truong à

partir des mobilités des jeunes de Seine-Saint-Denis : « la carte mentale des déplacements probables et possibles est conditionnée et conditionne la représentation collective et individuelle que les adolescents se font d'eux-mêmes » (2012, §7). Dans le cas des choix d'études supérieures, cette représentation de soi au regard de l'image que l'on a des filières et établissements (« classifications sociales de soi et des institutions ») constitue un registre de sens et d'action essentiel pour comprendre les orientations étudiantes (Ball *et al.*, 2001, p. 66). Plus généralement, « les choix des familles sont déterminés moins par les divisions sociales réelles de l'espace scolaire que par les représentations qu'elles s'en font » (François, 2002, p. 323).

Le concept de « sens du placement », en lien avec l'habitus et la théorie de la pratique bourdieusienne, permet de rendre compte de cette représentation de soi, de l'accessible et du souhaitable finalement au cœur de la différenciation des rapports aux études et aux lieux d'études décrite plus haut. Ce « sens du placement » peut être défini ainsi :

« En conséquence, les représentations des agents varient avec leur position (et avec l'intérêt qui y est associé) et avec leur habitus, comme système de schèmes de perception et d'appréciation des pratiques, structures cognitives et évaluatives qui sont acquises à travers l'expérience prolongée d'une position sociale. [...] L'habitus implique donc un 'sens du placement' mais aussi un 'sens du placement des autres' » (Bourdieu, 1989, p. 19, je traduis)²⁹

La métaphore sportive permet d'explicitier ce « sens du placement » social qui est en fait un « sens du jeu » :

« Les 'sujets' sont en réalité des agents agissants et connaissant dotés d'un sens pratique (c'est là le titre que j'ai donné à l'ouvrage où je développe ces analyses), système acquis de préférences, de principes de vision et de division (ce que l'on appelle d'ordinaire un goût), de structures cognitives durables (qui sont pour l'essentiel le produit de l'incorporation des structures objectives) et de schèmes d'action qui orientent la perception de la situation et la réponse adaptée. L'*habitus* est cette sorte de sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée – ce que l'on appelle, en sport, le sens du jeu, art d'*anticiper* l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu » (Bourdieu, 1994a, p. 45)

Or, le champ scolaire est particulièrement propice à l'observation de ces placements d'agents, étant donné que s'y produit la reproduction du capital culturel objectivée en partie dans les orientations scolaires des élèves puis des étudiants :

« les élèves bien nés qui ont reçu de leur famille un sens du placement bien affuté, et aussi les exemples ou les conseils capables de le soutenir en cas d'incertitude, sont en mesure de placer leurs investissements au bon moment et au bon endroit, c'est-à-dire dans les bonnes filières, les bons établissements, les bonnes sections etc. ; au contraire, ceux qui sont issus des familles les plus démunies, et en particulier les enfants d'immigrés, souvent livrés complètement à eux-mêmes, dès la fin des études primaires, sont contraints de s'en remettre

²⁹ « Thus the representations of agents vary with their position (and with the interest associated with it) and with their habitus, as a system of schemes of perception and appreciation of practices, cognitive and evaluative structures which are acquired through the lasting experience of a social position. [...] Habitus thus implies a 'sense of one's place' but also a 'sense of the place of others' » (Bourdieu, 1989, p. 19).

aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie dans un univers de plus en plus complexe et sont ainsi voués à placer à contretemps et à contresens un capital culturel au demeurant extrêmement réduit» (Bourdieu, Champagne, 1992, p. 73)

Si le capital culturel est bien au cœur de ce sens du placement scolaire, les autres capitaux sont essentiels pour comprendre les orientations scolaires :

« Faute de disposer d'une information assez à jour pour connaître à temps les 'paris' à tenter, d'un capital économique assez important pour supporter l'attente incertaine des rentrées et d'un capital social assez grand pour trouver une issue secondaire en cas d'échec, les familles des classes populaires et moyennes (au moins dans les fractions non salariées) ont toutes les chances de faire de mauvais placements scolaires » (Bourdieu, 1974, p. 13)

L'enquête confirme ainsi le rôle des capitaux économiques dans l'anticipation de la rentrée (voir par exemple l'inscription tardive de Damian évoquée dans le chapitre précédent), mais aussi la place centrale du capital social dans les orientations. Ce capital explique la dimension collective liée aux circuits de scolarisation, mais aussi certaines variations d'orientations alors même que les capitaux culturel et économique dont disposent les étudiants semblent comparables :

« tous les cas où différents individus obtiennent un rendement très inégal d'un capital (économique ou culturel) à peu près équivalent selon le degré auquel ils peuvent mobiliser par procuration le capital d'un groupe (famille, anciens élèves d'écoles d'élite, club sélect, noblesse, etc.) plus ou moins constitué comme tel et plus ou moins pourvu de capital. Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'*appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles. Ces liaisons sont irréductibles aux relations objectives de proximité dans l'espace physique (géographique) ou même dans l'espace économique et social parce qu'elles sont fondées sur des échanges inséparablement matériels et symboliques dont l'instauration et la perpétuation supposent la re-connaissance de cette proximité. Le volume du capital social que possède un agent particulier dépend donc de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auquel il est lié. » (Bourdieu, 1980a, p. 2)

Outre le rôle de ce capital social dans les dérogations aux affectations définies par RAVEL puis APB (chapitre 6), l'exemple de Florence rappelle bien l'importance du réseau social dans la candidature à certains établissements. Cette étudiante en M1 de Droit à Paris 1 après une L1 et une L2 à Tours explique en termes de « chance » et de « hasard » l'accès à des conseils, en fait lié au capital social de sa famille. Grâce à ces précieux conseils, elle réussit à entrer en M2 Ressources Humaines à Paris 2 Assas :

« j'ai eu la chance de rencontrer un directeur de master de ressources humaines, celui de la Sorbonne : mes parents se sont retrouvés au réveillon avec lui. Voilà, complètement le hasard. Et en fait il a accepté de me donner des conseils dans mon orientation, rien de... enfin voilà il a été sympa. Et il m'a dit de ne postuler qu'à Dauphine, Assas et la Sorbonne parce qu'il trouvait que les ressources humaines c'était vraiment des masters très ciblés dans lesquels il

fallait se diriger, sinon c'était pas reconnu. Donc j'ai suivi son conseil, sans grand espoir au début et finalement, à mon étonnement, ça l'a fait ! Donc tant mieux. »

Florence, M1 Droit Paris 1 2012, parents professeurs de médecine, Paris 8^e, bachelière S, 2^e d'une fratrie de 5

Outre une combinaison complexe de capitaux, ce sens du jeu scolaire dépend de la différenciation sociale des enjeux scolaires. Par exemple, S. Beaud (2008) montre que l'entrée à l'université de bacheliers professionnels permet pour beaucoup d'entre eux de différer l'entrée dans la vie active, voire d'élargir les possibilités matrimoniales pour les jeunes filles de familles immigrées. Cette différenciation des enjeux liés à la poursuite d'études joue également dans le choix des filières, l'insertion professionnelle étant un motif récurrent des discours des enquêtés de Droit et d'AES, motif beaucoup moins présent dans les entretiens avec les étudiants en Géographie dont plusieurs se destinent aux concours de l'enseignement. Outre ces placements liés aux filières, le sens pratique permet d'expliquer le choix de l'établissement par les étudiants, autrement dit un sens du placement universitaire.

Ce dernier est défini par analogie avec le « sens du placement scolaire » (François, Poupeau, 2008b), qui définit les filières et établissements « accessibles » :

« Plutôt que des 'choix de scolarisation', les pratiques de placement sont le produit d'une incorporation des conditions d'existence, intégrant les offres locales en matière de logement, de culture et d'éducation, de service public, mais aussi les possibilités de se passer des services publics en recourant à des services 'privés'. Lié au volume de capital possédé par les familles et à la structure de la distribution des capitaux culturels et économiques dans les espaces considérés, le placement scolaire requiert ainsi une forme de 'capital mobilité' offrant aux familles la capacité de s'orienter dans des espaces scolaires hiérarchisés » (François et Poupeau, 2008b, p. 104).

Ce sens du placement permet à certaines familles « d'investir sur l'avenir, effectuer un véritable placement en termes de capital scolaire, dont l'accumulation est plus rentable dans certains lieux, et dans certaines filières, que dans d'autres » (François, Poupeau, 2008b, p. 8). Le terme de « placement » souligne l'importance de la dimension spatiale de ces investissements scolaires : ces placements sont relatifs au contexte scolaire, dont la définition et l'étendue dépendent de la position sociale des familles. Ainsi, le rôle du voisinage dans l'évitement géographique est socialement différencié. Ce sont les catégories les moins favorisées qui sont le plus influencées par l'offre scolaire de proximité : « moins les élèves sont favorisés socialement, plus leur marge de manœuvre est étroite. Les élèves défavorisés, on l'a vu, évitent moins que les autres ; quand ils le font, c'est à courte portée » (*Ibid.*, p. 324). Il reste à mettre en évidence l'existence d'un tel sens du placement universitaire en Île-de-France, expliquant la répartition socialement différenciée des étudiants selon les universités. Si une lecture rétrospective des rapports aux études comme des stratégies révèle en filigrane des « sens du jeu » différenciés chez les étudiants enquêtés, les paragraphes suivants montrent comment s'opèrent plus généralement ces placements universitaires à partir d'ajustements et de désajustements entraînant des rappels à l'ordre (donc à la reproduction des écarts de recrutement entre universités).

Ajustements des espérances subjectives aux chances objectives de succès dans les universités franciliennes : auto-élimination et logique d'agrégation

La notion d'ajustement permet de rendre compte de placements socialement différenciés : la « causalité du probable »³⁰ exclut certaines orientations et certains établissements pour certains étudiants (Bourdieu, 1974) :

« Si les membres des classes populaires et moyennes *prennent la réalité pour leurs désirs*, c'est que, en ce domaine comme ailleurs, les aspirations et les exigences sont définies dans leur forme comme dans leur contenu par les conditions objectives qui excluent la possibilité du souhait de l'impossible » (Bourdieu, 1966, p. 331)

Ces ajustements étudiants dans l'espace universitaire francilien peuvent se lire à partir de deux facettes : l'auto-élimination et l'agrégation. Ces deux facettes correspondent au même processus d'ajustement, mais différent en termes de rendements (plus ou moins favorables) des placements scolaires « ajustés ». Alors que l'agrégation renvoie aux logiques des classes supérieures, l'auto-élimination permet de rappeler le rôle actif de l'institution scolaire (« élimination »)³¹ dans les processus de relégation des classes populaires dans certaines filières et certains établissements. Ces processus d'auto-élimination ou auto-sélection à l'entrée dans le supérieur ont été mis en évidence dans de nombreux travaux. Ils font jouer notamment l'ancienneté du capital culturel (en particulier dans sa composante scolaire) : à série du baccalauréat équivalente, les bacheliers de première génération se dirigent plus souvent vers des STS ou un premier cycle universitaire, alors que les bacheliers « de père en fils » sont plus nombreux à entrer en CPGE ou en écoles (Caille, Lemaire, 2009). Cette analyse est confirmée par des travaux qualitatifs montrant que les lycéens de milieu populaire tendent à privilégier une inscription dans les filières courtes professionnalisantes (STS, IUT) car leur réseau d'interconnaissance leur permet d'acquérir un sens pratique des voies scolaires à emprunter ou non (Beaud, 2008). Pour ces lycéens, si l'Université est bien « accessible » car non sélective, elle n'en est pas pour autant souhaitable étant donné les taux d'échec élevés en première année, notamment pour les bacheliers des filières techniques et professionnelles (Beaud, Pialoux, 2001). On observe bien ici un ajustement des espérances subjectives aux chances objectives de succès selon les filières, qui fonctionne également pour les établissements.

Ce sens pratique lié à l'anticipation de l'échec explique l'importance des démarches collectives d'orientation, notamment à l'Université où les effectifs ne permettent pas toujours une socialisation limitant l'échec : « il semble plus facile de nouer des relations à l'Université lorsqu'on connaît déjà une ou deux personnes, quand l'entourage joue un rôle accompagnateur ou lorsque les filières organisent la majorité de l'enseignement pour des

³⁰ Cette causalité du probable revient à faire de nécessité vertu : « les pratiques les plus improbables se trouvent exclues, avant tout examen, au titre d'impensable, par cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu » (Bourdieu, 1980b, p. 90).

³¹ Comme le montre S. Chauvel (2011) à partir d'un travail sur les orientations en fin de troisième, il est essentiel de prendre en compte non seulement les anticipations des élèves et les aspirations des parents, mais aussi les processus de négociation ou de délégation avec les acteurs institutionnels (conseils de classe etc.).

petits groupes » (Beaupère *et al.*, 2009, p. 58). Plus généralement, l'auto-élimination constitue souvent le pendant du « choix de la proximité » dans les discours des étudiants. Joanna, qui évoquait dans le chapitre précédent le rythme intensif du Master à Paris 10 Nanterre, après une Licence de Droit à Paris 8, explique ainsi :

« Leïla : Quand tu as choisi ton université cette année tu n'avais demandé que Nanterre ? Ou tu avais posé un dossier par sécurité à Paris 8... Ou dans une autre université ?

Joanna : Je crois que je n'ai postulé qu'à Nanterre. Et Paris 8 en sécu.

L : parce que tu ne voulais pas aller à la Sorbonne [évocation de cette université dans laquelle était inscrite en Master une ancienne camarade lors de l'entretien de 2012], je ne sais pas...

J : Je n'ai même pas osé avec le dossier que j'avais. [...] J'ai trop écouté les rumeurs, les gens. J'ai pas osé. [...] C'est bien d'avoir fait ça [d'être partie en M1 à Paris 10 Nanterre], ça m'a permis de voir à quel point j'étais bien à Paris 8. »

Joanna, M1 Droit Paris 10 2014, père chauffeur livreur et mère serveuse, Ermont, 95, bachelière ES, réorientation et reprise d'études

Ces ajustements relevant de l'auto-élimination face à certaines universités sont également mis en évidence dans le cas britannique par D. Hinton qui montre que la plupart des étudiants Gallois ne postulent pas à Oxbridge même s'ils en ont le niveau car ces universités ne sont « pas pour les gens comme nous » (2011, p. 27, je traduis)³². L'autre facette des ajustements universitaires peut se lire dans l'agrégation des enfants des classes supérieures dans certains établissements.

Cambridge relève au contraire d'une évidence pour certains étudiants, et renvoie à des « scripts familiaux transgénérationnels ou des 'codes d'héritage'. [...] [Cette évidence] s'oppose aux doutes, ambivalences et prises de décision mûries de beaucoup de jeunes issus de la classe ouvrière ou de minorités ethniques » (Ball *et al.*, 2001, p. 69) ». Les logiques d'agrégation des classes supérieures, bien décrites en France dans les travaux de M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989 ; Pinçon, Pinçon-Charlot, 2010 ; Roudil *et al.*, 2011), trouvent leur équivalent dans le champ scolaire : « la ségrégation scolaire [...] est renforcée par la sélectivité sociale des 'choix scolaires' des familles des classes supérieures et dans une moindre mesure des classes moyennes » (Oberti, 2005, p. 33). L'agrégation des étudiants de milieux très favorisés concerne également le supérieur, principalement à travers le recrutement des grandes écoles (Martin, Bourdieu, 1987). Comme le souligne la citation ouvrant ce paragraphe, ces logiques d'agrégation relèvent souvent de l'évidence et ne se constituent pas forcément en stratégies :

« On voit en outre ce qui sépare l'information abstraite qu'un bachelier originaire des classes populaires ou moyennes peut obtenir d'un organisme d'orientation spécialisé sur les positions rares et la *familiarité* que procure à un enfant de la classe dirigeante la fréquentation directe de familiers occupant ces positions et qui permet d'adopter des stratégies 'rationnelles' sans avoir à les penser en tant que telles sous la forme d'un plan de vie explicite ou d'une reconversion calculée ou cynique (ce qui constitue un avantage décisif toutes les fois que la 'sincérité' et la 'naïveté' de la 'vocation' ou de la 'conversion' font

³² « not for the likes of us » (Hinton, 2011, p. 27).

partie des conditions tacites d'occupation de la position, comme dans le cas des professions artistiques). » (Bourdieu, 1974, p. 14)

De telles logiques d'ajustement par agrégation sont sensibles dans l'espace universitaire francilien. L'exemple de Marie-Lise, inscrite en M1 de Droit à Paris 1, révèle en creux de telles logiques agrégatives. Cette étudiante est la benjamine de six sœurs. Elle habite dans le 14^e arrondissement chez ses parents (père ingénieur, mère cadre puis femme au foyer), et a toujours été scolarisée dans l'enseignement privé d'élite (Collège Stanislas). Après un baccalauréat ES, elle entre en Droit à Paris 1 alors qu'elle visait Assas comme ses camarades de classe, « parce que c'était Paris 1 » donc suite à une confusion dans la hiérarchisation de ses choix sur RAVEL (voir le fonctionnement de ce système d'affection en L1 dans le chapitre 6). Paris 1 est alors considéré par cette étudiante comme un second choix par rapport à Paris 2 Assas, qui aurait constitué l'ajustement parfait, car elle associe Paris 1 à une université de gauche, avec un recrutement social plus ouvert :

« Et quand j'ai remplis mes choix, j'ai mis Paris 1, parce que c'était Paris 1, et Paris 2... Alors que Paris 2, c'est Assas. Et tout le monde va à Paris 2 à Stan, tout le monde va à Assas ! Du coup, je me suis retrouvée... [...] Maintenant je le regrette pas du tout, parce que j'aurais été avec que des gens, bah, d'Assas. Quand je suis allée à La Sorbonne, c'était pas vraiment... C'est pas vraiment mon milieu social, surtout dans les premières années, il y a plein de gens qui s'inscrivent car c'est gratuit. Et au début j'étais là : putain, je ne vais pas être avec mes potes, je vais me retrouver à la Sorbonne, c'est de gauche, c'est plus pauvre, c'est pas mon milieu, ça va pas, je connais personne là bas ! »

Marie-Lise, M1 Droit Paris 1 2012, père ingénieur, mère femme au foyer, Paris 14^e, bachelière ES (Stanislas)

L'image négative de cette université (« on le voit dans les premières années : il n'y a que des gens de couleur, les gens sont mal habillés, c'est sale. Les bâtiments sont immondes ») se trouve vite compensée par le prestige du nom « Sorbonne » et l'effet quartier Latin (elle y est encore inscrite en M1). Le cas de Marie-Lise montre ainsi la finesse des ajustements et des logiques d'agrégation, comme l'évidence du choix parmi les universités prestigieuses : son entrée à Paris 1 plutôt qu'à Paris 2 est le fruit d'une erreur qui montre bien la première place évidente d'Assas pour la bachelière d'alors.

Ces fines agrégations des classes supérieures renvoient aux distinctions notées dans le secondaire sur la place plus ou moins prééminente du capital économique dans le volume global des capitaux des familles (van Zanten, 2013). Le tableau 8.3 rend compte d'une part inégale d'enfants de cadres ou professions intermédiaires du privé / du public entre Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 2 Assas. La différence entre les deux universités parisiennes est d'autant plus sensible à l'entrée en L1 de Droit (49% d'enfants du « privé » à Paris 2 contre 36% à Paris 1, ce taux étant de 12% à Paris 8). Ce tableau permet d'objectiver de subtiles différences de recrutements entre les deux universités, que les étudiants perçoivent bien, souvent en termes d'« ambiance », et qui sont centrales dans leurs ajustements. C'est ce qu'expliquent Marie-Lise à propos de l'identité « de gauche » de Paris 1 ou Bastien parlant du côté « traditionnel » de Paris 2 :

« Bastien : je suis allé aux portes ouvertes d'Assas. C'est différent...

Leïla : C'est-à-dire ?

B : Eh bien c'est un autre monde. Je suis allé juste aux portes ouvertes. Et j'ai l'impression que c'était vraiment... Encore plus basé sur la réputation que la Sorbonne. Vraiment. Vraiment super compétitif. Ils nous ont un peu bourré le crâne pendant les portes ouvertes. C'est un peu... Pour moi c'est un peu un effet répulsif, en fait. Mais oui, c'était plus... Je ne sais pas comment dire. Plus solennel. Je ne sais pas. Ça a l'air d'être vraiment trop traditionnel. »

Bastien, L1 Droit Paris 1 2012, père cadre et mère institutrice, bachelier ES, habite dans le 13^e arrondissement

Tableau 8.3 : Répartition des classes supérieures et intermédiaires entre Paris 1 et Paris 2 (2011)

	Paris 1		Paris 2		Ensemble des universités franciliennes	
	Public*	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Ensemble des filières	16%**	32%	13%	40%	13%	27%
Droit	16%	33%	13%	42%	13%	34%
L1 Droit***	16%	36%	14%	49%	13%	36%
AES	11%	24%	15%	26%	10%	16%
L1 AES	8%	26%	6%	18%	7%	17%

*Ces classes ont été constituées en agrégeant ainsi les PCS des parents des étudiants :

- le « public » comprend : les cadres de la fonction public, les professeurs et assimilés, les professions de l'information, des arts et du spectacles, les instituteurs et assimilés, les professions intermédiaires de l'administration et de la fonction publique.

- le « privé » : les chefs d'entreprise de dix salariés et plus, les professions libérales, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, les ingénieurs et cadres techniques d'entreprise, les professions intermédiaires de l'administration et du commerce d'entreprise.

**Lecture : En 2011, 16% des inscrits à Paris 1 ont un parent de référence travaillant dans le secteur public comme cadre ou profession intermédiaire contre 13% à Paris 2.

***Étudiants entrés pour la première fois en L1 de Droit ou AES.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Les ajustements des étudiants permettent ainsi de comprendre de fines différences de recrutement social entre universités occupant des positions proches mais décalées dans l'espace social universitaire, ce qu'un ancien président de Paris 1 appelait des différences identitaires à propos du dessin de la sectorisation parisienne en Droit (voir le chapitre 6, Entretien du 21 mai 2015). Mais si l'on parle d'ajustements, certaines situations révèlent des désajustements universitaires comme dans le cas de Marie-Lise lors de son entrée à Paris 1. Ces désajustements sont le plus souvent ressentis par les étudiants lors des journées portes-ouvertes comme l'explique Bastien ci-dessus, mais ils peuvent parfois suivre une inscription à l'Université. Le désajustement quotidien est alors souvent vécu difficilement par l'étudiant, ce qui peut se lire en termes de rappel à l'ordre donc de reproduction des différenciations de publics entre universités.

Désajustements et rappels à l'ordre : reproduction des différenciations de publics

Il s'agit ici de mettre en évidence la violence des désajustements vécus par certains étudiants, et les conséquences de ces « sourdes injonctions et rappels à l'ordre silencieux » (Bourdieu, 1993, p. 255). Ces désajustements se traduisent souvent par un malaise de la part d'étudiants qui se sentent déplacés à l'image des étudiants bénéficiant des dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles ou de filières sélectives (Pasquali, 2010). Ces

déplacements constituent autant de mise à l'épreuve des dispositions des étudiants (Pasquali, 2014). L'illégitimité que peuvent ressentir les étudiants « déplacés » tient à leur position sociale comme l'explique Joanna à propos de son arrivée à Paris 10 Nanterre après une Licence de Droit à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis :

« Joanna : Il y a des gens qui viennent de secteurs très très huppés à Nanterre. Oui ils nous prennent vraiment de haut. C'est compliqué comme ambiance. Dans un amphi de 400 personnes comme ça, c'est compliqué.
Leïla : Tu as senti que des gens te prenaient de haut dans l'amphi ?
J : Clairement. Ça se voit, ça se sent. Y'a même pas besoin de creuser.
L : Et toi face à ça, tu...
J : Habituellement je suis très solitaire. Je vais faire mon truc tranquille. Mais là, à Nanterre, je me suis dit bon : tu as changé de fac, ça va être compliqué, vaut mieux te faire des amis. Et apprendre à découvrir la fac à plusieurs que toute seule. Tu ne vas pas y arriver, tu avoir besoin d'aide pour les cours etc. et on voyait clairement avec qui on pouvait [être ami] et avec qui on ne pouvait pas. Donc globalement sur l'année je suis restée avec des gens [qui venaient] de Paris 8. Et j'ai rencontré 3 ou 4 super personnes mais qui ne venaient pas de Nanterre à la base. Qui venaient de province. Les gens super gentils, ils viennent de province [rires]. »

Joanna, M1 Droit Paris 10 2014, père chauffeur livreur et mère serveuse, habite à Ermont dans le 95, bachelière ES, réorientation et reprise d'études

La sociabilité comme moyen de « rendre le déplacement acceptable » (Pasquali, 2010, p. 103) est également soulignée par Simon, cette fois à propos de Paris 1, où il s'inscrit en M1 après une Licence AES à Paris 8 :

« Leïla : Et du coup, à Paris 1 ça te plaît ? Le Master, les cours...
Simon : Bah moi, j'arrive pas forcément à m'entendre avec les gens... Parce que ton cursus... Il y a une opposition quoi. On n'a pas les mêmes délires, on ne rigole pas de la façon, on écoute pas les mêmes musiques. Et un copain à moi, qui est à Paris 8, et qui est parti de sa L2, vers sa L3 à Paris 1 Sorbonne. Et il est venu donc ici. Donc moi, je suis allé vers lui [en arrivant en M1], il m'a présenté des copains. Bon, il y en a quelques-uns. Je ne sais pas mais la plupart... Ça n'est pas la même [chose qu'à Paris 8], je n'arrive pas à rigoler, ça n'est pas pareil. »

Simon, M1 AES Paris 1 2012, après une Licence AES à Paris 8, beau-père conducteur de bus, mère employée dans les assurances, Paris 19^e, redoublement puis bachelier ES, réorientation en AES après L1 STAPS

Outre le sens de l'humour, le langage constitue un élément central des sensations de déplacement social rapportées en entretien par les étudiants. On peut ici en donner deux exemples en miroir. Juliette, qui a suivi tout son cursus de Droit à Paris 1, explique la tension entre son parler montreuillois³³ et la langue des « bourges » :

« Juliette : c'est 'oui, la banlieusarde'. Après même si c'est pour rire, je m'en fous, et j'assume complètement. Limite j'en suis fière. Mais je trouve ça hyper

³³ Une chanson du rappeur Rocé intitulée « Habitus » (album Gunz N' Rocé, 2013) souligne notamment cet enjeu du langage : « L'genre d'accent avec lequel tu finis tes phrases. [...] Le quartier a ses règles, ses lois, son langage, son argot. C'est une règle sociale, on s'adapte à notre monde. L'accent, le verbe, la phrase te reflète, te ressemble. T'as un arrière-goût du quartier, tu restes son ombre, c'est chaud. Les mots qui t'servent à parler reflètent l'écho des autres ».

cliché. Moi je ne les appelle pas... Enfin si, quand je suis avec mes potes de Montreuil, je les appelle 'mes potes les bourges'. Mais ça révèle quand même... Que les mecs sont pleins de clichés. Et même ma manière de parler. J'essaie de garder ma manière de parler. J'essaie de parler correctement quand je parle en TD ou avec des gens... Mais je n'ai pas envie de... Je n'ai pas envie de changer ma manière de parler. Je me dis que c'est tout ce qui me reste...

Leïla : Qu'est-ce qu'elle a ta manière de parler ?

J : Parce que je dis 'V'là' 'V'là les gens' 'Y'avait v'là des gens'. Voilà j'ai des tics de langage Montreuillois. Et encore. Je lisse ce truc. Mais j'aimerais bien garder ce truc. [...] Moi, je me sens différente. Mais, alors, quelqu'un qui en plus a l'*a priori* de la couleur de peau ou... Ça doit être encore pire ! Mais tu regardes l'amphi il y a trois Noirs³⁴ et quatre Arabes. »

Juliette, M1 Droit Paris 1 2012, père musicien et mère dans l'animation sociale, Montreuil (93), bachelière L, CPGE puis Droit à Paris 1

Au contraire, Rahim, arrivé à Paris 8 après un baccalauréat à Dakar, se sent déplacé car il ne « parle pas banlieue » :

« j'avais un débit assez lent, et que j'étais pas spontané du tout. Mais chez nous, tout le monde parle comme ça en fait. J'arrive ici, les gens ils avaient déjà un accent, c'est tout à fait normal... Et c'est Paris 8, c'est une université de banlieue où je dirais que déjà les jeunes, c'est même pas du français [rires], c'était du dialecte, des 'weshs', et moi j'étais complètement perdu ! J'étais complètement perdu, parfois j'étais là : 'tu peux répéter s'il te plaît ? Qu'est ce que tu veux dire ?' [rires]. Mais bon, voilà. J'avais pas d'amis au début, j'étais toujours dans mon coin. Je veux dire que je suis resté ma première année, j'ai fini ma première année sans connaître personne, sans rentrer en contact. C'est à dire que je venais à la fac, le soir je rentrais chez moi, j'étais dans mon coin, je connaissais personne. [...] Bon, ma deuxième année, là, je commençais à m'ouvrir un petit peu plus, je commençais à m'acclimater, je savais un peu parler banlieue [rires], et voilà c'était un peu plus sympa. »

Rahim, M1 Droit Paris 8 2012, père petit entrepreneur et mère femme au foyer, oncle professeur des universités, Clichy (92), bachelier L, secondaire à Dakar

Les désajustements étudiants s'objectivent également dans des éléments matériels, et non pas seulement dans un sens de l'humour ou une manière de parler situés socialement. C'est ce qu'explique par exemple Léa dont le voile constitue une exception en Géographie à Paris 1, ce qu'elle construit comme une distinction par un retournement de stigmatisme (à la manière de Juliette citée plus haut) :

« Ça se voit déjà physiquement, pour les autres je serai toujours une étrangère. Donc faut arrêter de... Même si je suis française de nationalité, je serais toujours une Arabe pour les autres, et ce sera toujours important mes origines. [...] Justement comme je suis voilée, donc euh, dans un pays qui est pas musulman, à l'occidentale, dans un contexte qui n'est pas favorable aux musulmans non plus. Donc ça c'est sûr que... Bah ça c'est des richesses je trouve. Je prends ça pour une richesse aussi. Parce que j'aurais pu être une femme voilée en Algérie, bah voilà, comme tout le monde. Ici je suis atypique, y'en a pas tant que ça à Paris des femmes voilées. C'est une richesse aussi pour les autres »

³⁴ On peut lire ici la dimension ethnique (constituée en catégorie pratique) de l'expérience scolaire évoquée dans le chapitre 2. Les propos de Maxime (L1 Droit Paris 8 2012) rappellent ainsi, comme le souligne J. Perroton (2000) que l'ethnicité est toujours relationnelle : « quand j'étais allé aux portes ouverte [de la Sorbonne], mon pote je crois que c'était peut-être le seul Noir... [sourire] Presque. Ici, limite, je suis peut-être le seul Blanc ! Peut-être ... [sourire] ».

Léa, L3 Géographie Paris 1 2011, père taxi et mère au foyer,
Montfermeil (93), bachelière ES

Les éléments matériels, codes vestimentaires ou encore les accessoires de mode, renvoient les étudiants à leur position sociale et peuvent nourrir une certaine distance aux autres et à l'établissement, comme l'explique J. Deville dans un article traitant de la place des jeunes filles habitant les quartiers populaires :

« Samira, élève de terminale L, s'étant rendue aux journées portes ouvertes de la Sorbonne, pense que si elle est amenée à s'y inscrire, elle devra changer de style vestimentaire, alors même que les adolescents affirment qu'à travers leurs choix vestimentaires, c'est leur personnalité qu'ils expriment » (Deville, 2008, §25)

Ces désajustements concernent les établissements, comme le montrent les remarques de Simon, Léa ou d'autres inscrits en Droit, AES et Géographie à Paris 1, mais leur intensité dépend de la filière considérée. Le Droit à Paris 1, haut placé dans la hiérarchie des disciplines comme des établissements, exacerbe les sentiments d'illégitimité, comme l'explique Carole :

« c'est très communautariste. Soit on connaît quelques gens comme nous, soit ça s'arrête là. C'est décevant parce que c'était pas du tout l'image de la fac qu'on a au départ... Et je pense que c'est aussi propre au Droit : c'est-à-dire qu'on a un rapport très compétitif, il faut montrer qu'on a de l'argent, il faut montrer... Ça me déçoit beaucoup. Il faut montrer qu'on a l'iPhone, il faut montrer qu'on a un Mac, qu'on a le sac Louis Vuitton, qu'on a le foulard Hermès... Qu'on a ceci, qu'on a cela, les mocassins Prada etc. »

Carole, L2 Droit Paris 1 2013, père cadre informatique, mère
graphiste, Paris 14^e, bachelière ES européenne

La plupart des expressions de désajustement des étudiants enquêtés renvoient à une expérience quotidienne universitaire de domination sociale, mais le cas de Catherine montre que le déplacement peut aussi être ressenti comme un déclassement. Cette étudiante originaire de Châtenay-Malabry a fini son lycée dans une école française à Dakar. Après son baccalauréat, elle souhaite entrer à Science-Po mais doit se rabattre sur son choix universitaire, AES à Paris 1, qu'elle a choisi car cette filière appartenait au domaine « Sciences Politiques ». Son expérience du désajustement universitaire la conduit après la L1 AES à intégrer une hypokhâgne puis une khâgne pour préparer le concours d'entrée de l'École Normale Supérieure :

« pour l'AES, il y a marqué : domaine sciences politiques et juridique, mention AES. Et moi, candide comme je suis, je me suis imaginé que j'allais faire de la science politique comme je le voulais, avec une spécialité Droit et Administration. Pour moi, c'était parfait. C'était la perfection incarnée ce truc-là. [...] C'est horrible. Par rapport aux gens d'AES, je ne me sens pas en connivence. J'ai quatre ou cinq potes. Les autres je les regarde et je ne le sens pas. Je n'ai pas de points d'affinités. Trop de divergences. »

Catherine, L1 AES Paris 1 2012, père ouvrier et mère au
foyer, Châtenay-Malabry (92), bachelière ES à Dakar

Ces exemples montrent toute la force des rappels à l'ordre implicites des désajustements universitaire, mais aussi toute la difficulté d'un tel ajustement. Le cas de Juliette, comme d'autres, souligne bien la possibilité de résister à ces rappels à l'ordre (elle

reste inscrite à Paris 1 de sa L1 à son M1). Cela peut se faire au prix d'un décalage avec son milieu d'origine, l'étudiant se trouvant alors désajusté deux fois, dans un entre-deux (Jaquet, 2014) :

« Le problème c'est que moi je me sens pas représentative, j'ai une affection immense pour la banlieue parce que j'y ai grandi mais je sais que... Tout est relatif. Pour les gens de Montreuil, je suis quand même un peu une bourgeoise qui délaisse la banlieue pour Paris, et qui y prend goût. Et pour les gens de ma fac, je suis une banlieusarde »

Juliette, M1 Droit Paris 1 2012, père musicien et mère dans l'animation sociale, Montreuil (93), bachelière L, CPGE puis Droit à Paris 1

Ces désajustements révélés par l'enquête rendent particulièrement visibles, en creux, le fonctionnement du sens du placement universitaire (ajustements réussis) :

« La présence du passé dans cette fausse anticipation de l'avenir qu'opère l'habitus ne se voit jamais aussi bien, paradoxalement, que lorsque le sens de l'avenir probable se trouve démenti et que des dispositions mal ajustées aux chances objectives en raison d'un effet d'hystérésis (c'est l'exemple de Don Quichotte, cher à Marx) reçoivent des sanctions négatives parce que l'environnement auquel elles s'affrontent réellement est trop éloigné de celui auquel elles sont objectivement ajustées » (Bourdieu, 1980b, p. 104)

Ce sens du jeu que révèlent les ajustements et désajustements étudiants dépend de la position sociale, qui est toujours spatiale, comme le rappelle l'opposition Paris-banlieue de l'extrait d'entretien avec Juliette ci-dessus. Il s'appuie sur l'intériorisation des contraintes matérielles et institutionnelles, mises en évidence dans les parties 2 et 3 du manuscrit. Le sens du placement est ainsi au cœur des différenciations de publics étudiants entre les universités franciliennes.

Conclusion

Ce chapitre suit une logique de dévoilement, à l'image de la construction du manuscrit. Son point de départ est la mise en évidence de logiques collectives dans les orientations étudiantes, dont la dimension spatiale se cristallise autour du lieu de scolarisation qui structure les cartogrammes des représentations universitaires ou les circuits de scolarisation révélés tant par l'enquête qualitative que par un travail cartographique sur les flux entre lycées et universités (candidatures APB 2011). Mais les démarches collectives d'orientations caractérisent plus particulièrement les milieux populaires, ce qui invite à explorer les facteurs sociaux (toujours spatiaux) d'une différenciation des inscriptions vers l'une ou l'autre des universités franciliennes. Cette exploration revient à mettre en évidence un sens du placement universitaire, qui peut se lire dans les rapports aux études, mais aussi plus clairement dans les stratégies universitaires que ces rapports aux (lieux d') études permettent de construire. Ces stratégies d'évitement ou de requalification symbolique dévoilent un sens du placement qui constitue plus généralement une clé de lecture des orientations étudiantes franciliennes, qu'elles relèvent de stratégies explicites ou non.

Ce chapitre montre ainsi que les différenciations de publics entre les seize universités franciliennes peuvent se comprendre à partir du sens du placement des étudiants. Ce sens pratique permet aux étudiants de s'ajuster dans l'espace universitaire francilien, en fonction de leur position sociale. Un tel sens du placement découle d'une intériorisation des contraintes matérielles (localisation des sites universitaires et accessibilité) et institutionnelles (sectorisation, sélectivité des établissements, réputations, etc.). Cette causalité du probable, ou ajustement des espérances subjectives aux chances objectives d'inscription dans une université, permet donc de penser ensemble les deux parties précédentes du manuscrit. Le sens du placement est dépendant de la position sociale des étudiants, définie selon la structure et le volume des capitaux (culturel, économique, social, symbolique). Cette position est appréhendée dans sa dimension spatiale (localisation résidentielle, inclusion dans des périmètres institutionnels, représentations des distances). Le sens du placement universitaire qu'elle définit permet donc de lire les orientations étudiantes dans leur dimension spatiale, sans pour autant tomber dans les écueils de « la pensée substantialiste des lieux » (Bourdieu, 1993, p. 250). Les ajustements et désajustements des étudiants par rapport à leur université peuvent se lire comme des distances plus ou moins grandes au lieu d'étude et aux autres étudiants qui y sont inscrits. Ces distances sont sociales et toujours aussi spatiales, comme le montre la récurrence de l'opposition Paris – banlieue dans les représentations que les étudiants ont d'eux-mêmes et des universités.

Le concept de sens du placement fournit alors une clé de compréhension de la ségrégation universitaire rendant compte des différenciations fines de publics, décrites en termes symboliques voire identitaires dans les chapitres précédents (voir notamment l'opposition entre Paris 1 et Paris 2 dans les chapitres 6 et 7). Ces différenciations font jouer la place des différents capitaux dans la position sociale des étudiants. L'échelle des placements universitaires suppose de penser avec certaines précautions le rôle du capital économique dans les placements scolaires. Ce dernier permet *via* les choix résidentiels³⁵ ou le recours au privé d'opérer des placements scolaires spécifiques dans le primaire et le secondaire, mais joue un rôle moindre dans le secteur universitaire. C'est ici le lieu de scolarisation au lycée qui semble être déterminant dans l'accès à certains établissements, qu'il s'agisse de la sectorisation ou du rôle des pairs dans le dessin des espaces des possibles universitaires. Le rôle du capital culturel, et notamment de sa composante scolaire, est ainsi plus important dans les différenciations de publics entre universités franciliennes, et cela d'autant plus que le capital économique semble central dans les stratégies du supérieur extra universitaire (écoles privées, préparation des concours d'entrée). Cette importance du lieu de scolarisation invite à considérer l'entrée à l'Université par rapport à une trajectoire scolaire antérieure, et donc à porter un regard dynamique sur le sens du placement décrit ici

³⁵ La place de ces choix résidentiels dans les orientations scolaires a été discutée pour l'école primaire en zone rurale et périurbaine dans la thèse d'A. Bouju-Goujon (2001), pour le collège à Paris par G. Fack et J. Grenet (2009). Dans le contexte très concurrentiel de Londres, T. Butler et C. Hamnett (2011) montrent que le lieu de résidence tient une place cruciale dans la réalisation des options de scolarisation envisagées par les parents.

de façon statique. En réintroduisant le temps, comme dimension complémentaire à l'espace, pour comprendre l'inégale répartition des étudiants entre les universités, le chapitre suivant sur les trajectoires permet de souligner la construction du sens du placement et donc les processus d'apprentissage associées aux dispositions étudiantes à s'orienter dans le paysage universitaire francilien.

Chapitre 9

Des trajectoires étudiantes facteur de différenciations ? Dynamique du sens du placement

L'objectif de ce chapitre est d'appréhender le sens du placement étudiant de façon dynamique. Jusqu'ici la démonstration privilégiait un regard synchronique sur les orientations étudiantes, la seule mention du type de baccalauréat ne permettant pas d'inscrire les dispositions universitaires dans le temps long d'une trajectoire scolaire (redoublements éventuels, changements d'établissement primaire ou secondaire, choix d'options etc.) et *a fortiori* d'une trajectoire sociale. Il s'agit maintenant d'observer le « sens du jeu universitaire » non plus à partir d'arrêts sur image, mais en considérant des séquences dont on fait l'hypothèse qu'elles révèlent toute la complexité des ajustements étudiants. Les trajectoires universitaires renvoient à la suite des inscriptions annuelles à l'Université (établissement, niveau d'études, discipline, etc.) après le baccalauréat. Elles s'inscrivent dans des trajectoires d'études qui s'étendent à l'ensemble de l'enseignement supérieur et non pas seulement au secteur universitaire français. Plus généralement, ces trajectoires d'études constituent la phase finale des trajectoires scolaires qui commencent lors de l'entrée des élèves dans le système scolaire.

L'approche longitudinale permet de rendre compte de la diversité des trajectoires étudiantes qui définissent à un temps t les différenciations de publics entre les universités. Appréhender la ségrégation universitaire francilienne à partir de ces trajectoires revient donc à comprendre de façon fine les ajustements étudiants, tout en les replaçant dans une perspective plus large. Ce regard à la fois dynamique et compréhensif permet *in fine* de replacer les différenciations de publics entre universités dans un système d'enseignement supérieur incluant les secteurs extra universitaires. L'entrée par les trajectoires permet alors de mettre en évidence des circulations qui, non seulement traduisent des complémentarités entre universités (Baron *et al.*, 2007), mais permettent également de déconstruire les parcours linéaires normatifs :

« Sur la longue liste des représentations biaisées de l'enseignement supérieur, en voici une nouvelle : concevoir les différentes filières du supérieur comme autant de couloirs (plus ou moins longs et prestigieux) alignés les uns à côté des autres sur une même ligne de départ, le baccalauréat, et sans communication, ou presque, les uns avec les autres ; cette appréhension à la fois tubulaire ('choisir sa voie') et finaliste ('faire des études de médecine pour être médecin', 'faire son droit pour être juriste', etc.) des filières empêche de saisir les parcours de traverse, le détournement des formations, les diverses formes de circulation des étudiants entre les filières, bref la dynamique même des parcours de formation au sein de l'enseignement supérieur » (Bodin, Orange, 2013a, p. 45)

Ce chapitre s'organise en quatre sections. Un préambule permet de clarifier l'usage et les implications du terme de « trajectoire », ainsi que de formuler des hypothèses de

recherche sur la place des trajectoires étudiantes dans les différenciations de publics entre universités. Il s'agit d'une part de s'interroger sur l'impact des trajectoires sur la ségrégation universitaire francilienne, ce que permettent les analyses de séquences précisant l'ordre de grandeur de certains types de trajectoires (mobilités interuniversitaires par exemple). D'autre part, les entretiens et le suivi des étudiants permettent de développer une approche compréhensive des trajectoires étudiantes autour d'un questionnement sur l'apprentissage des dispositions à s'orienter. Une fois ces hypothèses posées, la deuxième section est centrée sur les trajectoires universitaires et s'appuie sur un travail d'analyse de séquence mené avec L. Moulin à partir des données SISE du MESR. La typologie des trajectoires étudiantes franciliennes établie à partir de ce travail quantitatif peut être interprétée grâce à l'enquête qualitative auprès des étudiants de Paris 1 et Paris 8 : le croisement de ces deux approches dans la troisième section permet de construire une typologie générale des trajectoires universitaires et de conclure quant à leur rôle dans la genèse de différenciations de publics entre universités. La dernière section du chapitre propose de replacer ces trajectoires d'études dans des trajectoires scolaires et plus largement dans des trajectoires sociales (familiales, résidentielles). Les trajectoires d'expérimentation (interruptions et reprises d'études) permettent alors de comprendre le sens du placement universitaire en lien avec la trajectoire scolaire antérieure (réorientations, évitements, options, etc.). Enfin, ces trajectoires d'expérimentation permettent d'articuler les composantes scolaire, familiale et résidentielle, en mobilisant à la fois les dimensions spatiale et temporelle, à partir de la reconfiguration des espaces de vie.

I. « Réintroduire le temps » : hypothèses sur le rôle des trajectoires étudiantes dans la ségrégation universitaire

Comme l'explique P. Bourdieu, l'analyse d'un sens du placement implique une perspective diachronique, qui suppose ici de penser ensemble les dimensions spatiale et temporelle des orientations universitaires :

« Parler d'enjeu, c'est abandonner la logique mécaniste de la structure pour la logique dynamique et ouverte du jeu, et s'obliger à prendre en compte, pour comprendre chaque nouveau coup joué, toute la série des coups antérieurs [...]. Bref, c'est s'obliger à réintroduire le temps » (Bourdieu, 1994b, p. 5)

Cette dimension temporelle peut être saisie à partir des trajectoires étudiantes, définies *a minima* comme la suite des inscriptions annuelles dans le système universitaire français.

Le terme de « trajectoires » renvoie au cadre théorique développé dans cette thèse. J. C. Passeron a montré toute l'importance des mots - et des conceptualisations associées - dans l'analyse des structures longitudinales :

« Les théories – et, partant, les méthodologies –, qui visent à rendre compte de l'intelligibilité des ordres biographiques en les mettant en rapport avec des structures synchroniques ou diachroniques situées en amont ou en aval des devenirs individuels, sont aujourd'hui fort nombreuses, ainsi qu'en témoigne la diversité des mots-clés que l'on voit circuler avec des acceptions point toujours semblables d'un auteur à l'autre, dans les travaux sociologiques : 'âges de la vie', 'cursus', ou 'cycle de

vie' en appellent-ils au même type de périodisation ? 'cheminement', 'parcours', 'trajet', 'tactique' ou 'stratégie' posent-ils les mêmes questions à des données biographiques ? 'biographie', 'itinéraire', 'carrière', 'trajectoire' ont-ils le même statut théorique et conduisent-ils aux mêmes tâches de descriptions et d'analyse ? Évidemment non » (Passeron, 1990, p. 16).

L'auteur distingue ainsi deux principaux cadres théoriques dans lesquels s'inscrivent les analyses longitudinales en sociologie. La perspective durkheimienne s'attache aux « pré-structurations inégalement cristallisées qui dessinent la géographie, historiquement mobile, dans laquelle les individus doivent nécessairement inscrire leurs parcours individuels » (Passeron, 1990, p. 18). Les mots « parcours », « itinéraire », « trajet » sont ainsi plutôt associés à cette approche, alors que les termes de « carrière » et de « trajectoire » renvoient au deuxième cadre d'analyse. Il s'agit alors de « saisir la structuration des biographies *à la fois* comme un effet des structurations longitudinales qui se résument en amont dans 'l'institution biographique' *et* comme le produit agrégé que l'action sociale des individus inscrit, en aval, dans le maintien ou la transformation de ces structures longitudinales » (*Ibid.*, p. 20). Autrement dit, dans cette perspective, l'étude des trajectoires fait partie intégrante de l'analyse des modes de reproduction sociale. Parler de « trajectoires étudiantes » renvoie donc à la façon dont l'ensemble de ces trajectoires structure l'espace social, ici l'espace universitaire francilien, et s'inscrit dans le cadre théorique bourdieusien. En effet, P. Bourdieu définit la « trajectoire » comme la :

« série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations. [...] Les événements biographiques se définissent comme autant de *placements* et de *déplacements* dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré. » (Bourdieu, 1994a, p. 88).

Cette définition justifie la place conclusive de ce chapitre sur les trajectoires, les analyses menées jusqu'ici permettant d'appréhender la structure de la distribution des capitaux dans le champ universitaire francilien (à travers notamment la place centrale du capital culturel et de sa composante scolaire). L'appui sur les chapitres précédents, notamment le chapitre 3 montrant l'évolution de la position des universités selon les caractéristiques sociales de leur public au cours des dernières années, est donc indispensable pour analyser les trajectoires étudiantes franciliennes :

« on ne peut comprendre une trajectoire [...] qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré [...] à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles » (Bourdieu, 1994a, p. 89).

Ces états successifs du champ impliquent de s'intéresser au changement de système de gestion des affectations en L1 (chapitre 6) mais aussi aux stratégies des universités et à l'évolution de leur offre de formation et de leur réputation (chapitre 7). Entrer par les trajectoires d'études permet d'éclairer en outre les constats du chapitre 3, et notamment une réduction (certes limitée) des écarts de recrutement entre universités avec l'avancée

dans les cycles d'études. Les tableaux 3.14 et 3.15 soulignaient cependant la complexité des reconfigurations d'écarts entre universités, à partir de la part d'étudiants d'origine sociale très favorisée en L1, en premier cycle, et en deuxième cycle (en 2011) dans chacune des universités proposant du Droit / de l'AES. À titre d'exemple, Paris 1 compte 49% d'étudiants très favorisés à l'entrée en L1 de Droit, contre 43% en moyenne en premier cycle puis 52% en deuxième cycle. Cela pourrait appuyer l'hypothèse d'une attraction des étudiants les plus favorisés entre le premier et le deuxième cycle dans cette université, comme celle d'une forte sélection sociale et scolaire des étudiants déjà inscrits dans cet établissement en premier cycle. En AES, Paris 2 Assas voit son recrutement nettement plus favorisé en deuxième cycle qu'en Licence, ce qui était mis en relation avec le changement de site d'enseignement dans le chapitre 5 (du centre de Melun pour le premier cycle au centre parisien en Master).

Les orientations des élèves et des étudiants sont le plus souvent replacées dans des trajectoires. Concernant l'enseignement supérieur, de nombreux travaux récents s'appuient sur les trajectoires ou parcours (le terme variant selon la perspective théorique retenue) pour comprendre les choix de filières, la réussite ou le décrochage, et l'insertion professionnelle (Beaupère *et al.*, 2009 ; Bernet, 2009 ; Prouteau, 2009 ; Hugrée, 2010 ; Erlich, Verley, 2010 ; Nicourd *et al.*, 2011 ; Borrás *et al.*, 2012 ; Orange, 2013). Les trajectoires étudiantes font en outre l'objet de notes annuelles des observatoires de la vie étudiante de chaque université, rendant compte des taux de réussite aux diplômes et de l'insertion professionnelle. Néanmoins, les travaux sur des cohortes d'étudiants inscrits dans plusieurs universités sont rares, ce qui justifie la construction d'analyses longitudinales à l'échelle métropolitaine (Baron, 2012)¹. L'analyse comparative de cohortes d'étudiants en Île-de-France est peu développée, hormis le travail à la fois quantitatif et qualitatif mené récemment sur les filières d'AES de Paris 13 et Versailles (Nicourd *et al.*, 2011 et 2013).

Il s'agit maintenant de clarifier les hypothèses qui structurent ce chapitre. Elles sont de deux ordres, renvoyant à deux types de méthodes d'analyses longitudinales. Le premier ensemble de questions relatives aux trajectoires universitaires franciliennes consiste à évaluer l'impact en termes de différenciation de public entre universités : certaines trajectoires participent-elles aux différenciations de publics entre universités ? Si oui, dans quelle mesure ? Si les trajectoires étudiantes modifient les écarts de recrutement entre les universités, elles peuvent être un facteur de différenciation de deux façons :

1. La sélection sociale opérée par l'Université dans son ensemble contribue à homogénéiser les publics étudiants entre les établissements : dans toutes les universités, les trajectoires de sorties du système concernent les étudiants les moins dotés socialement et scolairement. Il en résulte une réduction des écarts entre établissements avec l'avancée dans les niveaux d'études. Comme le montre le chapitre 3, les écarts dans la part d'étudiants très favorisés sont décroissants entre

¹ M. Baron travaille ainsi sur une cohorte décrivant les trajectoires étudiantes de 1998-1999 à 2002-2003 en France métropolitaine.

établissements selon qu'on considère les premiers entrants (coefficient de variation de 0,4), les Licences (0,3), les Masters (0,3) ou le Doctorat (0,2), même s'ils restent importants en troisième cycle (2011).

2. Outre ce mouvement général d'homogénéisation des publics, lié au fonctionnement socialement sélectif du système scolaire (voir chapitre 1), des dynamiques différenciées selon la position des établissements peuvent au contraire accroître les écarts de publics entre universités. Le chapitre 3 montre par exemple qu'en AES, la part d'étudiants très favorisés en 2011 passe de 29% en Licence à 43% en Master à Paris 2 Assas, contre une baisse de 26% à 17% à Paris 10 Nanterre entre les deux cycles d'études. Je fais l'hypothèse que ces dynamiques contraires relèvent de concurrences entre établissements. Ces dernières peuvent se lire dans les mobilités interuniversitaires des étudiants : leurs trajectoires révèlent une forme d'attraction vers les universités les plus prestigieuses (notamment les établissements parisiens) pour étudiants les plus dotés scolairement.

Ces deux hypothèses ont des effets opposés sur la ségrégation universitaire francilienne. Si la première hypothèse est confirmée par la réduction des écarts de recrutement avec l'avancée dans les cycles d'études (voir chapitre 3), les travaux comparant les publics de Licence AES de Paris 13 et Versailles (Nicourd *et al.*, 2013, p. 69) montrent que cette homogénéisation est avant tout scolaire : « les étudiants les plus dépourvus des prérequis attendus par l'université [notamment les bacheliers technologiques, professionnels et ceux qui ont redoublé] ont en grande partie disparu [entre la L1 et la L3] »². La deuxième hypothèse, relative aux trajectoires interuniversitaires, est la plus à même de révéler la complexité du sens du placement étudiant francilien et notamment la dimension spatiale de ces ajustements en cours d'étude. Autrement dit, si la première hypothèse renvoie principalement à des enjeux de socialisation et de réussite étudiante qui dépassent l'analyse menée dans cette thèse, la seconde constitue un enjeu central dans la mise en évidence des mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Pour travailler sur cette hypothèse, il faut dans un premier temps savoir quelle place ces trajectoires interuniversitaires occupent parmi l'ensemble des trajectoires, et ensuite déterminer si ces trajectoires participent bien d'un accroissement des écarts de publics entre universités franciliennes. C'est là l'enjeu de la section suivante du chapitre, les typologies de trajectoires construites à partir d'analyses de séquences permettant de donner des ordres de grandeur quant à la place des trajectoires interuniversitaires et de celles de sorties du système.

Le deuxième ordre d'hypothèses renvoie à un questionnement plus théorique, appuyé sur les résultats de l'enquête qualitative. L'entrée par les trajectoires ne permet pas seulement de contribuer à comprendre quantitativement leur rôle dans la genèse de

² Cette importance du capital scolaire dans la réussite universitaire renvoie plus généralement à la moindre place des variables décrivant l'origine sociale des étudiants dans les modèles statistiques décrivant les parcours étudiants (chapitre 2).

différenciations entre universités : l'approche longitudinale permet de saisir les modes de construction du sens du placement scolaire (y compris universitaire). On fait donc l'hypothèse que la dimension temporelle, croisée avec la dimension spatiale, révèle des ajustements construits sur des temporalités qui ne peuvent être appréhendées à travers les bases de données, et cela d'autant plus qu'elles font jouer des sphères extra-universitaires (famille, travail, amis, vie amoureuse, etc.). Plus précisément, je suppose que les ajustements et réajustements étudiants en cours d'études universitaires se déclenchent en fonction du réseau de pairs ou d'événements familiaux, et ne dépendent pas seulement des spécialisations de l'offre de formation avec l'avancée dans les niveaux d'études. Cet appui sur le réseau de pairs étudiants est d'autant plus central que le capital culturel hérité de l'étudiant est faible lors de son entrée à l'Université. Enfin, les ajustements et réajustements en cours d'études peuvent se faire sur de longues ou très courtes temporalités, sous la forme d'« expérimentations » qui participent à construire une partie du capital scolaire sous forme de dispositions à s'orienter dans l'espace de l'enseignement supérieur. Cet enjeu d'une approche compréhensive des trajectoires étudiantes sera au cœur de la dernière section du chapitre, à partir du cas d'études que constituent des trajectoires apparemment « exceptionnelles » (interruptions puis reprise d'études, réorientations multiples, changements d'établissements, etc.).

2. Typologies de trajectoires à partir de la base SISE : exploration grâce aux analyses de séquences

Les analyses menées par M. Baron, S. Berroir, N. Cattan et G. Lesecq (2007) sur les mobilités interuniversitaires franciliennes au tournant des années 2000 constituent un travail de référence. L'étude des mobilités franciliennes entre deux années d'étude successives (2001-2002) montrent que les universités parisiennes se caractérisent par de faibles taux d'émigration (elles retiennent bien leurs étudiants), tandis que les universités de villes nouvelles connaissent plus de mobilités étudiantes, et sont attractives y compris à l'entrée en 3^e cycle. Les universités de petite couronne se situent quant à elles en position intermédiaire. Malgré la pertinence d'une lecture des mobilités interuniversitaires selon ce schéma aréolaire (ou schéma centre-périphérie), l'analyse de ces auteurs met en évidence l'organisation polycentrique du système universitaire francilien. Il s'organise en deux sous-systèmes, le premier centré sur le Sud-Est autour de Paris 12 Créteil, et l'autre reliant les universités parisiennes à celles de l'Ouest francilien. Cette organisation des mobilités étudiantes entre établissements se reconfigure selon qu'on observe l'ensemble des étudiants ou seulement ceux qui passent du premier au deuxième cycle, ou bien du deuxième au troisième cycle : à l'entrée en Doctorat, les mobilités entre universités définissent un système centripète où les universités parisiennes sont dominantes.

On peut ainsi s'appuyer sur ce travail très fin d'analyse des mobilités interuniversitaires entre établissements franciliens pour développer une analyse complémentaire, dont l'enjeu n'est pas de mettre en évidence un fonctionnement

polycentrique mais de caractériser socialement les trajectoires interuniversitaires participant d'une ségrégation universitaire francilienne. Cette analyse complémentaire s'appuie alors non plus sur l'ensemble des changements d'établissements entre deux années consécutives, mais sur des séquences décrivant les trajectoires universitaires des étudiants franciliens sur plusieurs années. Cette perspective longitudinale permet de travailler sur les temporalités fines de déclenchement des trajectoires interuniversitaires (en L2 ou en M1 par exemple), de voir si ces mobilités s'accompagnent de réorientations disciplinaires ou encore si elles s'insèrent dans une trajectoire de reprises d'études. Plus généralement, cette analyse longitudinale permet de travailler sur la construction des placements universitaires, en considérant l'origine sociale et le parcours scolaire antérieur (type de baccalauréat) des étudiants.

Dans cette perspective, les trajectoires universitaires des étudiants franciliens peuvent être lues à partir de la base de données MESR-SISE, l'identifiant crypté de chaque étudiant permettant de lier ses inscriptions d'année en année. Un travail commun avec L. Moulin sur ces trajectoires universitaires franciliennes à partir des méthodes d'analyse de séquences a permis de constituer des typologies de trajectoires. Ces dernières établissent les ordres de grandeur associés aux différents types de trajectoires universitaires franciliennes (rester dans la même université, en changer pour s'inscrire dans un autre établissement, sortir du système universitaire, etc.). De tels ordres de grandeur permettent de travailler sur les conséquences des trajectoires étudiantes en termes de différenciations de publics entre les universités. Autrement dit, si les trajectoires interuniversitaires, et notamment celles qui sont dirigées vers Paris, sont très peu nombreuses, leurs conséquences en termes d'accroissement de la ségrégation universitaire sera limité.

2.1 Construire des typologies de trajectoires avec l'*Optimal Matching Analysis*

Utilisées en bio-informatique pour l'analyse des séquences ADN, les méthodes d'analyse de séquences se sont développées en sciences humaines et sociales suite aux travaux d'A. Abbott dans les années 1980 (Robette, 2012b). N. Robette identifie ainsi à partir des années 2000 une phase de sécularisation (développement et légitimation) des travaux de sciences sociales utilisant l'*Optimal Matching Analysis*, méthode la plus répandue d'analyse de séquences, en lien avec le développement des études de carrières ou des histoires de vie. Malgré cette diffusion, peu de travaux utilisent encore les analyses de séquences pour explorer les trajectoires étudiantes³. Pour une présentation synthétique des méthodes d'analyses de trajectoires ou parcours de vie, on se reportera au manuel écrit par N. Robette (2011). Il s'agit ici seulement de rappeler les éléments essentiels à la compréhension des typologies proposées, dont la fonction est principalement exploratoire et qui ne prennent tout leur sens qu'au croisement avec l'enquête qualitative. La méthode d'*Optimal Matching*, ou appariement optimal, compare des trajectoires définies comme des

³ La récente thèse de L. Moulin (2014), interrogeant les conséquences sociales de l'introduction de frais d'inscription à Paris 9 Dauphine, souligne pourtant l'intérêt de telles méthodes exploratoires.

séquences (ou suites) d'états (exemple : études, salarié, chômage, salarié etc.). La comparaison consiste en un calcul de similarité entre les séquences :

« La comparaison de l'ensemble des séquences d'un corpus est suivie le plus souvent par la classification de ces séquences : les séquences qui se ressemblent le plus sont regroupées, aboutissant finalement à la construction d'une typologie. Autrement dit, il s'agit d'explorer des corpus de données séquentielles et d'y identifier des régularités. Pour mesurer la similarité entre deux séquences, on transforme l'une des séquences en l'autre, en insérant ou supprimant des éléments à l'intérieur de la séquence, ou en substituant des éléments à d'autres. » (Robette, 2012b, p. 2)

Les trajectoires universitaires franciliennes sont construites à partir de l'appariement des bases SISE et AGLAE (Application de Gestion du Logement et de l'Aide à l'Étudiant, contenant l'éventuel statut de boursier de l'étudiant) du MESR, entre 2007-2008 et 2010-2011. Chacun des 54 804 étudiants inscrits pour la première fois en première année dans une université d'Île-de-France en 2007-2008 est suivi pendant ces quatre années. Les limites des analyses sur un corpus tiennent en grande partie à sa définition : il est nécessaire de délimiter une base de départ (ici, les premiers entrants en L1 en 2007-2008) ou une base d'arrivée (pour analyser les trajectoires rétrospectivement). Le choix de la première option permet de mesurer la place des trajectoires de sorties du système universitaire⁴. En outre, le caractère d'isolat du système universitaire francilien, limite les pertes d'informations liées aux étudiants entrant en premier cycle ou en M1 en Île-de-France après une année ou plusieurs dans un établissement extra-francilien. Néanmoins, il serait pertinent d'appliquer cette méthode d'analyse à un corpus de séquences décrivant les trajectoires d'étudiants inscrits en M1 en 2011-2012 et dont on souhaite connaître le parcours antérieur.

Pour cette analyse, chacune des 54 804 séquences comporte quatre états, un pour chaque année d'étude entre 2007-2008 et 2010-2011. Ces états sont définis par l'association du niveau d'étude et du type d'établissement d'inscription. Comme il était impossible de définir autant d'états que d'universités croisées avec les niveaux d'études, nous avons décidé de regrouper certains établissements. Trois groupes d'universités ont été créés : les universités de Paris, celles situées en banlieue et créées en 1970 dites « Extra-muros », et enfin celles implantées plus récemment en ville nouvelle. Cette tripartition n'est pas complètement satisfaisante, car elle agrège des établissements aux positions distinctes dans l'espace social universitaire (Paris 11 Orsay et Paris 13 Villetaneuse par exemple dans le groupe intitulé « Extra-muros »). La pertinence d'une tripartition selon le schéma aréolaire tient cependant à l'objectif de la typologie : un tel regroupement doit permettre d'estimer si les trajectoires étudiantes restent circonscrites à un groupe d'universités (Paris – Extra-muros – Ville nouvelle) ou si des trajectoires de la banlieue vers le centre parisien se distinguent. On suppose, de façon assez frustrante à ce stade de la démonstration, que ces trajectoires de la banlieue vers Paris seraient le fait d'étudiants mieux dotés socialement et scolairement, et participeraient donc à accentuer les écarts de recrutement entre universités.

⁴ Cette option permet aussi, lorsqu'on considère des corpus limités à une discipline, de mesurer la part des réorientations disciplinaires (qui témoignent comme cela sera démontré de réajustements étudiants).

En conséquence, pour cette typologie sur l'ensemble des entrants en premier cycle en Île-de-France (toutes filières confondues), les états occupés par un étudiant chaque année croisent le niveau d'études (L1, L2, L3, M1) avec un de ces trois groupes d'universités (« Paris », « Extra-muros », « Ville nouvelle »). Voici un exemple de séquence : 2007 L1 Paris – 2008 L2 Paris – 2009 L3 Ville nouvelle – 2010 M1 Extra-muros). Cette séquence, ou succession d'états, est la trajectoire universitaire de l'étudiant.

La base SISE permettant de suivre les étudiants tant qu'ils restent dans le système universitaire français, on a créé des états correspondant à la « Province » pour les étudiants qui, après une L1 en Île-de-France en 2007-2008, suivent leurs études dans une université extra régionale. Le suivi des étudiants par SISE pose cependant un problème important d'attrition : un nombre élevé d'étudiants sort du système SISE. Cette disparition des bases SISE universités peut correspondre à un arrêt des études supérieures, mais aussi à l'inscription dans un établissement supérieur non compris dans la base SISE universités (écoles de management, d'ingénieurs, etc.) ou encore à une poursuite d'études à l'étranger. Les états correspondants à ces situations sont notés comme « manquants ». Ils rappellent tout l'intérêt d'enquêtes quantitatives complémentaires permettant de suivre les étudiants quels que soient leurs établissements d'inscription (voire leur insertion professionnelle), comme l'apport des enquêtes qualitatives pour souligner les liens entre les secteurs de l'enseignement supérieur. En outre, ce matériau qualitatif permet de rendre compte de trajectoires universitaires qui ne seront pas prises en compte dans les analyses de séquences menées ici (centrées sur les inscrits en Île-de-France en 2007-2008) comme dans le cas des étudiants qui s'inscrivent dans une université d'Île-de-France après une ou plusieurs années dans un établissement extra francilien.

Une fois ces séquences d'états construites, il reste à mesurer leur similarité deux à deux (voir encadré 9.1) pour ensuite construire une typologie. S'il existe plusieurs mesures de distance, les méthodes de classification sont également variées (ce qui souligne toute la dimension exploratoire de ces méthodes). Les mesures de qualité (pertinence statistique) aident à choisir parmi ces méthodes de classification celles qui permettent pour un corpus de séquences donné de minimiser l'hétérogénéité intra-groupe en maximisant la variance intergroupes. L'algorithme *McQuitty* a ici été retenu pour réaliser une partition des trajectoires en sept groupes⁵.

⁵ L'ouvrage de L. Kaufman et P. Rousseeuw (2005) présente les différents algorithmes de regroupement et leur fonctionnement. On pourra également se reporter aux thèses de M. Studer (2012) et de L. Moulin (2014) pour une présentation détaillée des méthodes d'analyse de séquence et de classification.

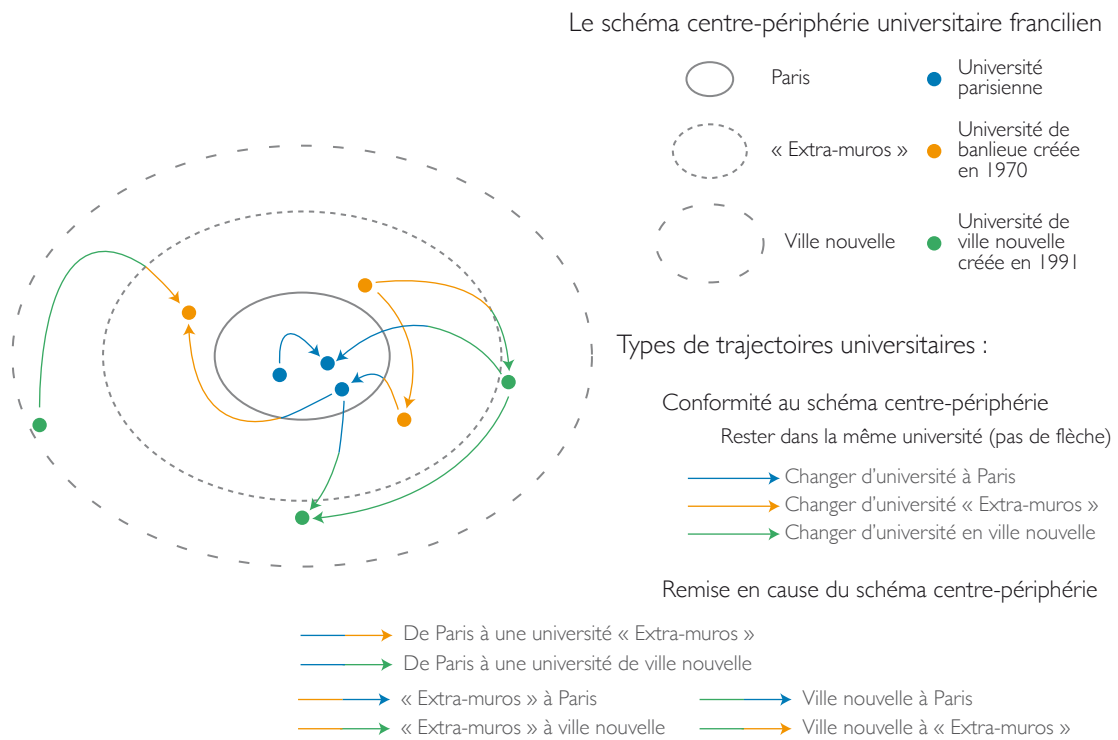
Encadré 9.1 : Mesure de distance pour la typologie toutes filières confondues

La plus ou moins grande similarité entre deux séquences revient à mesurer combien d'états doivent être supprimés, insérés ou substitués pour que les deux séquences comparées soient identiques. Ainsi, « la dissimilarité entre les deux séquences est finalement égale au nombre minimal d'opérations (insertion, suppression, substitution) nécessaires à la transformation d'une séquence en l'autre. Il est de plus possible de pondérer les différents types d'opérations, selon que l'on souhaite privilégier la contemporanéité des séquences ou l'ordonnement des éléments qui les composent » (Robette, 2012b, p. 2). Ces pondérations rappellent qu'en analyse de séquences, comme pour toute mesure de distance, il existe différentes méthodes. Ici, on utilise la distance de Hamming dynamique développée par L. Lesnard (2010). En n'utilisant que des opérations de substitution pour calculer la distance entre les séquences, cette méthode conserve mieux la structure temporelle des séquences. Les coûts de substitution sont calculés à partir des taux de transition entre les états : le coût est d'autant plus élevé que la probabilité de transition entre deux états est faibles (et les séquences éloignées).

2.2 Typologie des trajectoires universitaires franciliennes, toutes filières confondues

La figure 9.1 montre le rapport entre les trajectoires de changement d'établissement et le schéma aréolaire décrit plus haut. Les trajectoires (flèches) d'une même couleur correspondent au respect de ce schéma centre-périphérie, tout comme *a fortiori* le fait de rester dans la même université. Au contraire, les flèches combinant deux couleurs indiquent l'inscription dans une université d'un autre groupe que celle dans laquelle était entré l'étudiant en L1. L'intérêt de la typologie toutes filières confondues est de pouvoir donner un ordre de grandeur aux deux hypothèses présentées plus haut et dont les effets sont contraires quand à la ségrégation universitaire (sélection sociale et homogénéisation *versus* trajectoires interuniversitaires et accroissement des écarts). À ce stade de la démonstration, il suffit de donner à voir les ordres de grandeur structurant les trajectoires étudiantes franciliennes, pour ensuite entrer dans le détail avec un prisme de lecture disciplinaire et la mobilisation du matériau qualitatif.

Figure 9.1 : Schéma centre-périphérie et trajectoires interuniversitaires franciliennes

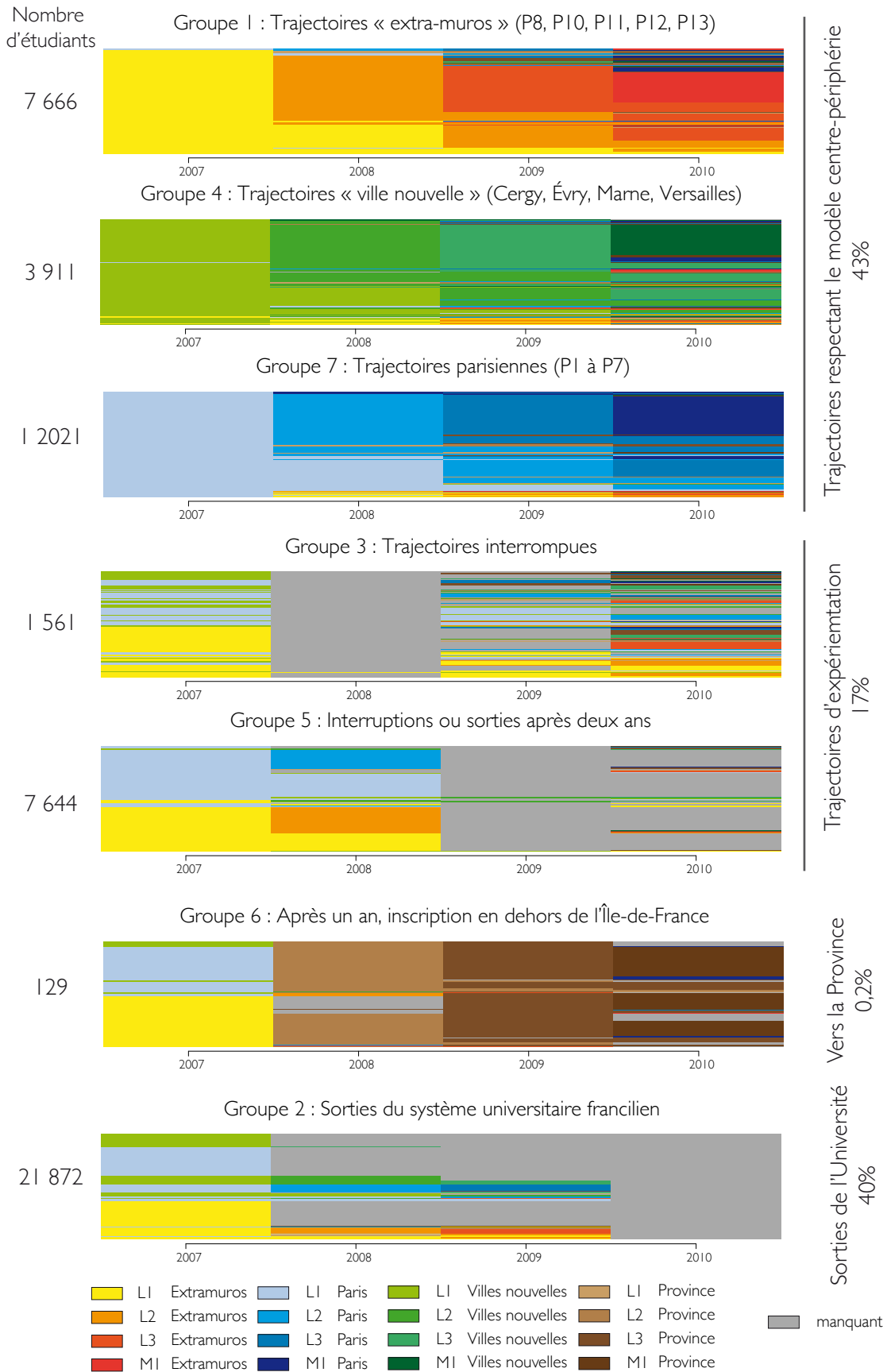


Réalisation : L. Frouillou, 2015

La figure 9.2 représente les sept groupes de la typologie des trajectoires universitaires franciliennes, toutes filières confondues, entre 2007-2008 et 2010-2011. À chaque groupe de séquences, quel que soit le nombre d'étudiants qu'il concerne, correspond un tapis permettant de visualiser les séquences regroupées⁶. Il ne s'agit pas de décrire *in extenso* les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de chaque type, qui renvoient pour la plupart aux différences entre universités mises en évidence dans le chapitre 3 de cette thèse (le lecteur intéressé se reportera pour le détail des caractéristiques des étudiants selon les groupes aux tableaux a.9, a.10 et a.11 de l'annexe 2), mais plutôt d'évaluer l'ordre de grandeur de ces groupes de trajectoires.

⁶ Les séquences représentées sont en fait seulement celles qui sont représentatives de l'ensemble des séquences comprises dans le groupe. Pour faciliter le calcul, la typologie est construite à partir d'un nombre plus petit de séquences représentatives du corpus de trajectoires. Par exemple, pour le Groupe 1, le tapis correspond à 178 séquences, représentatives de 7 666 parcours.

Figure 9.2 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes, 7 groupes



Sources : 236 séquences représentatives des parcours de 54 804 étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence dans les universités franciliennes en 2007-2008 et suivis sur 4 années. MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2010. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Comme le montre la figure 9.2, les groupes 1, 4 et 7 représentent plus de 40% des presque 55 000 trajectoires analysées. Ces groupes correspondent très majoritairement à des séquences respectant le schéma aréolaire. Les étudiants du groupe 1, représentant 14% des trajectoires franciliennes, sont inscrits à Paris 8, Paris 10, Paris 11 ou Paris 13 en L1 en 2007-2008 et le restent pour la plupart jusqu'en 2010 (orange, orange foncé puis rouge lorsqu'ils entrent en Master). Ils connaissent pour la plupart une trajectoire linéaire (L1 puis L2, L3 et M1, sans redoublement), le jaune devant de plus en plus foncé à chaque état des séquences. Dans ce groupe 1, le liseré bleu en haut du tapis de séquences correspond à des trajectoires interuniversitaires de la petite couronne vers Paris : elles sont très minoritaires. Le même constat peut être posé pour les deux groupes suivants : ils regroupent des trajectoires circonscrites à un secteur du schéma centre-périphérie (Paris en bleu, Ville nouvelle en vert) avec quelques trajectoires minoritaires non conformes à ce schéma aréolaire. On peut donc considérer qu'environ 40% des étudiants franciliens ont une trajectoire restreinte à un des secteurs de la tripartition Paris / Extra-muros / Ville nouvelle.

Étant donnés les écarts de publics mis en évidence dans le chapitre 3, les étudiants du groupe 1 sont légèrement⁷ défavorisés (28% de défavorisés selon la classification de la DEPP) par rapport aux groupes 4 (25%) et 7 (19%). Ces étudiants sont également plus souvent dispensés du baccalauréat et de nationalité étrangère (11% contre 7% pour le groupe 4 et 10% pour les étudiants du groupe 1 parisien). Les étudiants du groupe 4, dont les trajectoires se déroulent dans les universités de ville nouvelle, ont des caractéristiques sociales assez proches de l'ensemble des étudiants considérés. Le groupe 7 comprend environ 22% des trajectoires, et correspond en grande partie à des trajectoires linéaires dans des universités parisiennes (une partie des étudiants redouble la L1 à Paris, les traits jaunes et oranges correspondent à des trajectoires de Paris vers la banlieue). Ces étudiants parisiens sont plutôt favorisés (52% d'étudiants issus de catégories sociales très favorisées selon la DEPP, plus de 70% d'étudiants ayant au plus 18 ans à leur entrée en L1 et plus de 80% d'étudiants ne percevant pas de bourse sur critères sociaux).

On peut supposer qu'une partie importante des étudiants des groupes 1, 4 et 7 restent inscrits dans le même établissement, mais le regroupement des universités selon le schéma aréolaire revient à sous-estimer les trajectoires interuniversitaires à l'intérieur d'un même groupe. Dans leur étude de l'espace universitaire francilien au tournant des années 2000, M. Baron, S. Berroir, N. Cattan et G. Lesecq montrent que 6% des étudiants (tous cycles d'études confondus) changent d'établissement entre deux années universitaires consécutives. Le ratio étudiants mobiles / étudiants sédentaires entre deux années est de 10% entre le premier et le deuxième cycle. Ces mobilités interuniversitaires franciliennes sont particulièrement prononcées à l'entrée en troisième cycle (le ratio atteint 30%), ce que

⁷ Ce caractère léger tient à la présence de Paris 11 Orsay et dans une moindre mesure de Paris 10 Nanterre dans ce groupe d'universités.

ne permettent pas de prendre en compte les trajectoires retracées ici, qui ne s'étendent que sur quatre années à compter de la première inscription en L1⁸. Malgré cette sous-estimation des trajectoires interuniversitaires, le respect du schéma aréolaire pour environ 40% des trajectoires étudiantes confirme le constat posé par M. Baron et C. Perret à l'échelle des migrations interrégionales : « l'idée selon laquelle la mobilité fait partie intégrante du cursus universitaire ne concerne qu'une petite partie des étudiants » (2008, p. 227). L'importance de ces trois groupes atteste la prégnance du schéma aréolaire pour décrire les trajectoires étudiantes franciliennes en premier cycle, voire à l'entrée en Master. Ce résultat montre déjà que les trajectoires interuniversitaires qui remettent en cause cette tripartition de l'espace universitaire francilien (trajectoires du centre vers la périphérie, ou l'inverse), dont on suppose qu'elles participent à accroître les écarts entre universités, sont peu nombreuses.

Le groupe 3 (3,5% des étudiants) illustre particulièrement la complexité et la non-linéarité des trajectoires universitaires franciliennes, quel que soit le groupe de l'université d'inscription en L1 (Paris, Extra-muros ou Ville nouvelle). Si ces trois groupes sont représentés, la plupart des étudiants sont inscrits en L1 dans des universités extra muros (jaune) et sortent du système l'année suivante (2008). Cette sortie n'est cependant pas définitive car ils sont de nouveaux inscrits en 2009 ou en 2010, souvent en L1 et dans le même groupe d'établissement qu'en 2007. Certains se réinscrivent cependant en L3 ou en M1 : ils sont alors passés par une filière extra-universitaire de l'enseignement supérieur. Ce groupe d'étudiants connaissant pour la plupart un arrêt d'étude d'un an correspond sans surprise à une surreprésentation des étudiants défavorisés (29%).

Quelques trajectoires de reprise d'études sont regroupées dans le groupe suivant. Le groupe 5 compte beaucoup moins d'étudiants. Une partie d'entre eux suit deux L1 avant de sortir de la base de données. On compte également dans ce groupe des étudiants ayant validé leur L1 et étant entrés en L2 en 2008-2009 avant de sortir de la base SISE, sans qu'il soit possible de savoir si cela correspond à un arrêt des études supérieures ou à l'entrée dans une filière sélective extra universitaire. En outre, plusieurs étudiants du groupe 5 se réinscrivent à l'université en 2010, après avoir passé deux ans à l'université (2007 et 2008) et avoir disparu pendant un an (2009).

Le groupe 2 rassemble des étudiants sortant de la base MESR-SISE, qui constituent environ 40% des trajectoires étudiées. Il s'agit de trajectoires courtes, la plupart des étudiants sortant de l'Université après une inscription en L1 en 2007-2008. La part importante des bacheliers technologiques, professionnels ou de dispensés parmi les étudiants (35% contre 23% pour l'ensemble des étudiants) laisse supposer que ce groupe 2 renvoie en grande partie à des décrochages (Beaupère *et al.*, 2009). Mais cette catégorie est très hétérogène, et on verra plus loin grâce au matériau qualitatif qu'elle comprend également des trajectoires extra-universitaires qui ne relèvent pas de l'« échec ». En effet,

⁸ Elles ne permettent déjà pas de saisir de façon satisfaisante le passage en deuxième cycle étant donné le faible taux de réussite en trois ans de la Licence.

ces sorties du système SISE peuvent aussi correspondre à des poursuites d'études à l'étranger ou dans le secteur extra-universitaire français (STS, écoles etc.).

Enfin, le groupe 6 rassemble quelques séquences très particulières parmi les trajectoires franciliennes. Il s'agit d'étudiants, souvent inscrits dans les universités extra-muros (jaune) ou parisiennes (bleu clair) qui passent pour la plupart en L2 dans une université extra francilienne. Le faible nombre de ces trajectoires rappelle le statut d'isolat de l'espace universitaire francilien en termes de mobilités interrégionales (Baron et Berroir, 2007). En effet, de façon plus générale, les « étudiants franciliens, [...] sont peu nombreux à quitter leur région pour continuer leurs études et 'préfèrent' plutôt arbitrer entre les 17 universités franciliennes. Ils sont ainsi moins de 5% à choisir une université de province pour poursuivre leurs formations » (Baron, 2012, p. 65). Les étudiants de ce groupe 6 sont pour beaucoup originaires de Province (63%), et il s'agit pour la plupart d'étudiantes (73%), ce qui pourrait renvoyer à la mise à distance des réseaux de pairs locaux plus fréquente pour les jeunes femmes (voir le chapitre précédent). Une part importante des étudiants de ce groupe 6 est d'origine sociale très favorisée (50%), ce qui rappelle l'importance des capitaux économiques et culturels dans les « choix du lointain universitaire ». L'inscription dans une université extrarégionale peut en effet impliquer une migration ou se traduire pour les régions voisines de l'Île-de-France par de longs déplacements (voir chapitre 4 et 5).

Finalement, cette typologie permet d'évaluer les ordres de grandeurs des trajectoires dont on a fait l'hypothèse qu'elles participent d'un accroissement ou d'une réduction de la ségrégation universitaire avec l'avancée dans les niveaux d'études. Les trajectoires de sorties du système universitaire, qui concernent chacun des groupes d'universités, représentent près de 50% des trajectoires. Elles regroupent en effet des étudiants moins dotés socialement et scolairement, et participent donc sans doute à une réduction des écarts de publics entre universités. D'autre part, environ 40% des trajectoires contribuent à conserver les différenciations à l'entrée en L1 entre les universités parisiennes, celles de banlieue créées en 1970 et les universités de ville nouvelle. Les trajectoires étudiantes participent donc globalement à la conservation de la ségrégation universitaire appréhendée selon le schéma aréolaire.

Surtout, aucun groupe ne correspond aux trajectoires d'étudiants inscrits en banlieue (vert clair ou jaune) et poursuivant leurs études à Paris (bleu plus foncé). Ces trajectoires centripètes, tout comme leurs exactes opposées (étudiants parisiens poursuivant leur cursus en banlieue) sont réparties dans les différents groupes en raison de leur faible nombre. La construction de la cohorte, prenant en compte les trajectoires de sorties du système universitaire, contribue cependant à sous-estimer les trajectoires interuniversitaires : si le suivi se faisait à partir des étudiants en L3, la part de mobilités mesurée serait mécaniquement plus importante. Malgré cette sous-estimation, l'étude de M. Baron, S. Berroir, N. Cattan et G. Leseq (2007) montre que seuls 10% des étudiants changent d'établissement entre le premier et le deuxième cycle en Île-de-France, ce qui confirme l'importance des sédentarités étudiantes en termes d'établissement. Il reste que les tapis de séquences invitent à détailler ces trajectoires interuniversitaires minoritaires : si

quelques étudiants du groupe 1 (extra-muros 1970) comme du groupe 2 (ville nouvelle) entrent au bout de quatre ans en M1 à Paris (bleu foncé), les réorientations de Paris vers la banlieue se font après un premier échec en L1 (liseré jaune puis orangé en bas du groupe 7). L'étude de ces trajectoires interuniversitaires nécessite donc une entrée plus précise, permise par exemple par des typologies centrées sur certaines disciplines.

2.3 Deux autres typologies pour le Droit et pour l'AES : stabilité des ordres de grandeur

Cette méthode d'analyse de séquence est reproduite pour le Droit, puis pour l'AES. Mobiliser deux nouveaux corpus de trajectoires permet d'une part de vérifier la stabilité de ces ordres de grandeur (les sorties du système représentent-elles toujours la moitié des trajectoires ?) et d'autre part, de considérer avec plus de finesse certains groupes de trajectoires en isolant, par exemple, des trajectoires interuniversitaires malgré leur caractère minoritaire.

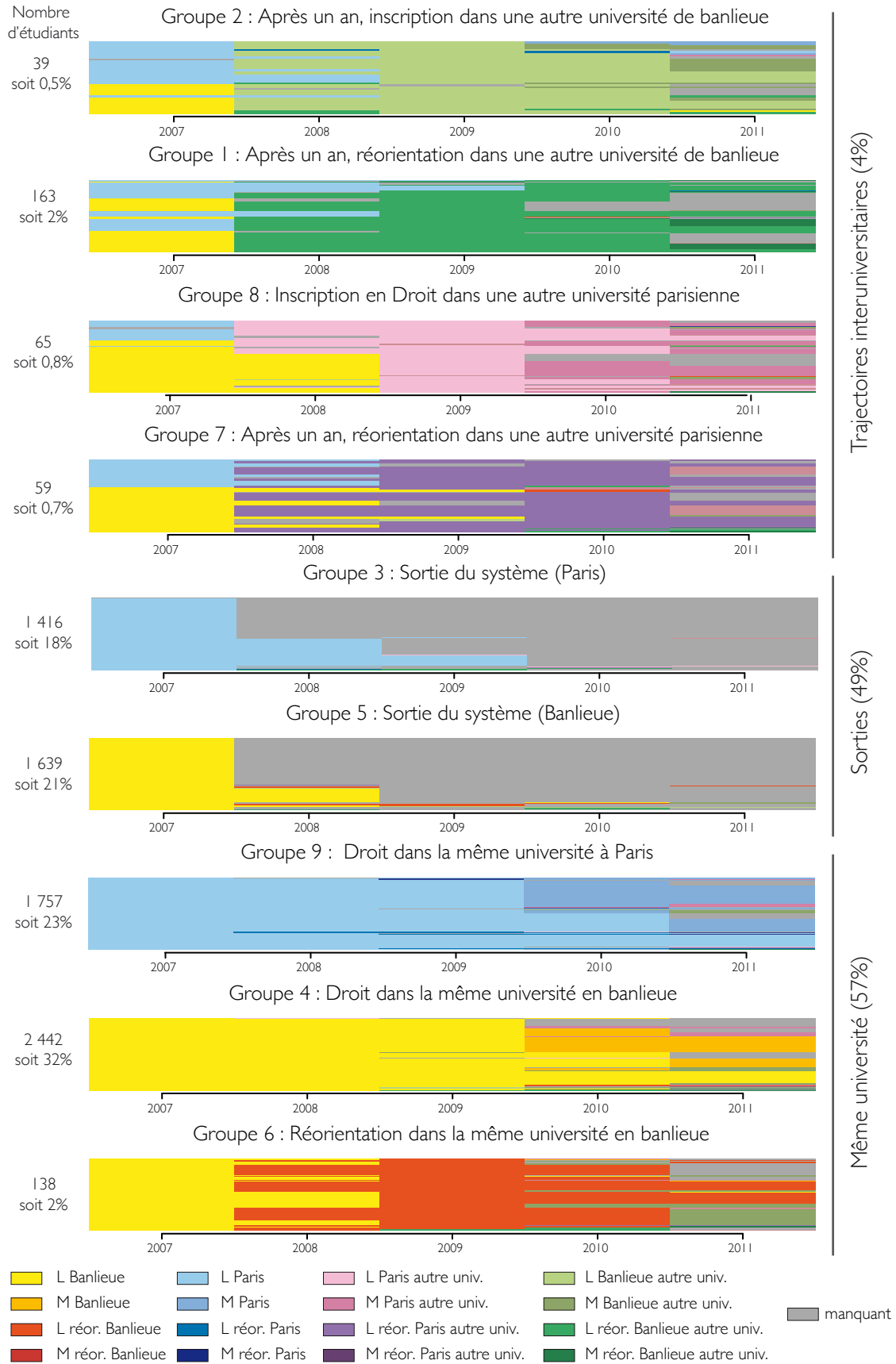
La construction des séquences mobilise donc de nouveaux états, permettant d'être plus précis que ne le permettait le regroupement précédent en trois catégories des établissements (Paris, Extra-muros, Ville nouvelle). Comme le nombre d'états pouvant être pris en compte est limité par les contraintes techniques, avoir plus de détail en termes d'établissements implique cette fois de regrouper les niveaux d'études : l'étudiant est considéré comme inscrit en Licence (L1, L2, L3) ou en Master (M1, M2), ce qui ne permet pas d'identifier d'éventuels redoublements. Les taux d'échec et redoublements étant importants en L1, on choisit de travailler sur des séquences plus longues (2007-2008 à 2011-2012, soit cinq ans) pour mettre en évidence un nombre plus important de transitions entre Licence et Master. Pour la première année (2007-2008), l'état de l'étudiant ne peut être que de deux sortes : il est inscrit en Licence (en L1) dans la discipline (Droit ou AES) dans une université de banlieue ou à Paris. La catégorie « Banlieue » regroupe donc cette fois les universités « Extra-muros » et « Ville nouvelle ». Ce choix découle de la nécessité de limiter un nombre d'états déjà important (nombre de couleurs), et de la volonté de pouvoir identifier les trajectoires centripètes ou centrifuges à destination ou au départ de Paris suite à l'hypothèse posée au début de ce chapitre selon laquelle les premières seraient le fait d'étudiants mieux dotés scolairement et participeraient ainsi à renforcer les écarts entre les prestigieuses universités parisiennes et les autres. Pour compenser ce flou lié à un raisonnement binaire Paris-Banlieue, les états suivants (à partir de 2008) permettent d'identifier à la fois si l'étudiant a changé ou non de discipline, et s'il a changé ou non d'établissement par rapport à celui dans lequel il était inscrit en L1 en 2007-2008. Ces séquences permettent donc de travailler sur le passage Licence / Master, sur les réorientations disciplinaires et sur le changement d'établissement (la référence étant l'université d'inscription en L1 en 2007-2008). Lorsque l'étudiant change d'établissement, l'état précise si cette nouvelle université est située à Paris ou en banlieue, ce qui permet d'identifier les trajectoires centripètes et centrifuges, comme les changements d'université à Paris ou en banlieue.

La figure 9.3 montre le résultat de la typologie de séquence pour les 7 718 étudiants entrant en L1 de Droit en Île-de-France en 2007-2008 et suivis sur cinq ans. La figure 9.4 correspond au même travail pour l'AES (2 218 étudiants). Comme l'analyse porte sur les premiers entrants en L1 en 2007-2008, on ne prend pas en compte les réorientations (un étudiant inscrit en L1 d'Économie par exemple, et s'inscrivant en L1 de Droit en 2007) ou les arrivées en cours d'études (un étudiant ayant effectué son premier cycle dans une université extra-francilienne par exemple). Les encadrés 9.2 et 9.3 constituent une aide à la lecture des deux figures : ils détaillent pour chaque groupe les trajectoires qui y sont rassemblées.

Encadré 9.2 : Présentation synthétique des groupes de trajectoires pour le Droit

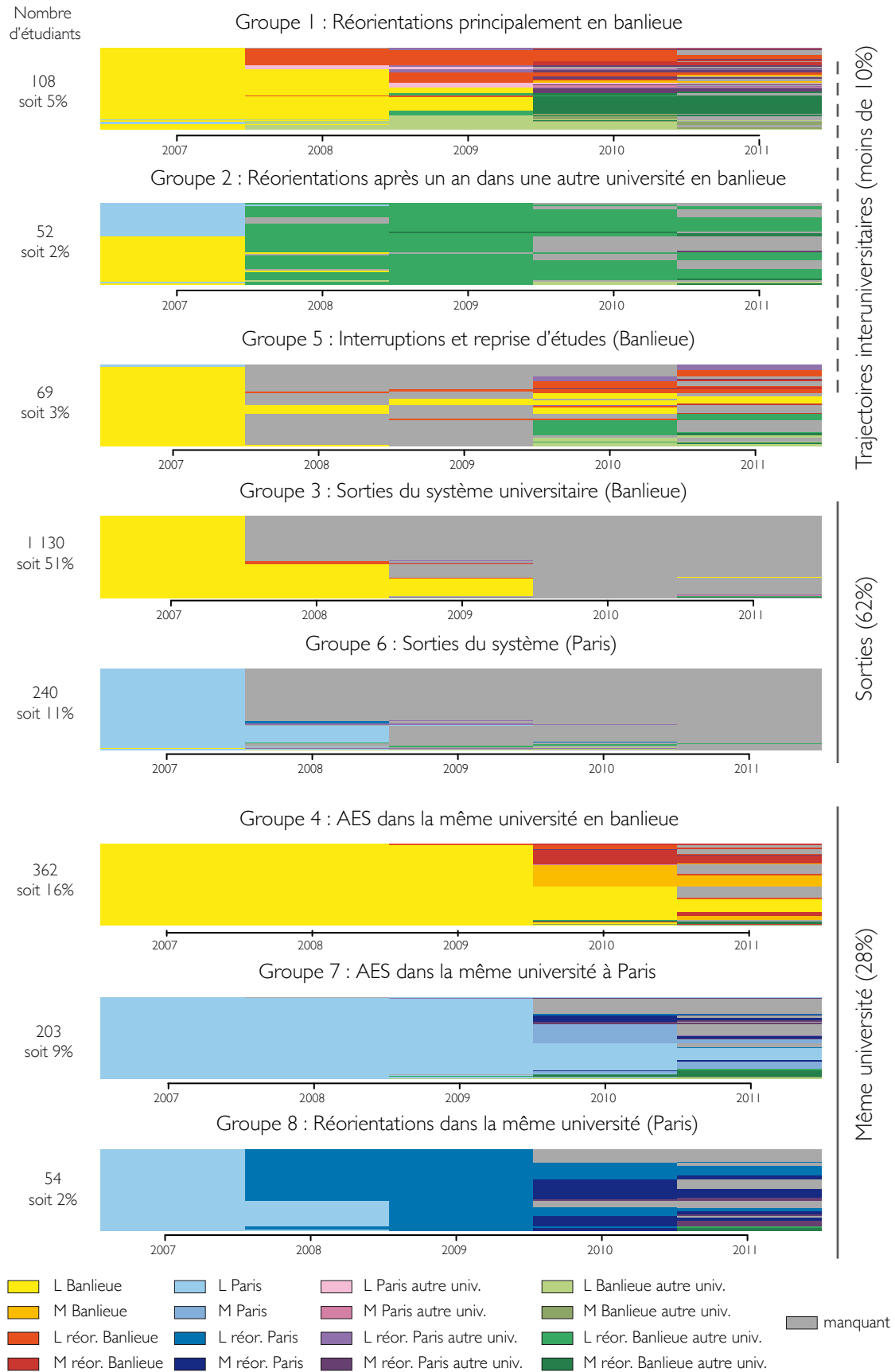
- G2. Étudiants inscrits en L1 Droit à Paris (bleu) ou en banlieue (jaune) et qui poursuivent en Droit dans une autre université de banlieue (vert clair).
- G1. Étudiants inscrits en L1 à Paris (bleu) ou en banlieue (jaune) et qui se réorientent dans une autre discipline dans une autre université de banlieue (vert foncé)
- G8. Étudiants inscrits en L1 pour la plupart en banlieue (jaune) et qui poursuivent en Droit dans une autre université à Paris (rose) : la plupart passe deux années dans l'université de banlieue initiale (jaune en 2007 et en 2008), avant de changer d'établissement en 2009.
- G7. Étudiants inscrits en L1 à Paris (bleu) ou en banlieue (jaune) et qui se réorientent dans une autre discipline dans une autre université à Paris (violet). Certains (rose foncé en 2011) finissent par entrer en Master de Droit à Paris.
- G3. Étudiants inscrits en L1 à Paris, qui sortent du système universitaire pour la plupart dès 2008.
- 5. Étudiants inscrits en L1 en banlieue, qui sortent du système universitaire pour la plupart dès 2008.
- G9. Étudiants inscrits en L1 à Paris, qui poursuivent leurs études en Droit dans la même université.
- G4. Étudiants inscrits en L1 en banlieue, qui poursuivent leurs études en Droit dans la même université.
- G6. Étudiants inscrits en L1 en banlieue, qui poursuivent leurs études dans une autre discipline dans la même université. La moitié se réoriente dès 2008 et en 2009, aucun étudiant de ce groupe n'est inscrit en Droit.

Figure 9.3 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en Droit



Sources : 491 séquences représentatives des parcours de 7 718 étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence Droit dans les universités franciliennes en 2007-2008 et suivis sur cinq années. MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Figure 9.4 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en AES



Sources : 259 séquences représentatives des parcours de 2 218 étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence AES dans les universités franciliennes en 2007-2008 et suivis sur cinq années. MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Encadré 9.3 : Présentation synthétique des groupes de trajectoires pour l'AES

- G1. Étudiants inscrits en L1 en banlieue (jaune), qui se réorientent dans une autre discipline, soit dans la même université (orange), soit pour la moitié d'entre eux en 2010 dans une autre université de banlieue (vert foncé).
- G2. Étudiants inscrits en L1 à Paris (bleu) ou en banlieue (jaune), qui se réorientent dès la deuxième année dans une autre discipline dans une autre université de banlieue (vert foncé).
- G5. Étudiants inscrits en L1 en banlieue (jaune), qui sortent du système, pour la plupart dès 2008, et se réinscrivent en 2010 et/ou 2011 soit dans la même Licence, soit dans une autre discipline, soit dans une autre discipline et dans une autre université. Quelques uns se réinscrivent en Master (rouge foncé en 2010 et/ou 2011), ils étaient donc auparavant dans des filières extra universitaires.
- G3. Étudiants inscrits en L1 en banlieue, qui sortent du système universitaire pour la plupart dès 2008.
- G6. Étudiants inscrits en L1 à Paris, qui sortent du système universitaire pour la plupart dès 2008.
- G4. Étudiants inscrits en L1 en banlieue, qui poursuivent leurs études en AES dans la même université.
- G7. Étudiants inscrits en L1 à Paris, qui poursuivent leurs études en AES dans la même université.
- G8. Étudiants inscrits en L1 à Paris, qui se réorientant pour la plupart dès 2008 mais restent inscrits dans la même université.

Les groupes ainsi constitués ne font pas chacun l'objet d'une description plus détaillée que les encadrés. Si la démonstration ne s'encombre pas de cette étape descriptive (voir tableaux a.10 et a.11 de l'annexe 2), c'est qu'il s'agit ici seulement de vérifier la stabilité des ordres de grandeur des différents types de trajectoires, avant de s'intéresser dans la section suivante aux étudiants qui appartiennent aux différents groupes, en croisant les données SISE avec l'enquête menée auprès des étudiants. C'est seulement alors qu'on pourra conclure quant au premier bloc d'hypothèses posées en début de chapitre : les trajectoires universitaires participent-elles à réduire ou accroître les différenciations de publics entre universités, à travers les deux processus antagonistes que sont la sélection sociale et scolaire des étudiants (réduction des écarts) et l'attraction des étudiants les mieux dotés vers les établissements les plus hauts placés dans la hiérarchie symbolique (augmentation des écarts) ?

Le tableau 9.1 montre la complémentarité des trois typologies issues de l'analyse de séquences. En les croisant, on peut identifier des types de trajectoires récurrents : tout d'abord les trajectoires limitées à une même université ou un même groupe d'établissement ; les trajectoires de sortie du système universitaire ; les trajectoires interuniversitaires ; les trajectoires d'expérimentation ou de reprises d'études. Un des principaux résultats des trois analyses de séquences est de mettre en évidence la très faible place quantitative des trajectoires interuniversitaires franciliennes en premier cycle (environ 5%), par rapport aux trajectoires de sorties du système (environ 50%) ou de poursuite d'études dans la même université (environ 40%). Ces trajectoires interuniversitaires, peu nombreuses, ne peuvent être mises en évidence que lorsqu'on considère les établissements d'inscription avec finesse, ce que permet la définition des états choisie pour le Droit et

l'AES. De plus, même si les ordres de grandeur sont cohérents entre les trois corpus de séquences, de légères variations laissent entrevoir le rôle des spécificités disciplinaires. Ainsi, les sorties du système universitaire sont plus présentes en AES (62%), où le public étudiant est moins favorisé socialement et scolairement qu'en Droit (49%), où n'émerge aucun groupe de trajectoires associé aux interruptions d'études.

Tableau 9.1 : Trois typologies de trajectoires universitaires, quatre principaux types récurrents

Type	Typologie toutes filières	Typologie Droit	Typologie AES
Même université ou même groupe d'établissements	G1, G4 et G7 43 %	G9, G4 et G6 57 %	G4, G7 et G8 28 %
Sortie du système universitaire	G2 et G5 54 %	G3 et G5 49 %	G3 et G6 62 %
Interuniversitaire	-	G2, G1, G8 et G7 4 %	G2 et une partie du G1 et du G5 env. 5%
Interruptions	G3 3 %	-	G5 3%

NB : Le groupe 6 « Vers la Province », qui ne comprend que 0,2% des trajectoires toutes filières confondues, n'est pas inclus dans ce Tableau.

Sources : MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Chacun des quatre principaux types de trajectoires universitaires franciliennes doit maintenant être interrogé à l'aune de ses effets en termes de différenciation de publics entre universités. La section suivante propose de mettre en tension la description de ces principaux types issus des analyses de séquences avec les résultats de l'enquête qualitative. Cette dernière permet en effet de déconstruire certaines catégories au cœur de l'analyse quantitative (définition du pas de temps des séquences, et de l'échelle de temps de l'année scolaire comme référence) et de mettre en évidence ses angles morts (trajectoires non prises en compte car débutant en Province, ou bien passant par les secteurs extra-universitaires). Plus généralement, cette approche qualitative permet d'appréhender les logiques des trajectoires interuniversitaires et leurs temporalités fines.

3. Principaux types de trajectoires universitaires franciliennes

Cette section a pour objet de croiser les types de trajectoires universitaires franciliennes issus des analyses de séquences avec l'enquête qualitative, de façon à dépasser le registre descriptif pour entrer dans les mécanismes d'une construction du sens du placement universitaire. Cela renvoie au deuxième ordre d'hypothèses posées en début de chapitre : dans cette section, le questionnement autour du rôle ségrégatif des trajectoires universitaires franciliennes invite à s'interroger plus généralement sur ce qu'apporte théoriquement l'approche longitudinale en termes de construction du sens du placement. La première sous-section porte sur les deux types de trajectoires majoritaires (« même université » et « sorties du système universitaire »), qui renvoient principalement à la

première hypothèse posée au début de ce chapitre sur la sélection sociale et surtout scolaire opérée par le système universitaire. Ces trajectoires contribueraient à lisser les écarts de publics entre universités, notamment les écarts scolaires (type de baccalauréat, âge d'obtention de ce diplôme). Les deux derniers types, exposés ensuite, renvoient à la deuxième hypothèse sur le rôle différenciant des trajectoires interuniversitaires ou des trajectoires atypiques.

3.1 Deux types de trajectoires majoritaires : rester dans la même université versus sortir du système universitaire

Une seule université : l'importance de la familiarité

Ce premier type de trajectoires concerne environ 43% des étudiants entrant pour la première fois en L1 en Île-de-France en 2007-2008 toutes filières confondues, et près de 57% en Droit contre 28% en AES. Comme cela était souligné plus haut pour les trajectoires respectant le schéma aréolaire (toutes filières confondues), les groupes au sein de ce grand type de trajectoires « même établissement » rendent compte des différences sociales et scolaires entre les universités, différences identifiées avec plus de précision (pour chaque établissement) dans le chapitre 3. Ainsi, les groupes correspondant aux trajectoires parisiennes (groupe 7 pour toutes les filières, groupes 7 et 8 en AES, groupe 9 en Droit) sont composés d'étudiants plus favorisés socialement et scolairement que ceux qui regroupent les inscrits en banlieue (groupes 1 et 4 pour toutes les filières, groupe 4 pour l'AES et groupes 4 et 6 pour le Droit). Ces trajectoires stables en termes d'établissement participent donc à la conservation des différenciations observées à l'entrée en L1 en Île-de-France.

Ces trajectoires restreintes à la même université comprennent des réorientations disciplinaires : rester dans la même université permet alors de bénéficier de procédures administratives simplifiées (pas de transfert de dossier, procédure de réorientation interne à la fin du premier semestre de L1⁹, etc.). La comparaison des groupes d'étudiants qui se réorientent par rapport à ceux qui poursuivent dans la même discipline souligne la position distincte qu'occupent les filières d'AES et de Droit dans la hiérarchie disciplinaire (voir chapitre 3). En Droit, les étudiants qui se réorientent sont globalement moins favorisés que ceux qui poursuivent dans cette discipline, c'est le contraire en AES : les réorientations témoignent alors de réajustements vers des disciplines plus haut placées dans la hiérarchie disciplinaire. En effet, les étudiants en Droit inscrits à Paris qui se réorientent ne s'inscrivent pas dans la même université et appartiennent aux groupes des trajectoires interuniversitaires (groupe 8, groupe 1, groupe 7). Ceux qui sont inscrits en banlieue sont

⁹ Les réorientations peuvent se faire lors de l'entrée en L2, mais aussi dès la fin du premier semestre de L1 : un étudiant inscrit en L1 Droit peut ainsi se réorienter au deuxième semestre de la L1 dans une autre discipline. À titre d'exemple, cette procédure de réorientation interne concerne à Paris 1 environ 120 demandes (entre 2012 et 2014) pour un taux d'acceptation autour de 70%. Ce taux dépend de la tension des filières demandées en deuxième semestre de L1 : en Droit et en AES où les capacités d'accueil sont remplies par APB, le taux d'acceptation est parmi les plus faibles (sources : SCUIO de Paris 1, bilan des réorientations et Entretien du 25 juin 2014).

plus nombreux à se réorienter dans la même université (groupe 6), même si certains changent d'établissement (groupe 7, groupe 1). Les étudiants qui restent dans leur établissement mais ne sont plus inscrits en Droit (groupe 6) sont moins favorisés socialement que ceux qui poursuivent dans cette filière (37% de très favorisés contre 46% pour les juristes du groupe 4), ce qui témoigne de la sélectivité de cette filière universitaire. Au contraire, en AES, les étudiants qui changent de discipline dès la deuxième année et restent dans leur université parisienne forment un groupe de trajectoires à part entière (groupe 8). Ces étudiants quittant l'PAES sont légèrement plus favorisés socialement que ceux qui poursuivent dans cette filière, mais la différence tient surtout au bagage scolaire : ceux qui changent de filière sont deux fois moins souvent bacheliers professionnels ou technologiques (8% contre 16% dans groupe 7). Ces trajectoires « même université » révèlent ainsi à travers les réorientations des ajustements, donc un sens du placement disciplinaire articulé au sens du placement universitaire mis en évidence dans le chapitre 8.

L'enquête qualitative montre que les facilités administratives de réinscription dans le même établissement ne sont qu'un des éléments explicatifs, la familiarité avec le lieu d'étude, les enseignants et les étudiants, jouant un rôle central dans la poursuite d'études au sein du même établissement. Les cas de Paul (AES Paris 8) et Émilie (Droit Paris 8) soulignent bien cette familiarité, qui peut représenter une assurance à l'entrée en L1 (chapitre 8) comme en Master (choix d'un directeur de recherche, choix d'un parcours et d'une spécialité, etc.). Paul explique en ces termes sa poursuite d'études dans la même université en Master : « moi je connais la fac, je sais que les professeurs sont bons, tu vois, je sais que ce n'est pas... ». Cette continuité tient également au fait que le directeur d'un des Masters le sollicite personnellement, ce qui témoigne à nouveau de l'importance des liens entre étudiants et enseignants dans les trajectoires restreintes au même établissement :

« Paul : C'était un défi, tu vois ! Être dans l'élite, avoir un Master... Et au début j'avais choisi MPPP¹⁰ parce que ce Master COMC, il est assez réputé. [...] Donc je suis rentré chez moi, et le directeur de COMC m'a appelé.
Léïla : Ah ! Et il t'a dit quoi ?
P : Pour me dire, qu'il avait fait mon dossier à la dernière minute, tu vois...
L : Tu avais déposé une candidature quand même...
P : Oui, j'avais posé une candidature à COMC, et il m'a dit qu'il avait vu ma lettre de motivation, et mes notes. Il a dit, franchement, que voilà il aurait aimé que je sois dans son Master. »

Paul, M1 COMC Paris 8 2012, mère assistante médicale et père cuisinier, Bondy (93), bachelier STG

Émilie insiste de la même façon sur les relations entre enseignants et étudiants, en lien avec les contraintes administratives liées aux transferts de dossiers :

« Après j'ai l'avantage aussi d'avoir fait tout mon cursus dans la même université donc je connais les professeurs, je sais un peu ce qu'ils attendent... C'est vrai que c'est un avantage aussi par rapport à ceux qui viennent d'ailleurs. [...] On est un peu remerciés d'être restés à Paris 8, c'est peut être ça aussi.

¹⁰ Les étudiants de Licence AES de Paris 8 s'inscrivent pour la plupart en M1 MPPP (Management des projets publics/privés), ou, comme Paul, en Master COMC (Conseil en Organisation et Management du Changement).

C'est ça. C'est intéressant aussi. Je pense qu'on essaie de nous garder à Paris 8. Même pas de nous garder mais de nous obliger à rester, je dirais. Moi, ça m'a pas posé de problème, mais je sais que j'ai des amis qui n'ont pas réussi à partir parce qu'on leur a donné leurs notes d'examen en retard. [...] Moi, je sais que ça se passe bien. Je pense que les professeurs sont compétents, qu'il y a un très bon niveau »

Émilie, M1 Droit Paris 8 2012, père chef d'entreprise et mère assistante sociale, Saint-Denis (93), bachelière L.

Comme à l'entrée en L1, cette importance de la familiarité est liée au capital culturel et notamment scolaire des étudiants, qu'ils aient un bac technologique et une certaine appréhension de la fac comme Paul, ou qu'ils aient eu des problèmes scolaires au lycée comme Emilie (qui a passé son baccalauréat littéraire en candidate libre grâce au CNED).

Ces éléments au cœur des trajectoires limitées à la même université se retrouvent également à Paris 1. Marc est entré en L1 AES à Paris 1 en 2012 après avoir obtenu son baccalauréat ES au lycée français de Rio où sa mère est enseignante (son père est informaticien). Il explique en L3 (2014) : « Paris 1, je m'y sens vraiment bien. Et si j'ai aussi envie de rester c'est aussi parce qu'il y a autour... Le volley, la fac, l'association d'AES ». Cependant, la plupart des étudiants ne justifient pas leur poursuite d'études sur le mode de la requalification symbolique comme à Paris 8 : poursuivre en Master à Paris 1 relève pour beaucoup d'enquêtés d'une évidence, leur discours valorisant le prestige associé à cette université sans toujours mentionner comme Marc la familiarité avec le lieu d'études et les contraintes administratives liées aux transferts de dossiers. Marie-Lise constitue alors un cas révélateur. Son inscription à Paris 1 en L1 Droit découle d'une confusion avec Paris 2 où se retrouvaient la plupart de ses camarades de Stanislas (voir chapitre 8). Sa poursuite d'études dans cette université ne relève donc pas d'une évidence, et privilégie pourtant la continuité :

« Marie-Lise : En fait, bah, déjà on rencontre des gens bien, et puis... Ça permet de discuter, en fait il y a beaucoup plus d'émulation, parce qu'il y a aussi des gens de droite ou des gens de... qui vont à la Sorbonne et qui... Qui sont d'un milieu favorisé quoi. Et, bon, les premières années c'était un peu bizarre et en fait maintenant, on peut discuter et ça... Oui, on réfléchit un peu plus en fait quand on est confrontés à d'autres idées. Surtout qu'en Droit, ils aiment bien discuter de tous ces sujets là. Et donc, voilà bah, donc, heu... Finalement je regrette pas mon choix [d'entrer à Paris 1 plutôt qu'à Paris 2] mais c'était pas...[...]

Leïla : Tu t'es pas dis que tu allais, par exemple, essayer de rentrer en L2 à Assas à la fin de l'année, ou... ?

M-L : Non, c'était trop compliqué.

L : D'accord. Une fois que tu étais dans le...

M-L : Oui, j'étais dedans, et puis la première année j'avais eu des rattrapages aussi donc c'était galère, j'avais pas trop le temps de penser à ça. J'avais trop de choses pour pouvoir penser à changer de fac. Et puis finalement au bout d'un an, comme ça se passait pas si mal, je m'étais fait des potes et tout donc... J'avais plus vraiment de... Et au contraire, on disait qu'à Assas c'était toujours... Je voulais plus retrouver ça en fait. J'avais gardé mes amis de Stan, j'avais trouvé un bon juste milieu quoi. »

Marie-Lise, M1 Droit Paris 1 2012, père ingénieur et mère cadre puis femme au foyer, Paris 14^e, bachelière ES

Ces entretiens expliquent la très grande proportion des trajectoires universitaires limitées au même établissement, ce type de poursuite d'études permettant de s'appuyer sur le réseau social étudiant, enseignant et administratif développé au cours des années par les étudiants. Ce type de trajectoire permet ainsi de favoriser les processus d'affiliation et l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997). Leur pendant est la sortie du système universitaire.

Les sorties du système universitaire : décrochages ou circulations dans d'autres espaces du supérieur

Les trajectoires de sorties des bases de données décrivant le système universitaire français constituent environ 50% des trajectoires universitaires franciliennes. Cette part est d'autant plus élevée que celle des trajectoires stables explicitées plus haut est réduite, selon un fonctionnement de vases communicants.

Globalement, ces trajectoires de sorties correspondent à des étudiants plutôt défavorisés socialement et scolairement. Le tableau 9.2 permet de comparer les caractéristiques des étudiants selon que leur trajectoire appartient au groupe de « sorties du système » ou de « restants dans la même université » en AES, et de même pour les deux groupes correspondant en Droit. L'ensemble des variables (détail des échelons de bourse, des autres types de baccalauréat, etc.) pour l'ensemble des groupes issus des analyses de séquences est présenté en annexes (tableaux a.10 et a.11 de l'annexe 2).

Tableau 9.2 : Hétérogénéité des sortants du système universitaire selon la filière et l'université

	AES Paris		AES Banlieue		Droit Paris		Droit banlieue	
	Sortants (G6)	Restants (G7)	Sortants (G3)	Restants (G4)	Sortants (G3)	Restants (G9)	Sortants (G5)	Restants (G4)
Origine sociale très favorisée	34%	26%	24%	18%	46%	57%	34%	46%
Origine sociale défavorisée	35%	39%	43%	43%	26%	19%	36%	24%
Bac avant ou à 18 ans	39%	56%	26%	30%	41%	70%	38%	66%
Bacheliers technologiques	31%	14%	38%	21%	13%	7%	26%	8%
Bacheliers professionnels	9%	2%	19%	4%	3%	0%	8%	1%
Part dans les trajectoires	46%*	39%	67%	21%	43%	53%	37%	56%

*Lecture : Les « sortants » représentent 46% des 521 étudiants inscrits en LI AES à Paris en 2007-2008, alors que le groupe 7 « restants » correspond à 39% des inscrits parisiens. Le nombre d'étudiants inscrits en AES en banlieue est de 1 697. On compte 3 319 étudiants inscrits en Droit à Paris contre 4 399 en banlieue.

Sources : MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

En Droit, les étudiants du groupe 4 (inscrits en banlieue et continuant en Droit dans la même université) sont pour 46% d'entre eux d'origine sociale très favorisée contre

34% pour le groupe 5 (inscrits en banlieue sortant du système). Ils sont aussi plus favorisés scolairement : ceux qui sortent au bout d'une année sont plus souvent bacheliers technologiques et professionnels (34% contre 9% dans le groupe 4). Des écarts semblables sont observés en Droit entre le groupe d'étudiants poursuivant leurs études dans la même université à Paris (groupe 9) et les inscrits parisiens qui sortent du système (groupe 3) mais la différence de recrutement entre les universités parisiennes et celles de banlieue place les « sortants » (groupe 3) non loin des « restants » de banlieue. Outre la différenciation de publics entre les universités parisiennes et les autres, la comparaison de ces profils de « sortants » et « restants » confirme le constat plus généralement posé par M. Baron à partir d'une cohorte de plus de 100 000 étudiants français (1998 à 2002) : « les étudiants ont d'autant plus de chances de rester 5 années consécutives dans le système universitaire français et d'y construire leurs parcours de formation qu'ils sont issus de milieux culturellement favorisés et qu'ils peuvent s'appuyer sur une formation plutôt scientifique » (Baron, 2012, p. 97).

De telles caractéristiques sociales et scolaires laissent supposer qu'une part importante de ces sorties de l'Université correspondent à des « décrochages », la série du baccalauréat comme l'âge d'obtention de ce diplôme étant deux variables clés pour saisir l'échec dans les premières années universitaires (Beaupère *et al.*, 2009). Les caractéristiques sociales des étudiants appartenant aux groupes de « sorties » témoignent donc en partie de la sélection sociale et scolaire opérée par l'Université (voir chapitre 1). Cette élimination des étudiants de classe populaire et/ou des bacheliers technologiques et professionnels tient notamment à l'inadéquation entre les attentes professorales souvent implicites (Felouzis, 1997) et ce qu'en comprennent des étudiants peu familiers de la culture scolaire et *a fortiori* universitaire¹¹. L'apprentissage du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) nécessite en effet d'acquérir « les codes dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (Clerc, Fave-Bonnet, 2001, p. 16). Cet apprentissage sans lequel « on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde » (Coulon, 1997, p. 1), peut être défini comme un processus d'affiliation. Le modèle pédagogique associant cours magistraux et autonomie dans le travail personnel de l'étudiant, comme le manque d'intégration sociale en première année (évoqué à travers l'importance de la familiarité dans le chapitre précédent), ou encore le travail salarié, constituent des éléments défavorables à la réussite des étudiants peu assurés scolairement (Beaud, 2008). En filigrane de ces trajectoires de sorties du système universitaire, on peut donc lire la fonction de reproduction du système scolaire :

« le premier cycle universitaire, tel qu'il fonctionne aujourd'hui, ne fait qu'entériner ou renforcer (c'est certainement variable selon les disciplines), les différences des performances scolaires antérieures. Par conséquent, au mieux,

¹¹ Les bacheliers de « première génération » (parents non diplômés du baccalauréat) rencontrent plus de difficultés que les autres au début des études supérieures, quelle que soit la formation suivie. Cela est particulièrement sensible en premier cycle universitaire : moins de la moitié des bacheliers de première génération passe en deuxième année (Caille, Lemaire, 2009).

l'institution est neutre et, au pire, elle accroît, par son fonctionnement, les écarts de niveau sanctionnés par le type de bac » (Beaud, 2008, p. 154)

Si les « sortants » sont globalement plus défavorisés scolairement que les restants, quel impact ces sorties du système universitaire peuvent avoir sur les différenciations entre universités franciliennes ? La dernière ligne du tableau 9.2 montre que ces trajectoires de sorties ne représentent pas la même part des trajectoires selon les filières et selon que l'on considère les universités parisiennes ou de banlieue. En AES, les « sorties » représentent une part plus importante des trajectoires étudiantes en banlieue (67%) qu'à Paris (46%). Cette plus grande sélectivité dans les universités de banlieue en AES renvoie au processus d'homogénéisation des publics mis en évidence par la comparaison de ces filières à Versailles et à Paris 13 (Nicourd *et al.*, 2013). Mais le constat n'est pas le même en Droit où la part des trajectoires de « sorties » est légèrement plus élevée à Paris qu'en banlieue. La comparaison entre ces deux filières montre donc que la sélection sociale et/ou scolaire varie selon les disciplines et la place qu'elles occupent dans la hiérarchie disciplinaire : en Droit, le processus d'homogénéisation scolaire entre les universités parisiennes et les autres est moins marqué qu'en AES.

En agrégeant les établissements de façon binaire entre Paris et banlieue, cette analyse ne permet pas de travailler précisément sur les processus de sélection des publics et d'homogénéisation sociale et/ou scolaire au fil des trajectoires étudiantes. Les différences mises en évidence pour l'AES entre Versailles et Paris 13 (Nicourd *et al.*, 2011), deux universités de banlieue, plaident en effet pour des analyses tenant compte de la position précise de chaque établissement dans la hiérarchie universitaire (voir chapitre 3). Néanmoins, ces résultats montrent que ces processus varient selon la discipline considérée. Globalement, les trajectoires étudiantes participent d'une certaine homogénéisation scolaire en AES entre les universités parisiennes et celles de banlieue, alors que le phénomène est inversé pour le Droit, filière où la sélectivité tend à maintenir voire éventuellement accentuer les écarts entre les universités parisiennes et les autres.

Si l'on parle d'homogénéisation scolaire plus que sociale en AES, de façon cohérente avec les résultats de S. Nicourd, O. Samuel et S. Vilter (2013), c'est parce que les « sortants » en AES ne sont pas plus défavorisés socialement que les « restants ». La comparaison des caractéristiques des étudiants de cette filière, qu'ils soient inscrits à Paris ou en banlieue en L1, montre que les « sortants » de l'Université sont moins dotés scolairement (plus faible part d'étudiants à l'heure ou en avance au baccalauréat, plus de bacheliers technologiques ou professionnels), mais qu'on y compte plus d'étudiants d'origine sociale très favorisée. Cette disjonction entre caractéristiques sociales et scolaires, lorsqu'on considère la population agrégée des étudiants « sortants », tient à l'hétérogénéité de ces trajectoires de sorties du système universitaire, qui reviennent pour certains étudiants à s'inscrire après une L1 en AES en STS, en école voire en CPGE. En effet, l'AES constitue souvent un choix « par défaut » (voir chapitre 3) : la sortie du système universitaire n'est alors pas forcément synonyme d'échec. On voit là tout l'intérêt d'une

appréhension des trajectoires universitaires en lien avec les autres secteurs du supérieur, ce que permet plus généralement le suivi qualitatif des étudiants (Truong, 2015).

C'est ce que confirme l'enquête auprès d'étudiants en Droit et en AES à Paris 1 et Paris 8. Ce suivi d'étudiants n'a pas été conçu pour mesurer l'ampleur des sorties du système universitaire et *a fortiori* les cas d'échecs ou de « décrochage » en première année : les étudiants étaient contactés au deuxième semestre de façon à garantir une certaine stabilité de la cohorte qualitative ainsi constituée (voir chapitre 2). Certains étudiants ont cependant disparu de la cohorte, par exemple Amadou (Droit Paris 8) cité dans le chapitre 8, ou Tom (AES Paris 1) cité dans le chapitre 6. Cela n'est pas forcément synonyme de sortie du système universitaire, contrairement à trois autres étudiants enquêtés. Après sa L1 de Droit à Paris 1, Julia (père avocat, mère vendeuse dans le secteur du luxe, Paris 5^e, bachelière L) est partie un an à Taïwan avant de s'inscrire en 2013-2014 en Bachelor à Copenhague. Nimal (père employé dans un supermarché et mère employée municipale, Clamart dans le 92, bachelier ES) est quant à lui entré dans un IEP après sa L1 de Droit à Paris 1 (L1 effectuée en partenariat avec le lycée Turgot dans le cadre d'une CPGE préparant à l'ENS Cachan). Catherine (père ouvrier et mère au foyer, Châtenay-Malabry dans le 92, bachelière ES), dont le désajustement était analysé en fin de chapitre précédent, est entrée en hypokhâgne puis en khâgne après sa L1 AES à Paris 1.

Si cette étudiante ne réussit pas le concours d'entrée à l'ENS, elle s'inscrira sans doute en Master¹². Ce type de trajectoires correspond alors non pas à une sortie, mais à une interruption. Les trajectoires de sortie sont hétérogènes, ce qui renvoie non seulement à la reproduction des positions sociales par l'Université mais aussi à des circulations :

« en recouvrant sous un même terme ('décrochage', 'abandon', 'échec', etc.) des réalités extrêmement diverses, on se condamne à ne lire les parcours étudiants qui ont le tort de ne pas être parfaitement linéaires qu'en négatif [...]. Les parcours des étudiants à l'Université ne se comprennent que replacés dans le système de l'enseignement supérieur tout entier. [...] [les premiers cycles] constituent un espace tampon, de régulation des flux successifs de bacheliers qui agit comme un lieu à la fois d'expérimentation et de construction progressive de parcours intellectuels véritables et de maintien des hiérarchies sociales et scolaires » (Bodin, Orange, 2013a, p. 111)

Ces circulations et expérimentations à l'échelle de l'enseignement supérieur, tout comme les changements d'université au sein du secteur universitaire, constituent des trajectoires révélatrices de placements qu'il convient maintenant d'explicitier.

3.2 Des trajectoires universitaires originales, révélatrices du caractère dynamique du sens du placement

Les changements d'université, s'ils sont minoritaires dans les trajectoires étudiantes, permettent d'interroger les processus de construction de sens du placement en cours

¹² L'ensemble des étudiants suivis a été contacté en janvier 2015 par mail pour faire un point rapide sur leur parcours, la période de rédaction ne permettant pas de mettre en place un quatrième entretien. Catherine écrit dans son mail : « en terme de projet je vise divers master en aménagement du territoire/environnement/développement durable dont un à Cergy et deux ou trois autres qui sont entre l'UPEC et l'UPEM ».

d'études, autrement dit les apprentissages associés aux dispositions à s'orienter dans le système universitaire francilien.

L'impact limité des changements d'université sur la ségrégation universitaire

Un des principaux résultats des analyses de séquences est de révéler la très faible part quantitative des trajectoires interuniversitaires franciliennes en premier cycle, par rapport aux trajectoires de sorties du système ou de poursuite d'études dans la même université. Comme le montre le tableau 9.1, les changements d'université représentent environ 5% des trajectoires étudiantes en AES comme en Droit. Cette part approximative tient au fait que certaines trajectoires interuniversitaires sont incluses dans des groupes comprenant en très grande majorité des trajectoires dans le même établissement. Par exemple, en Droit, dans le groupe 6, environ un tiers des étudiants de banlieue qui ont changé de discipline en Licence finissent par changer d'établissement (en banlieue) pour s'inscrire en Master de Droit (vert kaki foncé en 2011). Mais ils ne représentent finalement qu'une cinquantaine d'étudiants sur plus de 7 700. Les analyses toutes disciplines confondues montrent plus généralement qu'au début des années 2000, seuls 10%¹³ des étudiants franciliens changent d'université entre le premier et le deuxième cycle (Baron *et al.*, 2007).

Ce petit nombre de trajectoires interuniversitaires mis en évidence par l'analyse de séquences contraste avec la surreprésentation de ce type de trajectoires parmi les étudiants enquêtés dans cette thèse : sur les quarante-quatre bacheliers franciliens en Droit et en AES participant à l'enquête, on compte quatorze trajectoires interuniversitaires. Cet écart entre le matériau qualitatif et l'objectivation permise par la base MESR-SISE tient d'une part au champ restreint des trajectoires considérées dans l'analyse de séquences : on ne prend en compte que les premiers entrants dans le système universitaire inscrits en L1 Droit ou AES (ce qui laisse hors champ les redoublants, et surtout les réorientations). Sur ces quatorze enquêtés, quatre étaient initialement inscrits dans une autre filière que le Droit ou l'AES puis se sont réorientés, et ont à cette occasion, ou plus tard, changé d'université. Adopter une focale plus large en considérant les changements d'établissement toutes filières et années d'études confondues à un temps t , conduit à revaloriser la place des mobilités interuniversitaires. L'Île-de-France présente d'importantes mobilités en cours d'étude et attirent de nombreux bacheliers d'autres régions, notamment à l'entrée en deuxième et troisième cycle : à la fin des années 2000, 27% des inscrits en deuxième année étaient dans un autre établissement l'année précédente dont 13% dans une autre université (De Berny, 2004). On retrouve ici l'importance des liens entre les différents secteurs de l'enseignement supérieur. L'analyse de séquence, construite en ne prenant pas en compte les arrivées après la première inscription en L1, et principalement centrée sur le premier cycle, conduit à sous-estimer la place des trajectoires interuniversitaires.

¹³ Ce taux est cohérent avec les résultats des analyses de séquences : si l'on ne considère pas les trajectoires de sorties du système universitaire, qui représentent près de la moitié des parcours étudiants, la part des trajectoires interuniversitaires (5%) devient deux fois plus importante (soit 10%).

La forte présence de trajectoires interuniversitaires dans le matériau qualitatif tient d'autre part à la présentation de l'enquête qui introduit un biais de sélection. Chercher des étudiants volontaires pour raconter leur parcours scolaire (voir chapitre 2 et annexe 1) se traduit par une surreprésentation d'enquêtés qui estiment que ce parcours mérite d'être raconté, notamment en raison de son originalité. Les étudiants enquêtés sont donc nombreux à avoir connu des réorientations, des changements d'établissement, des reprises d'études. L'entretien peut constituer un moment propice à la mise en récit d'un parcours chaotique : la réinjection de sens causal, sensible dans tout discours du fait de la forme narrative, peut relever d'une légitimation téléologique d'« échecs » passés. L'entretien peut alors s'inscrire dans un processus de requalification symbolique de parcours scolaires vécus comme atypiques car non linéaires, au contraire des trajectoires dites d'excellence.

La faible part des trajectoires interuniversitaires diminue donc la portée de l'hypothèse posée en début de chapitre sur leur rôle différenciant en termes de publics étudiants. Mais ces trajectoires, si peu nombreuses soient-elles, correspondent-elles comme on le suppose à une attraction vers le centre d'étudiants mieux dotés scolairement si ce n'est socialement ? Que révèlent ces trajectoires sur le fonctionnement du sens du placement universitaire mis en évidence dans le chapitre précédent ?

Trajectoires vers Paris ou vers la banlieue : la construction du sens du placement en cours d'études

La typologie produite sur le corpus de séquences en Droit permet d'isoler et de comparer deux groupes de trajectoires interuniversitaires. Ces groupes correspondent à très peu d'étudiants, les pourcentages sont donc indicatifs. La comparaison est d'autant plus délicate que chacun de ces groupes est hétérogène en termes de lieu d'inscription en 2007, comme le montre la figure 9.3. Le groupe 2 qui rassemble des étudiants principalement parisiens (bleu clair) changeant d'université pour s'inscrire en banlieue, comprend également une part non négligeable d'étudiants de banlieue (jaune) changeant d'établissement en petite ou grande couronne. Symétriquement, le groupe 8 est constitué en majorité d'étudiants de banlieue (jaune) qui s'inscrivent en 2008 à Paris, et pour une plus petite part d'étudiants parisiens qui changent d'université en restant inscrits dans la capitale (bleu clair). On s'intéresse donc aux seuls points d'arrivée des trajectoires interuniversitaires en Droit, en comparant les profils des étudiants rejoignant les universités de banlieue ou de Paris.

Tableau 9.3 : Trajectoires interuniversitaires en Droit : les caractéristiques sociales des étudiants selon leur arrivée en banlieue ou à Paris

	Vers la banlieue (G2)	Restants en banlieue (G4)	Vers Paris (G8)	Restants à Paris (G9)
Origine sociale très favorisée	44%	46%	57%	57%
Origine sociale défavorisée	31%	24%	17%	19%
Bac avant ou à 18 ans	64%	66%	69%	70%
Bacheliers technologiques	15%	8%	6%	7%
Bacheliers professionnels	0%	1%	2%	0%
<i>Total</i>	39	2 442	65	1 757

Sources : MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Le tableau 9.3 met clairement en évidence la proximité des caractéristiques des étudiants changeant de type d'université avec ceux qui y sont déjà inscrits depuis 2007. En effet, les étudiants du groupe 2, pour la plupart Parisiens, qui s'inscrivent en 2008 dans une université de banlieue sont légèrement moins favorisés socialement et scolairement que leurs homologues déjà inscrits en banlieue en 2007 (groupe 4) mais l'écart est beaucoup plus net avec les étudiants qui restent inscrits à Paris (groupe 9). Symétriquement, ces étudiants inscrits à Paris en 2007 ont des caractéristiques très proches (à un ou deux pourcents près) des étudiants du groupe 8, en majorité inscrits initialement en banlieue et qui se retrouvent à Paris en 2008 ou en 2009. Autrement dit, le tableau 9.3 souligne l'ajustement social et scolaire au cœur des trajectoires universitaires : les trajectoires interuniversitaires vers les universités parisiennes en Droit sont le fait d'étudiants aussi bien dotés socialement et scolairement que ceux qui sont déjà inscrits dans ces établissements parisiens.

Les trajectoires interuniversitaires observées dans les groupes 2 et 8 concernent les étudiants de premier cycle. Mais l'inscription dans une autre université ne se fait pas au même moment dans les deux groupes : les étudiants inscrits en 2007 en banlieue passent pour la plupart deux ans dans leur université avant de s'inscrire à Paris (en L3 pour ceux qui sont inscrits en Master en 2010), tandis qu'au contraire, les étudiants parisiens qui s'inscrivent en banlieue le font dès 2008. Ces réajustements par changement d'établissement se font donc selon des temporalités différentes. Les trajectoires interuniversitaires existent également à l'entrée en Master mais sont incluses dans les groupes 9 et 4 où les trajectoires sont très majoritairement restreintes au même établissement : les couleurs roses ou violettes correspondant aux Masters parisiens sont peu présentes dans les tapis de séquences des groupes d'étudiants inscrits initialement en banlieue (et réciproquement). Malgré cette faible présence visuelle, les effectifs de ces groupes 9 et 4 impliquent un nombre non négligeable de trajectoires interuniversitaires de la banlieue vers Paris à l'entrée en deuxième cycle, ce que confirment les travaux cités précédemment sur les mobilités interuniversitaires franciliennes (Baron *et al.*, 2007), comme les entretiens menés dans le cadre de cette thèse. L'approche qualitative est alors essentielle

pour expliquer les différentes temporalités (après un an, après deux ans, lors de l'entrée en Master, etc.) de ces réajustements étudiants au cœur des trajectoires interuniversitaires franciliennes.

Quatorze enquêtés ayant passé leur baccalauréat en Île-de-France connaissent des trajectoires interuniversitaires. Parmi ces enquêtés, ceux qui changent d'établissement en première année de Licence changent le plus souvent de discipline et s'inscrivent ainsi dans un type particulier de trajectoires (« expérimentations ») au cœur de la dernière section de ce chapitre. Si l'on s'intéresse aux étudiants qui restent inscrits dans la même discipline (Droit ou AES), on remarque que les trois enquêtés qui changent d'université en Licence sont inscrits en AES (Tatiana, Jade et Imran). Au contraire, la grande majorité des trajectoires interuniversitaires observées en Droit correspond à l'entrée en Master 1. Cette distinction tient aux spécificités de chaque discipline : les étudiants d'AES poursuivent moins fréquemment en Master que les étudiants en Droit. Pour ces derniers, le Master constitue un placement universitaire particulièrement important comme le montrent les entretiens. Les trajectoires interuniversitaires de ces enquêtés correspondent-elles bien aux ajustements mis en évidence plus haut grâce à l'analyse de séquences ? Si oui, comment expliquer que ces placements n'aient pas eu lieu avant, par exemple lors de l'entrée en L1 ? Et pourquoi les étudiants développent-ils des stratégies interuniversitaires s'il ne s'agit pas de placements à destination des universités centrales les plus prestigieuses ?

Les deux tableaux suivants présentent les caractéristiques d'étudiants ayant changé d'université et dont la trajectoire ne respecte pas le schéma aréolaire : les étudiants passent d'une université parisienne à une université extra-francilienne ou encore d'une université de banlieue à Paris. Le tableau 9.4 correspond aux trajectoires des bacheliers franciliens. Le tableau 9.5 présente trois cas de trajectoires interuniversitaires non prises en compte dans les analyses de séquences car mises en place par des étudiants d'abord inscrits dans une université extra-francilienne.

Tableau 9.4 : Trajectoires interuniversitaires de bacheliers franciliens non conformes au schéma centre-périérie : Paris-Banlieue, Banlieue-Paris, Province

Prénom (date entretien)	Bac et commune	Discipline	Métier et diplôme des parents	Motifs de changement	Moment du changement d'université	Type de trajectoire
Imran (M1 2012)	Bac ES à Bobigny (93)	AES	Mère femme au foyer	Prestige de Paris I	Entrée en L3 : de Paris 8 à Paris I	Banlieue > Paris
Clémence (M2 2012)	Bac S à Montmorency (95)	Droit	Père représentant et mère assistante familiale	Prestige de Paris I	Entrée en M1 : de Cergy à Paris I	Banlieue > Paris
Tatiana (L1 2012, L2 2013, L3 2014)	Bac ES à Paris	AES	Père directeur informatique et mère professeure de écoles	Conflits familiaux, copain à Brest	Entrée en L2 : de Paris I à Rennes	Paris > Province
Juliette (M1 2012)	Bac L à Montreuil (93)	Droit	Mère dans l'animation sociale et père musicien	Sélection trop forte à l'entrée en M2 à Paris I, amis à Montpellier	Entrée en M2 : de Paris I à Montpellier	Paris > Province

Sources : Entretiens 2011 à 2014. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Tableau 9.5 : Trajectoires interuniversitaires parmi les enquêtés extra-franciliens (Droit et AES)

Prénom (date entretien)	Bac et commune	Discipline	Métier et diplôme des parents	Motifs de changement	Moment du changement d'université	Type de trajectoire
Florence (M1 2012)	Bac S à Tours	Droit	Parents professeurs de médecine	Prestige de Paris I, amis à Paris	Entrée en L3 : de Tours à Paris I	Province > Paris
Shâinez (L1 2012, L2 2013, L3 2014)	Bac S lycée français d'Alger	Droit	Père cadre dans l'industrie et mère cadre supérieure	Prestige de Paris I, sœur jumelle et tante à Paris	Réorientation en L1 : de Médecine à Lyon à Droit à Paris I	Province > Paris
Diane (M1 2012)	Bac L à Mâcon	Droit	Mère assistante maternelle et père cadre EDF	Attrait de Paris après Licence à Bourg-en-Bresse, copain	Entrée en M1 : De Bourg-en-Bresse à Paris 8	Province > Banlieue

Sources : Entretiens 2011 à 2014. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Les cas d'Imran et de Clémence confirment bien la dimension stratégique d'un changement d'établissement à l'entrée en Master ou juste avant (L3). Si les deux étudiants insistent sur le prestige de la Sorbonne, d'autres éléments alimentent cette stratégie de

placement interuniversitaire. Clémence explique ainsi son inscription à Paris 1, non seulement en raison du prestige, mais aussi du trajet et de la vie étudiante parisienne :

« Clémence : J'ai demandé Nanterre, Paris 1. Au début j'avais demandé Strasbourg, mais les dossiers c'était en juillet et vu que j'ai été acceptée à Nanterre et à Paris 1 avant et que, bah je préférais rester à Paris, c'était plus simple. Au point de vue coût quoi : est-ce que je peux rester chez mes parents ? Et puis voilà quoi, et mes amis, c'est plus.... C'est plus agréable. [...] en fait, [le master de] Nanterre me plaisait plus, mais pour être à la Sorbonne, j'ai pris celui de la Sorbonne. Parce que je voulais aller à la Sorbonne, quoi, c'est peut-être un peu con mais bon... [...] Je me suis dit que c'était bien pour la réputation, parce que justement après être partie à l'étranger [en Erasmus à Stockholm en L3], tu te rends compte que la Sorbonne, les étrangers, ils ne connaissent que ça, quoi. [...] aussi il y avait des questions de trajet. C'est moins long de chez moi que d'aller à Nanterre.

Leïla : Et à Cergy par contre, il n'y avait pas le Master que tu voulais ? C'est pour ça que tu es partie et/ou c'est parce que tu voulais changer de fac ?

C : Bah je voulais changer, je ne voulais plus rester à Cergy, c'est une bonne ambiance et tout... Mais c'est un peu isolé des autres étudiants, parce que tous nos amis sont à Paris. Et nous on a une vie étudiante à Cergy, mais c'est complètement différent que quand tu es à Paris. »

Clémence, M1 Droit Paris 1 2012, père distributeur de journaux et mère assistante familiale, Soisy (95), bachelière S

La vie parisienne étudiante est aussi centrale dans les placements de Diane, Florence et Shaïne, mais déclinée selon des modalités qui soulignent la position sociale de chacune des trois étudiantes. Ainsi, Florence (dont les parents sont professeurs de médecine à Tours), et Shaïne (qui a effectué son secondaire au lycée français d'Alger) insistent sur le prestige international de Paris 1 et la place des universités parisiennes (comme plus généralement de Paris) dans leur réseau social et familial :

« Paris 1 c'était un peu le fantasme de Province. Enfin, Paris 1 et Assas. Je voulais pas quitter Tours si c'était pas pour intégrer une fac un peu... Au cours des voyages que j'avais pu faire, notamment en seconde et en première aux États-Unis, j'avais un peu discuté avec les étudiants là-bas. C'est vrai que pour eux l'Europe ça reste quand même assez flou, les personnages politiques etc. ils identifient pas très bien, mais ce dont je me souviens bien c'est que Paris 1, la Sorbonne, ça leur parle complètement. [...] Après, je pense que oui j'ai pas mal d'amis qui sont partis en deuxième année et qui ont visé ces facs là aussi. Donc c'est un esprit un peu d'influence. »

Florence, M1 Droit Paris 1 2012, parents professeurs de médecine, Paris 8^e, bachelière S, 2^e d'une fratrie de 5

« Leïla : Et pourquoi tu n'es pas restée à Lyon pour faire du Droit [après une première L1 en Médecine], pourquoi tu es venue à Paris ?

Shaïne : Paris parce qu'il y avait ma sœur. Mes parents voulaient que je vienne à Paris. J'ai une tante qui habite à Paris. Donc ils trouvaient que ce serait plus simple en cas de problème. Et Paris 1... En fait le choix se portait entre Paris 1 et Paris 2. Et finalement c'était Paris 1. Parce qu'en fait déjà quand on regarde les classements des facultés de Droit ce sont les deux meilleures. Sur tous les sites que je suis allée voir c'était les deux meilleures. [...] il y a beaucoup de facs de Droit à Paris, et Paris 1, c'était vraiment, au niveau mobilité internationale, c'était la plus intéressante. On le voit aussi avec les étudiants. Même en L1 il y a beaucoup d'étudiants étrangers »

Shaïne, L1 Droit Paris 1 2012, père cadre dans l'industrie et mère cadre en entreprise, Paris 15^e, bachelière S (lycée français d'Alger)

Diane, moins favorisée socialement (père cadre et mère assistante maternelle), s'inscrit à Paris 8. Cette inscription en petite couronne est associée à une certaine vie étudiante parisienne car elle réside dans le 14^e arrondissement, ce qui contraste avec son expérience de Licence à Bourg-en-Bresse. L'arrivée à Paris tient surtout à l'opportunité de rejoindre son petit ami :

« Diane : Paris cette année parce que j'avais envie. C'est une grande ville, j'ai toujours été attirée par ça, et après trois ans de Licence à la campagne... [Rires] [...]

Leïla : À partir de quel moment t'as eu le projet de partir à Paris pour faire ton année universitaire ? Est-ce que c'était en L3 ? Est-ce que dès la L2 ou la L1 tu t'étais dit 'pour mon Master je pars' ?

D : En fait, j'ai toujours eu envie de partir. Au début, quand j'étais au lycée, puis à la fac je me disais 'Lyon, Lyon, Lyon'. Et puis je pensais quand même à Paris mais c'est vrai que ça faisait loin, et puis c'était un peu l'inconnu. Et puis après, par la suite, mon copain est parti et ça faisait déjà un an que lui y était [à Paris] quand moi je suis partie. Donc c'est vrai que ça m'a motivée parce que je me suis dit 'au moins j'ai pas le stress, en attendant je peux habiter avec lui, j'ai pas le stress de l'appartement, il faut que je vienne pour les visites', et tout ça. Pour moi c'était quand même un gros avantage et ça m'a poussée à venir. »

Diane, M1 Droit Paris 8 2012, père cadre EDF et mère assistante maternelle, Paris 14^e, bachelière L (Mâcon)

Les trajectoires interuniversitaires révèlent donc bien des placements semblables à ceux mis en évidence dans le chapitre 8, faisant jouer le capital scolaire des étudiants (notamment à travers la sélection de leur dossier par l'université demandée), mais aussi leurs capitaux économiques (possibilité de déménager) et sociaux. Les extraits d'entretien ci-dessus rappellent l'importance de la dimension spatiale des réseaux familiaux et amicaux. Plus encore, les trajectoires de Diane, Tatiana et Juliette montrent qu'ils peuvent jouer un rôle central dans le changement d'établissement en cours d'études. La mise en couple ou la présence d'amis dans la nouvelle ville universitaire peuvent ainsi faciliter une décohabitation (Diane et Juliette). Dans le cas de Tatiana, la mobilité interuniversitaire est déclenchée par des conflits familiaux, donc une forte volonté de décohabitation. Cette étudiante, inscrite en L1 AES à Paris 1 lors de notre premier entretien, quitte l'Île-de-France en L2 pour mettre à distance son réseau familial, et parce qu'elle anticipe la trop forte sélection de cette université parisienne (raison contraignant Juliette à quitter cette université en M2). Le choix de Rennes s'explique selon Tatiana par son réseau amical et la présence de son petit ami :

« Pour plusieurs raisons. À la fois familiale... Et parce que à la fac au niveau des connaissances qu'on avait eu ce n'était pas top non plus. J'avais pas particulièrement d'attache à Paris. Les gens se rentraient dedans en permanence. Et je me disais : je préfère aller ailleurs... Je suis en deuxième année, je peux le faire. Et en plus c'est plus facile pour Erasmus [...]. Alors pourquoi Rennes ? Moi j'ai hésité longtemps entre Rennes et Strasbourg. Parce que Strasbourg j'avais un peu de famille là-bas. Après Rennes la plupart du temps, en fait, il y a un très bon taux de réussite. Du fait que j'ai été très bien

accueillie par accueil téléphonique, ce qui n'est pas le cas de Paris... [...] Après, oui, c'est plutôt le taux de réussite. Quand j'ai vu plus de 75 % de réussite en L2... Et le fait qu'il y ait aussi une seule Licence AES. On ne soit pas... Il y a beaucoup moins de compétition, il y a, cette année, on doit être 300. [...] L'année dernière les problèmes familiaux... On était trop nombreux dans l'appart, ça n'allait plus. Il fallait que je trouve un moyen de partir. Et c'était un moyen aussi de rassurer les parents, tu vois ça n'est qu'à deux heures de train. [...] Et entre les deux, j'ai trouvé une relation amoureuse qui se passait à Brest. Donc peut-être qu'inconsciemment j'ai choisi ça. Après je ne me voyais pas aller ailleurs. Parce que Rennes on m'en avait déjà parlé, je ne sais plus qui m'en avait parlé, des copains qui vivaient à Brest qui m'en avaient parlé. On m'avait dit Rennes ça n'est pas mal, parce que c'est une ville étudiante qui bouge beaucoup.»

Tatiana, L2 AES Rennes 2013, père directeur informatique et
mère professeure de écoles, Rennes (auparavant Paris 14^e),
bachelière ES

Ces trajectoires interuniversitaires révèlent donc, tout comme l'entrée en L1, un sens du placement universitaire, qui permet aux étudiants les mieux dotés scolairement de s'inscrire dans les universités parisiennes. Surtout, ces trajectoires permettent d'appréhender ce sens du placement de façon dynamique. Le moment de déclenchement de la mobilité interuniversitaire dépend d'une configuration complexe qui peut faire jouer une réorientation disciplinaire (Shaïne), la position de l'enquêté dans la cellule et le réseau familial (Tatiana), la volonté de décohabitation et d'autonomie croissante avec l'âge (Florence, Diane), mais aussi le déclenchement d'autres mobilités interuniversitaires dans le réseau de pairs étudiants. Les extraits d'entretiens ci-dessous montrent ainsi le report (entrée en M1), puis le rapprochement (entrée en L3) du projet de mobilité de Guillaume, en fonction du réseau de pairs construit à Paris 8. Vouloir finalement partir en L3 et non plus en M1 correspond à un alignement (« ça tombe à pic ») sur les mobilités interuniversitaires de ses camarades n'ayant pas redoublé leur L2 et quittant Paris 8 pour entrer en Master pour la plupart à Paris 10 Nanterre :

« Au départ quand j'ai fait l'inscription à Paris 8, j'étais parti sur l'idée de rester un an et de partir sur une université de Paris. Et en fait j'ai été plutôt satisfait de l'université et pour l'instant je ne sais pas, je me pose la question. »

Guillaume, L1 Droit Paris 8 2012, père DRH, mère
infirmière, Aulnay-sous-Bois (93), bachelier S

« Au début j'avais envie de partir, pour la L3. Parce qu'en fait pour Paris 8 c'est pas vraiment les Masters qui m'intéressent moi. Et du coup je me disais qu'en étant dans d'autres facs parisiennes je serais du coup privilégié. Enfin que je serais prioritaire. Que je serais prioritaire sur ceux qui viennent de l'extérieur. Sauf que dans les autres facs ils étudient la procédure pénale en L2. Alors que nous on l'étudie en L3, du coup je vais arriver avec un désavantage. Et du coup je me pose des questions. Je ne sais pas. Je pense que je vais rester faire ma L3 à Paris 8. »

Guillaume, L2 Droit Paris 8 2013, père DRH, mère
infirmière, Aulnay-sous-Bois (93), bachelier S

« Là je suis en train de remplir un dossier pour transférer... C'est le dossier de la Sorbonne. Parce qu'en fait le Master que je veux faire le M1 est à la Sorbonne. Et je me disais en troisième année à la Sorbonne je vais garantir tout

de suite ma place pour le M1. Ça fait aussi trois ans que je suis ici aussi et j'envie de changer d'air et ça tombe à pic. »

Guillaume, L2 Droit Paris 8 2014, père DRH, mère infirmière, Aulnay-sous-Bois (93), bachelier S

On retrouve ici la dimension collective des placements universitaires, mise en évidence dans le chapitre précédent.

Un autre facteur dans le déclenchement d'une mobilité interuniversitaire est la sélectivité de plus en plus forte des universités parisiennes avec la progression dans les niveaux d'études (Juliette), et notamment à l'entrée en M2 en Droit¹⁴. L'entrée en M2 est en effet sélective à la différence du passage en M1 (si la L3 est validée), ce qui explique que Paris 1 comme Paris 2 (mais aussi Évry) soient les universités franciliennes les moins ouvertes aux recrutements extérieurs en M1 en 2012-2013, avec une part de nouveaux entrants en M1 d'environ 40% pour Paris 1 et Évry, juste sous la moyenne nationale, contre seulement 25% pour Paris 2 (PapESR, SISE 2012-2013). La situation est inversée à l'entrée en M2 où Paris 2 est la plus « attractive » des universités franciliennes et la deuxième à l'échelle nationale, avec près de 60% de nouveaux entrants. Paris 1 se situe également très au dessus de la moyenne nationale (36%) pour les M2 avec 49% de nouveaux entrants en 2012-2013. Cette « attractivité » varie selon les disciplines : elle est particulièrement faible à l'entrée en M1 pour le Droit mais plus élevée dans cette discipline que dans les autres à l'entrée en M2.

Les mobilités interuniversitaires différenciées selon le niveau d'études peuvent ainsi se lire comme une redistribution des étudiants franciliens selon leur capital scolaire, et selon les spécialisations des offres de formation. À travers cette sélection, corolaire de l'attractivité des établissements les plus prestigieux, on retrouve l'importance des règles du « jeu » et des politiques de recrutement des universités (partie 3) dans la construction de stratégies et plus largement de placements étudiants. L'enquête auprès des étudiants de Géographie révèle dans cette perspective un type particulier de trajectoires interuniversitaires : les mobilités de Paris vers la banlieue à l'entrée en M1 ou M2. Le parcours de Léa met en évidence l'importance des spécialisations de l'offre de formation en M2, tout autant que la sélection des universités parisiennes à ce niveau d'études. Cette étudiante habitant Montfermeil (93) qui avait évité les universités de son département pour entrer à Paris 1 en L1 Géographie (voir chapitre 8) procède à une requalification symbolique de Paris 8 lorsqu'elle s'y inscrit en M2 de Géomatique ce qui rappelle l'importance des trajectoires dans les réputations que les étudiants attribuent aux universités (voir chapitre 7) :

« Je pensais vraiment à Paris 8, c'était ma planque on va dire. Parce que je pensais que c'était vachement accessible, on va dire. Donc j'ai passé l'entretien

¹⁴ L'enquête menée auprès des étudiants de Droit et d'AES ne permet pas de saisir précisément ce processus puisque le suivi des étudiants s'arrête en L3 et que les dernières informations disponibles recueillies par mail en 2015 donnent leur établissement d'inscription en M1. Néanmoins, quelques étudiants enquêtés en M1 en 2012 ont également répondu à l'enquête par mail de 2015, ce qui explique, par exemple, qu'on sache que Juliette soit partie à Montpellier pour son M2 de Droit.

et donc j'ai été prise ! [rires] [...] Moi à la base je voulais rester à Paris 1, je voulais rester à Cartagéo [nom du Master] parce qu'on nous disait 'Cartagéo c'est trop bien !' [...] Franchement c'est le même master. Cartagéo c'est juste le nom. C'est un master professionnel. [...] Sur le plan technique, on va même plus loin à Paris 8. Paris 1, Cartagéo c'est vraiment le minimum. Quand je compare, parce que j'ai beaucoup d'amis qui sont en Cartagéo, vraiment c'est la même chose. Y'a des matières... [...] Nous c'est un peu plus professionnel [...] Franchement je regrette pas du tout. Si je l'avais fait, je serais pas sortie avec un diplôme si... À part peut-être le nom sur le CV, franchement c'est vrai que Cartagéo c'est reconnu. [...] C'est vraiment une étiquette. »

Léa, M2 Géomatique Paris 8 2013, père chauffeur de taxi et mère au foyer, Montfermeil (93), bachelière ES

Comme le montraient déjà plus haut les analyses de séquences en Droit, les ajustements se font dans les deux sens : les trajectoires interuniversitaires ne se réduisent pas à une mécanique d'attraction des étudiants les mieux dotés vers les universités parisiennes.

L'analyse de trajectoires interuniversitaires qui s'inscrivent cette fois dans le schéma centre-périphérie (Paris vers Paris ou banlieue vers banlieue) permet de la même façon de mettre en évidence la finesse des placements universitaires. Surtout, ce sont ces trajectoires qui révèlent le mieux l'importance de la temporalité dans la construction d'un sens du placement universitaire avec l'avancée dans les études. Le tableau 9.6 présente ces trajectoires conformes au schéma centre-périphérie, témoignant des circulations et complémentarités entre universités de petite couronne¹⁵. Les quatre exemples rendent compte de facteurs distincts dans ces trajectoires interuniversitaires.

¹⁵ On aurait pu également travailler sur les trajectoires parisiennes, mais celles-ci relèvent de placements stratégiques déjà mis en évidence dans le chapitre 8 (par exemple l'inscription de Florence en M2 RH à Paris 2).

Tableau 9.6 : Trajectoires interuniversitaires de bacheliers franciliens en banlieue

Prénom (date entretien)	Bac et commune	Discipline	Métier et diplôme des parents	Motifs de changement	Moment du changement d'université	Type de trajectoire
Jade (L1 2012, L2 2013, L3 2014)	Bac ES à Ermont (95)	AES	Père informaticien et mère au foyer (études musicologie)	Désajustement avec le public d'AES à Paris 8	Entrée en L2 : de Paris 8 à Paris 10	Banlieue > Banlieue
Mélanie (L2 2013, L3 2014)	Bac ES à Epinay (93)	AES	Père cadre et mère assistante de gestion. Pas d'études supérieures (BEP-CAP).	Spécialisation en M2 (offre de formation)	Entrée en M1 : de Paris 8 à Paris 12	Banlieue > Banlieue
Victoire	Bac L Aulnay (93)	Droit	Père taxi et mère ouvrière	Sélection à l'entrée en M1 à Paris, proximité de Paris 10	Entrée en M1 : de Paris 8 à Paris 10	Banlieue > Banlieue
Maxime	Bac S Deuil (95)	Droit	Mère cadre	Sélection trop forte à l'entrée en M1 à Paris	Entrée en M1 : de Paris 8 à Paris 10	Banlieue > Banlieue

Sources : Entretiens 2011 à 2014. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Si Mélanie change d'université en raison d'une spécialisation de l'offre de formation (Master banques et marchés financiers de Paris 12), la mobilité interuniversitaire de Maxime et Victoire tient moins à la spécialisation de l'offre de Paris 10 Nanterre qu'à un désir de valider un Master dans une université plus prestigieuse que Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Ces deux étudiants souhaitaient entrer à Paris 1 en Master et ont obtenu leur deuxième ou troisième choix : Paris 10. Ces deux trajectoires relèvent donc de stratégies équivalentes mais de placements distincts car leur mise en place se fait selon des modalités différentes. Contrairement à Victoire (voir chapitre 6), Maxime ne souhaitait pas entrer à Paris 1 directement après son baccalauréat (Entretien de 2012, L1 Droit Paris 8). Son inscription à Paris 10 Nanterre en M1, comme sa vaine tentative d'entrer à Paris 1, découlent d'une certaine réassurance scolaire construite tout au long de sa Licence à Paris 8. Maxime a en effet obtenu son baccalauréat de justesse :

« Maxime : Déjà, je ne voyais pas vraiment la fac. C'est vrai que le choix APB ça a été un peu difficile.

Leïla : C'est-à-dire ?

M : 5 de moyenne en terminale... J'allais pas en cours... Enfin 5, dans les meilleures matières au premier trimestre. Je me voyais vraiment pas donc être accepté ici, ça m'a un peu motivé... Mais non, c'était difficile de faire un choix concret, je m'y voyais pas du tout en fait.

L : Et donc, tu dis : 'je ne me voyais pas à la fac'. Tu te voyais dans un autre endroit ?

M : Non. Je ne me voyais pas avoir mon bac en fait

L : d'accord, c'était une surprise ?

M : J'espérais... Il y a toujours une partie d'espoir... Mais ça a été une surprise pour tout le monde alors ! »

Maxime, L1 Droit Paris 8 2012, mère cadre au chômage,
Deuil-la-Barre (95), bachelier S « de justesse »

La Licence de Paris 8, où étaient inscrits trois de ses camarades de lycée (voir chapitre 8), a constitué un espace d'apprentissage du métier d'étudiant qui permet à cet étudiant de réajuster ses attentes universitaires en fin de L3 à ses chances de succès, et de postuler dans des universités mieux placées en termes de hiérarchie symbolique (Paris 1 et Paris 10) :

« Maxime : Pour l'instant j'ai postulé à Nanterre. En droit social. Je pense que mon premier choix ce serait la Sorbonne si j'arrive à être pris. [...] À cause des Masters en fait. Les Masters de droit social dans les deux sont assez réputés, et après c'est surtout par rapport aux matières. C'est pas forcément... Après il y a pourquoi je ne suis pas parti en Province, c'est pour des raisons financières. Parce que ça va être difficile. [...]

Leïla : Et pour la Sorbonne, tu postules parce que c'est une fac que tu connaissais déjà, je me rappelle que tu avais été aux portes ouvertes [voir premier entretien] ...

M : C'est pour la réputation. Parce que de ce qu'on me dit l'ambiance, ça a pas l'air génial. Déjà que les Masters de Droit, tout le monde se tape dessus, ça ne me tente pas. Encore moins à Paris 1. Mais après il faut avouer qu'avoir marqué Sorbonne sur ton dossier, c'est autre chose que Saint-Denis.

L : C'est pour ça que tu ne veux pas rester à Saint-Denis ? Ou c'est une autre question...

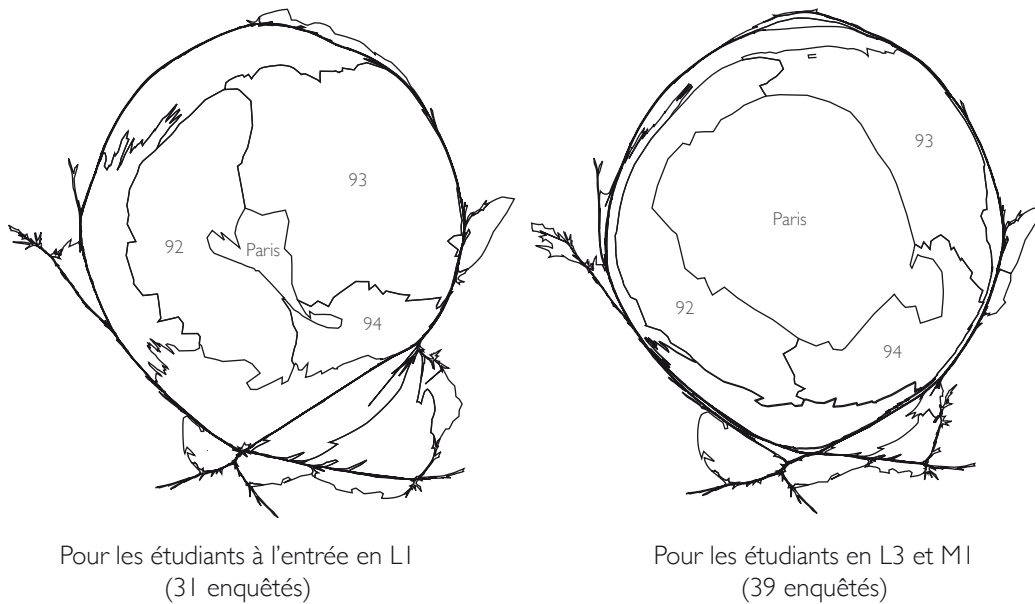
M : Ce sont déjà les matières. C'est le principal. Et puis aussi un petit peu parce que je n'aime pas rester à un endroit trop longtemps. À Paris 8, j'ai fait le tour et ça m'a saoulé. Je suis représentant des étudiants, j'étais au BDE, je fais plein de trucs... [...] J'ai tout fait à Paris 8. »

Maxime, L3 Droit Paris 8 2014, mère cadre au chômage,
Deuil-la-Barre (95), bachelier S « de justesse »

Cette réassurance scolaire liée à l'apprentissage du métier étudiant (« j'ai tout fait à Paris 8 ») se marque également dans la présentation de soi de cet enquêté qui évolue au cours des trois années du suivi. S'il porte une casquette et un tee-shirt lors de notre premier entretien en 2012, je note dans le compte rendu de passation l'année suivante un changement vestimentaire (« chemise ») et en 2014 que Maxime est « très bien habillé, pantalon jaune moutarde, blazer en laine, cheveux laqués et mèche, cravate fine ». La construction d'une trajectoire étudiante est aussi celle d'une trajectoire sociale.

On voit ici comment peut se construire un sens du placement universitaire qui explique un changement d'établissement. Plus généralement, l'analyse de l'étendue du paysage universitaire connu par les étudiants montre que celui-ci s'étoffe avec le temps. Cela peut être mis en évidence en agrégeant le nombre d'universités citées par département par les enquêtés en L1 (2012), puis en L3 (2014) et en M1 (2012) : la surface de chaque département est alors déformée (comme au début du chapitre 8) pour donner une image de ces paysages universitaires représentés en début de Licence et en fin de Licence ou première année de Master (figure 9.5).

Figure 9.5 : Cartogrammes de la France universitaire vue par les enquêtés en Droit et AES en L1 puis en L3-M1



Si le nombre de citations d'universités situées dans un département est supérieur à ce que le département représente dans la superficie de la France métropolitaine, alors ce département est agrandi sur la carte en anamorphose.

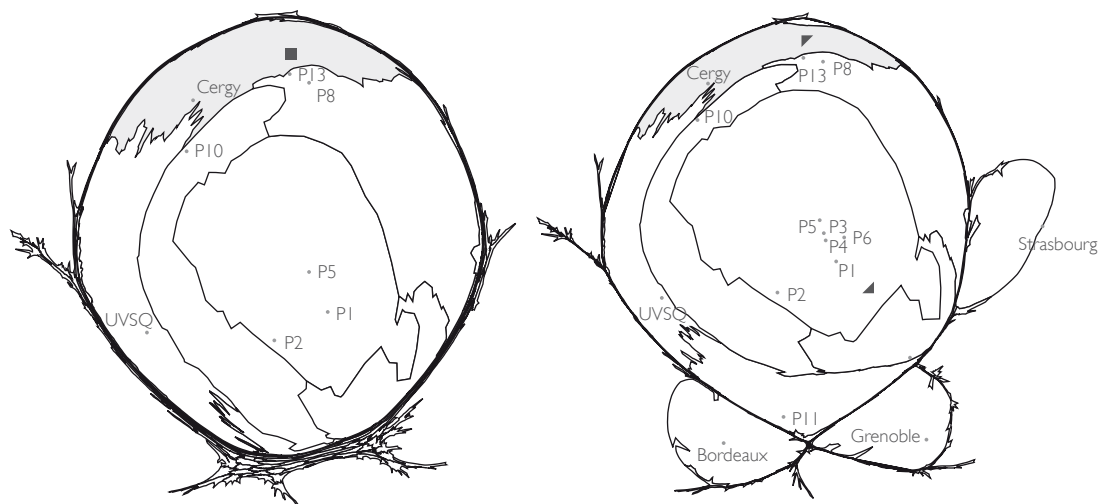
Sources : Entretiens (2012 et 2014). Réalisation : L. Frouillou, 2015 avec le logiciel gratuit *Scapetoad*.

En moyenne, les étudiants connaissent plus d'universités parisiennes et extra-franciliennes en fin de Licence, les départements de première couronne prenant moins de place dans le cartogramme. Cette extension des universités connues peut être analysée comme une forme de capital scolaire permettant de développer de nouvelles stratégies, une déformation de l'espace des possibles universitaires avec l'avancée dans les études. C'est ce que montre à l'échelle individuelle l'évolution du cartogramme de la France universitaire de Diwana entre sa L1 et sa L3 (figure 9.6). En l'espace de deux ans, à la veille de son entrée en M1 (finalement à Paris 1), cet espace des universités connues devient extra-francilien (Bordeaux, Grenoble, Strasbourg) et les universités parisiennes sont toutes citées à l'exception de Paris 7 Diderot.

Ces cartogrammes reflètent la construction d'un capital scolaire en cours de trajectoire universitaire. L'ajustement de Maxime à un nouvel établissement en cours de trajectoire, qui témoigne d'un apprentissage de dispositions à s'orienter dans le paysage universitaire régional francilien, contraste alors avec les ajustements de Jade et Victoire. Pour ces deux étudiantes, le passage de Paris 8 à Paris 10 ne résulte pas d'une période de réassurance scolaire et d'apprentissage du métier d'étudiant mais plutôt d'un ajustement différé en raison des contraintes institutionnelles. Victoire (chapitre 6) n'avait pas pu s'inscrire en L1 à Paris 1, Paris 2 ou Paris 10, et son arrivée dans cette dernière université en M1 relève donc d'une sorte de report d'une stratégie de placement antérieure qui est appuyée sur un capital scolaire solide dès la sortie du lycée (établissement privé à Aulnay). Jade s'est trouvée de la même façon contrainte de s'inscrire en L1 à Paris 8 (« j'étais en prépa psychomotricienne au début de l'année. Et en octobre la seule fac qui acceptait

encore [les inscriptions] c'était Paris 8 », mais son désajustement est tel (« là je n'ai pas trop envie de rester à Saint-Denis ») qu'elle change le plus vite possible d'établissement et entre dès la L2 à Paris 10.

Figure 9.6 : Cartogrammes de la France universitaire de Diwana en L1 puis en L3



Diwana L1 AES à Paris I en 2012

Diwana L3 AES à Paris I en 2014

(habite Villiers-le-Bel avec sa mère auxiliaire de vie, puis en partie dans le 20e chez son père, artiste)

Si le nombre de citations d'universités situées dans un département est supérieur à ce que le département représente dans la superficie de la France métropolitaine, alors ce département est agrandi sur la carte en anamorphose.

- Commune de résidence
- ▲ Communes de résidence
- Département du lycée de l'étudiant

Sources : Entretiens avec Diwana. Réalisation : L. Frouillou, 2015 avec le logiciel gratuit *Scapetoad*.

Ces trajectoires interuniversitaires, sans être dirigées vers Paris, révèlent donc des placements et des ajustements qui s'appuient sur le capital scolaire des enquêtés, qu'il soit ancien comme celui de Victoire ou de Jade, ou plus récemment affirmé (réassurance scolaire en cours de Licence) comme dans le cas de Maxime. Surtout, ces trajectoires soulignent les distinctions entre universités « de banlieue » : la position de Paris 10 Nanterre en Droit l'associe plutôt aux universités parisiennes (tout comme les caractéristiques sociales et scolaires de son public étudiant, voir chapitre 3), comme l'explique Victoire : « J'ai demandé toutes les facs parisiennes. [...] C'est-à-dire Assas, Sorbonne, Descartes, Dauphine et Nanterre ».

Ainsi, l'analyse de séquences permet de construire une typologie des trajectoires universitaires franciliennes, dont les ordres de grandeur permettent de montrer la faible place des mobilités interuniversitaires dans la genèse de différenciations de publics étudiants entre universités. La très grande majorité des trajectoires universitaires contribuent à la conservation des écarts entre établissements (environ 50% des trajectoires des étudiants en Droit et en AES se déroulent dans la même université) voire à leur diminution dans le cas des trajectoires de sortie du système universitaire. Mais cette homogénéisation des publics liée aux processus de sélection opérés par le système

universitaire avec l'avancée dans les niveaux d'études dépend des variables et des filières considérées : elle est davantage scolaire que sociale et semble concerner avant tout les filières moins haut placées dans la hiérarchie disciplinaire, donc moins sujettes aux placements distinctifs à l'entrée en Master.

Les trajectoires interuniversitaires, si elles sont minoritaires, révèlent néanmoins la continuité des ajustements étudiants au cœur de la ségrégation universitaire francilienne. Ces placements ne concernent pas seulement l'entrée dans le système universitaire, cette dernière devant être considérée comme un point dans une trajectoire où chaque changement d'établissement donne lieu à des réajustements tenant compte des spécialisations d'offre de formation et de la hiérarchie fine des établissements universitaires. Surtout, l'observation de ces trajectoires minoritaires révèle l'importance de la construction du sens du placement, le capital scolaire nécessaire aux mobilités interuniversitaires pouvant se construire en cours de Licence. Mais cette typologie ne rend bien sûr pas compte de la complexité de certaines trajectoires universitaires, là encore minoritaires, qu'il est difficile de classer dans une des catégories précises utilisées jusqu'ici : « vers Paris », « vers la banlieue », « banlieue-banlieue » ou « Paris-Paris ».

Ces trajectoires que l'on peut qualifier d'« expérimentations » soulignent la complexité des parcours étudiants comme l'importance du pas de temps choisi pour définir des trajectoires qui peuvent en fait, qualitativement, s'appréhender de façon plus ouverte en prenant en compte les reprises d'études et la formation tout au long de la vie. Ce type de trajectoires permet *in fine* de replacer les trajectoires universitaires dans des trajectoires sociales, en montrant tout l'intérêt d'une approche compréhensive attentive aux articulations entre vie universitaire, vie familiale et vie résidentielle.

4. Les trajectoires d'expérimentation : articuler les trajectoires familiales, résidentielles et scolaires

Les analyses de séquences menées sur l'ensemble des filières et sur l'AES font chacune apparaître un groupe de trajectoires universitaires non linéaires. En Droit, la typologie n'isole pas ce type de trajectoires, les parcours non linéaires étant d'autant moins fréquents que cette discipline est haut placée dans la hiérarchie disciplinaire (voir chapitre 3). Les trajectoires d'« expérimentation » correspondent à celles d'étudiants qui ont interrompu leurs études, les ont reprises, ont changé d'établissements et/ou de filières plusieurs fois. Elles regroupent au sens large toutes les trajectoires qui s'écartent de la norme du parcours linéaire où l'étudiant valide un Master après cinq ans d'études dans la même université. Il s'agit donc d'une catégorie très hétérogène, mais qui ne relève pas de l'« exception ». En effet, ces trajectoires représentent environ 3% des trajectoires toutes filières confondues (et de même en AES). Cet ordre de grandeur est comparable à celui des trajectoires interuniversitaires (5%).

À partir du matériau qualitatif, on peut analyser ces trajectoires d'expérimentation comme un cas particulier de trajectoires universitaires, révélateur de l'intérêt d'une

approche compréhensive pour saisir les inflexions des trajectoires étudiantes qui constituent un aspect de trajectoires sociales complexes. Les trajectoires d'expérimentation permettent plus généralement d'interroger le pas de temps normatif constituant une « trajectoire universitaire », en articulant cette dernière avec les trajectoires familiales et résidentielles sans lesquelles ces interruptions et reprises d'études ne peuvent être comprises. Ce type de trajectoires constitue ainsi un point d'appui pour construire une approche générale compréhensive des trajectoires étudiantes, donc du sens du placement au cœur de la ségrégation universitaire francilienne.

4.1 Reprises d'études et trajectoires d'expérimentation

Des trajectoires universitaires discontinues : réorientations et reprises d'études

Tout comme les trajectoires de sorties du système universitaire, les trajectoires comprenant des interruptions d'un ou deux ans constituent des groupes hétérogènes, où les étudiants sont en moyenne plus défavorisés socialement et surtout scolairement (part de bacheliers technologiques) comme le montre le tableau 9.7.

Tableau 9.7 : Caractéristiques des étudiants des groupes de trajectoires interrompues

	Toutes filières Groupe 3	Moyenne toutes filiales	AES Groupe 5	Moyenne AES
Origine sociale très favorisée	40%*	43%	16%	12%
Origine sociale défavorisée	29%	26%	48%	42%
Bac avant ou à 18 ans	58%	55%	42%	35%
Bacheliers technologiques	20%	14%	45%	30%
Bacheliers professionnels	2%	3%	0%	11%
Part dans les trajectoires	3%	100%	3%	100%

*Lecture : 40% des étudiants dont les trajectoires sont regroupées dans le « groupe 3 – interruptions » sont d'origine sociale très favorisée contre 43% en moyenne (tous groupes confondus).

Sources : MESR, SISE et AGLAE, 2007 à 2011. Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015

Plusieurs enquêtés ont des trajectoires universitaires qui pourraient s'inscrire dans ces groupes : ils combinent des réorientations avec plusieurs changements d'établissement (ne se limitant pas au système universitaire) voire des arrêts d'études d'une ou plusieurs années. Ce sont ces expériences universitaires diverses et discontinues qui définissent les « interruptions d'études » comme des trajectoires d'expérimentation, ce terme renvoyant à la construction d'une expérience donc de certaines dispositions. Le tableau 9.8 synthétise les parcours d'études de cinq enquêtés, dont quatre sont inscrits à Paris 8. Trois d'entre eux ont connu un arrêt d'études d'une année (Joanna) ou plusieurs (Amin et Khadidja).

Tableau 9.8 : Un type particulier de trajectoire interuniversitaire : les trajectoires d'expérimentation (Droit et AES)

Prénom (date entretien)	Bac et commune	Métier et diplôme des parents	Détail de la trajectoire dans le supérieur	Type de trajectoire
Simon (M1 2012)	Bac ES à Paris	Père professeur, mère ex institutrice puis employée. Beau-père conducteur de bus	Réorientation en LI : de Paris 5 STAPS à Paris 8 AES Entrée en M1 : de Paris 8 à Paris 1	Paris > Banlieue > Paris
Joanna (L2 ajac 2012, L3 2013, M1 2014)	Bac ES à Sarcelles (95)	Père chauffeur livreur, mère serveuse	LI AEI à Paris 12 LI Droit l'année suivante à Paris 8 Arrêt études Reprise Droit à Paris 8 M1 Droit Nanterre.	Banlieue > Banlieue > Banlieue
Yousra (L2 2013, L2 2014)	Bac ES à Aulnay (93)	Père entrepreneur, mère secrétaire de direction	LI LEA à Paris 13 puis LI LEA à Paris 3 STS, abandon puis CFA, abandon LI Éco-gestion à Paris 8 et réorientation dans l'année en AES	Banlieue > Paris > Banlieue
Amin (L1 2012, L2 2013, L3 2014)	Bac S à La Courneuve (93)	Père ouvrier et mère au foyer (retraités)	CPGE PCSI à Paris Réorientation en cours de 2e année de CPGE en Sciences du langage à Paris 5. Arrêt d'études Reprise d'études en LI Droit à Paris 8 M1 Droit public à Paris 10	Paris > Banlieue > Banlieue
Khadidja (M1 2012)	Bac ES en 1995 à Compiègne (60)	Père maçon et mère au foyer	DUT carrière juridique à Paris 13 puis licence de Droit à Paris 8 (échec) Licence de Droit à Amiens (échec) Salariée pendant 11 ans CIF licence pro assurances à Paris 2 M1 Droit à Paris 8	Banlieue > Banlieue > Province > Paris > Banlieue

Sources : Entretiens 2011 à 2014. Réalisation : L. Frouillou, 2015

Ces trajectoires peuvent être analysées en fonction de leur complexité. Simon par exemple est entré en STAPS à Paris 5 après son baccalauréat puis s'est réorienté en AES à Paris 8 et est entré en M1 AES à Paris 1. Son classement dans ce groupe de trajectoires d'expérimentation tient à une réorientation, un arrêt d'études de quelques mois, et à deux changements d'établissement. La dernière ligne du tableau rend compte d'une trajectoire d'études autrement plus complexe et se déroulant sur un pas de temps beaucoup plus long. Lors de notre entretien en 2012, Khadidja, alors inscrite en M1 de Droit de la famille à Paris 8, décrit son parcours scolaire en ces termes :

« J'ai eu un bac ES, un baccalauréat général. Après j'ai fait un DUT carrières juridiques à Villetaneuse Paris 13. Donc je l'ai eu, en deux ans, c'était bien. Après je suis venu en Licence ici, à l'université Paris 8. Le problème c'est que du changement... Le DUT on était encadré, un groupe avec le professeur, avec des TD pour chaque matière. Je me suis retrouvée livrée à moi-même en Licence. J'étais paumée. Je n'ai pas eu ma licence. Je ne suis même pas présentée aux examens. Et après j'ai été sur le marché du travail. Parce que je me suis dit maintenant il faut que je cherche un travail etc. c'est vrai que j'avais un peu des difficultés financières et aussi familiales, donc je me suis dit j'essaie de m'autofinancer. De me stabiliser en décrochant un emploi. C'était ça la priorité. [...] Comme au départ je n'avais pas négocié mon salaire, je n'avais pas d'expérience professionnelle, ils m'ont prise au minimum et j'ai accepté. Je suis restée au minimum pendant des années. Et puis du jour où j'ai commencé, comme on dit chez les maghrébins, à ouvrir les yeux, et que tu vois que tu as le même collègue qui fait le même travail que toi et qui gagne presque le double... Après tu te dis : moi je me fais exploiter. [...] là j'étais vraiment motivée et j'avais la famille derrière, j'avais ma petite sœur. Que Dieu la garde. Elle m'encourageait : elle me disait Khadidja ne te rend pas malade. Quitte et puis tu trouveras autre chose. [...] Après j'ai fait une demande de CIF [congé individuel de formation] pour faire une Licence professionnelle. Et mon CIF a été accepté. Donc j'ai fait ma Licence professionnelle à Paris 2 l'année dernière. Je l'ai eue. [...] Après j'ai fait une demande de Master ici et à Créteil. Créteil ils ne m'ont pas répondu, ici à l'université Paris 8, ils ont accepté de me prendre en Master en Droit de la famille. Donc j'étais très contente. Dieu merci »

Khadidja, M1 Droit Paris 8 2012, père maçon et mère au foyer, Gentilly (92) avec son mari et son fils, bachelière ES en reprise d'études

Khadidja retrouve donc le numéro étudiant de sa première inscription en Licence à Paris 8 (« Ça date de 99 »).

Joanna, Yousra et Amin constituent des cas intermédiaires. Si la première s'est réorientée et a changé d'université (suite à sa réorientation puis à nouveau pour son entrée en M1), avec une interruption d'un an où elle était surveillante, Yousra et Amin ont des trajectoires qui mêlent différents secteurs de l'enseignement supérieur et plus de trois disciplines. On peut lire dans ces trajectoires les réajustements vers le bas de la hiérarchie des filières du supérieur dont parlent R. Bodin et M. Millet :

« Ces repositionnements ou ces réajustements vers le bas se font progressivement et par niveau successif. Plus de 60 % des étudiants inscrits au sommet de la hiérarchie scolaire (en CPGE) qui se réorientent le font à la faveur de cette position intermédiaire qu'est l'université, mais pour ainsi dire jamais vers les STS (seulement 1,4 % des étudiants de CPGE sont dans ce cas). Les étudiants qui sortent de l'université suivent la même pente et confirment donc cette logique de réajustements vers le bas et par degré : ils ne quittent pas l'université pour intégrer une CPGE (seulement 2,1 % des cas) mais majoritairement une école spécialisée (42,4 %) et, dans une moindre mesure, une STS (34,4 %) » (Bodin, Millet, 2012, p. 235)

Amin entre en classe préparatoire puis se réoriente en Sciences du Langage à « la Sorbonne », Paris 5 Descartes étant assimilée sous ce terme à l'ensemble des universités parisiennes. Après quelques années de travail, il reprend ses études en Droit à Paris 8. Le placement disciplinaire compense ici un réajustement dans la hiérarchie des établissements, réajustement qui permet à cet étudiant de valider sa Licence en trois ans puis de s'inscrire en M1 à Paris 10 Nanterre. Yousra tente quant à elle de valider une L1 de LEA à deux

reprises avant de s'inscrire sans succès en STS puis en CFA. Habitant Porte de Saint-Ouen, son inscription en AES à Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, l'université la plus proche en transports, constitue là encore un ajustement qui lui permet de valider sa L1 puis sa L2.

Le récit que font ces étudiants de leur parcours scolaire souligne les difficultés associées à ces trajectoires non linéaires, difficultés d'ordre matériel (recours plus ou moins ponctuels au travail salarié) mais aussi symboliques en raison d'un décalage avec le modèle normatif des parcours d'études linéaires. C'est ce qu'explique Yousra : « C'est vrai que ces trois ans je ne les ai pas vu passer. Trois ans... Je les vois, et les autres, il y en a qui ont 20 ans dans ma classe et moi j'ai 22 ans. Je suis là : merde. Bon ça n'est pas très grave mais tu te dis, là, putain je serais en Master 1 ». Chacun d'eux insiste sur l'effort qu'a représenté la construction de leur parcours d'études¹⁶. Cette requalification symbolique autour de leur volonté de poursuite d'études témoigne en creux de la violence symbolique¹⁷ à l'œuvre dans les trajectoires universitaires : la non linéarité des parcours est intériorisée par les étudiants comme un écart à la norme de réussite, alors qu'elle est un reflet des processus de sélection et de reproduction sociale. Comme l'ont démontré R. Bodin et S. Orange, ces trajectoires d'expérimentation témoignent de la fonction particulière de redistribution et d'ajustement qu'occupe l'Université dans l'enseignement supérieur français :

« les parcours étudiants, même lorsqu'ils seront par la suite considérés comme réussis et même parfois brillants ne sont pas toujours linéaires. [...] Cette possibilité de s'essayer, de bifurquer, de se réorienter, voire pour certains (il ne faut pas l'oublier) de réaliser plusieurs parcours en parallèle, que seule l'Université permet grâce à son caractère 'ouvert' est la condition de réussite d'un grand nombre d'étudiants » (Bodin, Orange, 2013a, p. 128-129)

Ces trajectoires complexes invitent donc à questionner les pas de temps associés à la définition normative des parcours d'études dans l'enseignement supérieur français. D'autres expérimentations, cette fois très courtes, plaident également pour une approche plus fine de la dimension temporelle des trajectoires d'études.

Expérimentations rapides : revenir à Paris 8 au bout de quelques semaines

Les entretiens montrent que les logiques d'expérimentation, consistant de façon générale à assister à des cours sans que cela soit suivi d'une validation, peuvent se faire sur

¹⁶ Comme le montrent ces quelques extraits d'entretien : Simon (M1 AES Paris 1 2012) « Je me motive, il faut faire quelque chose : j'ai déjà deux années de retard » ; Joanna (L2 ajac Droit Paris 8 2012) : « C'est très difficile. Parce que quand on travaille on n'est pas forcément informé de tout ce qui se passe à la fac » ; Yousra (L2 AES 2013) : « J'ai pris mon courage à deux mains » ; Amin (L1 Droit Paris 8 2012) : « J'étais en reprise d'études c'était assez compliqué, j'avais mes doutes. Les incertitudes. Et le cerveau ne fonctionne pas du tout pareil, il a pas les mêmes sensations physiques que quand on sort du bac. C'est très difficile de s'y remettre, c'est très difficile de réfléchir normalement. C'est difficile aussi un petit peu de s'intégrer avec les jeunes sortant du bac » ; Khadidja (M1 Droit Paris 8 2012) « l'année dernière j'en ai beaucoup souffert. Par rapport justement à la différence d'âge. Je me suis retrouvée avec des jeunes de 21 ou 22 ans. Moi j'avais 36 ans l'année dernière ».

¹⁷ P. Bourdieu la définit ainsi : « la violence symbolique est, pour parler aussi simplement que possible, cette forme de violence qui s'exerce sur un agent social avec sa complicité. [...] une violence qui s'exerce précisément dans la mesure où on la méconnaît comme violence [...]. C'est pourquoi l'analyse de l'acceptation doxique du monde, en raison de l'accord immédiat des structures objectives et des structures cognitives, est le véritable fondement d'une théorie réaliste de la domination et de la politique » (1992, p. 142-143).

un temps très court, en début de semestre. Ces essais d'études ont été évoqués à travers des réorientations en Licence après quelques jours en filière sélective, qu'il s'agisse d'une école pour devenir psychomotricienne (Jade) ou d'une classe préparatoire (Agathe). Il peut également s'agir de mobilités interuniversitaires finalement abandonnées, qui témoignent d'une certaine plasticité de ce secteur où les inscriptions peuvent être annulées et reprises pendant une période variable selon les établissements. Paris 8 se caractérise comme on l'a vu (chapitre 7) par une certaine flexibilité du calendrier des inscriptions administratives. Mais de telles expérimentations où l'échelle de temps est plus courte qu'une année scolaire (quelques semaines le plus souvent) ne peuvent être prises en compte dans les analyses de séquences, au même titre que celles qui se déroulent sur des pas de temps trop importants. Elles traduisent cependant des réajustements qui participent à la construction d'un sens du placement universitaire. Parmi les enquêtés, deux étudiants ont fait l'expérience de trajectoires interuniversitaires avortées : Rahim en Droit et Marion en Géographie. Ces deux enquêtés expliquent l'attrait d'une université prestigieuse pour un diplôme de Master reconnu (dans le cas de Rahim pour le Droit à Paris 10 Nanterre) ou une Licence très spécialisée (concernant Marion en Géomatique à Paris 4 Sorbonne). Leur retour à Paris 8 après quelques semaines de cours s'explique surtout par un manque de proximité avec les enseignants dans le nouvel établissement, exprimé en termes d'effectifs plus importants, d'attention au cours et d'interactions :

« Rahim : La première année de Master, je dois avouer que j'ai été admis à Nanterre, pour faire un M1 justement. J'y suis allé, et je me suis aperçu que les enseignements rappelaient, vous savez, en France, les apparences, on est toujours sur 'cette université elle est plus prestigieuse que celle là', et donc voilà c'était pour ça que je voulais aller à Nanterre, j'y suis allé, je me suis aperçu que les enseignements n'étaient pas si différents que cela, et qu'il y avait beaucoup d'étudiants. Bah finalement je suis revenu pour le Master 1, parce que c'était un Master 1 en Droit public général, on était, je sais pas, 200 ou 300 étudiants. Alors que voilà, ici, on est même pas 40 donc. Je suis revenu.

Leïla : Tu es resté longtemps là bas ?

R : J'ai fait 2 semaines de cours, voilà [rires] [...] À mon sens les cours sont beaucoup plus interactifs [à Paris 8]. [...] ici, y'a 20 personnes qui viennent en cours donc on est obligés d'être attentifs. »

Rahim, M1 Droit Paris 8 2012, père entrepreneur et mère au foyer, Clichy (92), bachelier L, secondaire à Dakar

« Marion : Y'a un truc que j'ai pas dit c'est que en début de deuxième année j'ai voulu changer de fac, aller à Paris 4. Parce que j'étais intéressée par le Master, euh la Licence pro Géomatique. Donc je voulais aller à Paris 4 dès la L2 pour avoir plus de chances d'être prise dans cette licence pro et je me suis vraiment pas plu là-bas.

Leïla : D'accord, donc t'as vraiment changé, t'y es allée, ça t'a pas plu et tu es revenue ? Et pourquoi ça t'as pas plu ?

M : Alors déjà ici c'est des cours de trois heures TD et TP mélangés. [...] quand on a un travail c'est pas... Bah ça se voit tout suite quoi, la Sorbonne bah y'a papa-maman et puis bah tu travailles pas. Et ceux qui travaillent et bah c'est le soir ou les week-ends. C'est, encore une fois, c'est peut être une idée reçue mais... Puis les cours étaient dans une annexe, qu'était à Clignancourt, je sais pas si tu connais, y'a toutes les puces et tout... C'est pas très sécurisant. C'est des locaux en carton, c'est du préfabriqué. Alors que la Sorbonne on voit le truc à Paris euh, tout beau. [...] Et puis les profs, ça c'est... ! C'est des grands

amphis, c'est énorme, le prof on le voit pas, faudrait limite des jumelles... Puis on ne peut pas poser de questions et c'est vrai qu'ici on a une question même si ça a rien à voir avec le cours, on nous répond. Après c'est clair que ça dépend des profs. Faut pas trop non plus... Mais c'est vrai que... Et puis donc j'ai appelé M. Da Lage [Directeur de l'UFR de Géographie de Paris 8] pour avoir des conseils, juste comme ça, il m'a dit 'Bah écoute tu reviens quand tu veux, tu fais ton inscription et tu reviens en cours' et je suis revenue.

L : Et c'était à quel moment, je veux dire... T'es restée combien de temps là-bas ?

M : Quatre semaines, trois ou quatre semaines. Pas plus, ouais peut être trois. Et j'ai pris ma décision. Je me suis dit : je finirai jamais l'année, je vais perdre un an. Soit j'arrête je travaille, soit je retourne à Paris 8 »

Marion, L3 Géographie Paris 8 2011, mère manager, Senlis (60), bachelière ES

Cette proximité exprimée par Marion à travers les conseils directs du directeur d'UFR, et la possibilité qui lui est offerte de se réinscrire, comme Rahim, après quelques semaines de cours, semble renvoyer à une des caractéristiques de Paris 8, au croisement entre les héritages du centre expérimental de Vincennes et les interactions pédagogiques permises par les petits effectifs. C'est ce qu'expriment également d'autres enseignants de Paris 8 :

« À titre personnel, moi je pense que la barrière académique nous sauve, parce que sinon tous les élèves qui ont un petit peu d'ambition, qui sont nés dans la banlieue, qui ont été élevés dans la banlieue, qui ont été au lycée dans la banlieue, se disent : 'maintenant, je vais à la ville. Je passe le périphérique'. C'est un peu un rite initiatique et c'est normal, on se met à leur place. Et donc ça, ça nous protège. En même temps, ce qu'on voit aussi c'est qu'il y a un peu un effet boomerang, c'est-à-dire qu'ils y vont et comme ils sont un peu broyés dans la machine gigantesque de Paris 1, ils reviennent en nous disant : c'était vachement bien. Parfois ils sont en première année ici, ils partent à Paris 1 en deuxième année et ils reviennent en troisième année en disant : 'c'était quand même drôlement bien Paris 8. Des plus petits effectifs, on était bien encadrés, les profs nous connaissaient' »

M. Bove, chargé de mission « Relations avec les acteurs de l'enseignement secondaire » à Paris 8, (24 mars 2014)

On voit ici comment des trajectoires interuniversitaires sur des échelles de temps très courtes (inférieures à l'année scolaire) sont révélatrices d'ajustements et de réajustements. Ces deux types de trajectoires d'expérimentation (temporalités plus ou moins longues) mettent en évidence l'importance des essais, bifurcations et réorientations dans la construction d'un sens du placement, bien loin des trajectoires d'études linéaires et restreintes à un secteur du supérieur au cœur de la pensée adéquationniste (*une* formation correspondant à *un* métier). Si elles semblent plus fréquente à Paris 8 qu'à Paris 1, en raison notamment de la pression entre offre et demande dans cette dernière, ces trajectoires d'expérimentation soulignent plus généralement la place singulière de l'Université comme « espace tampon, d'ajustement et de redistribution des nouveaux bacheliers [...] lieu d'expérimentation et d'ajustement tout à fait unique » (Bodin, Orange, 2013a, p. 148-149). Surtout, ces trajectoires d'expérimentation, en passant à travers les mailles des analyses de séquence (échelle et pas de temps normés), démontrent l'importance d'une approche compréhensive des trajectoires d'études. Ces dernières sont en effet toujours définies a

posteriori, une possible reprise d'études à un moment $t+1$ pouvant ajouter un maillon à une trajectoire d'études entamée des années plus tôt, comme le montre par exemple l'inscription en Licence de Khadidja à 36 ans.

Ces expérimentations permises par l'espace universitaire, notamment dans certains établissements comme Paris 8, interrogent donc les trajectoires universitaires à partir de leur définition temporelle : le pas de temps sur lequel s'étire la trajectoire et la précision de l'échelle temporelle des séquences qui la constituent (de quelques semaines à l'année scolaire). Mais les trajectoires d'expérimentation révèlent également deux autres enjeux communs à toute trajectoire d'étude : l'inscription de cette dernière dans une trajectoire scolaire, ou, pour le dire autrement, la dimension temporelle au cœur de l'apprentissage de dispositions à s'orienter, et, d'autre part, l'articulation de cette trajectoire d'études avec la trajectoire sociale des étudiants (contraintes matérielles, lieux de résidence, vie familiale, etc.).

4.2 Des trajectoires universitaires à replacer dans des trajectoires scolaires

Ces trajectoires d'études que l'on considère peuvent être définies comme la partie finale de trajectoires scolaires plus longues. Considérer ces trajectoires scolaires permet alors de mettre en perspective les trajectoires d'études en soulignant les processus d'apprentissage des dispositions à s'orienter dans le champ scolaire. Cet apprentissage peut notamment se jouer dans des tentatives de mobilité scolaire, des redoublements, des choix d'option, des séjours à l'étranger. L'entrée par les trajectoires scolaires revient à essayer de saisir la construction d'un capital scolaire, qui est corrélé aux capitaux transmis par la socialisation familiale. L'inscription des trajectoires d'études dans une trajectoire scolaire plus large permet alors d'interroger encore plus finement les ajustements au cœur du sens du placement universitaire, par exemple en prenant en compte les mécanismes de sur-sélection scolaire. Ces derniers expliquent certaines dispositions scolaires pouvant sembler au premier abord « exceptionnelles » compte tenu de l'origine sociale de l'étudiant : la trajectoire scolaire résulte d'une sélection scolaire antérieure, sélection qui médiatise l'influence de l'origine sociale sur la trajectoire scolaire à venir. La situation de « survivant » (par exemple un enfant d'ouvrier bachelier scientifique, comme dans le cas d'Amin détaillé en fin de chapitre) peut correspondre à une annulation de l'inégalité sociale devant la sélection scolaire :

« Parmi les facteurs qui font que la relation entre les caractéristiques scolaires et les caractéristiques sociales d'une population scolaire échappe à la conscience des agents, il faut mettre au premier rang la loi qui régit le processus d'élimination différentielle : dans une population produite par une sélection qui, lors même qu'elle entend ne connaître que des critères scolaires, se fonde objectivement sur des critères sociaux, l'inégalité devant la sélection tend progressivement à réduire et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection : cela, d'une part, parce que, comme on l'a vu, les survivants présentant d'autant moins les caractéristiques qui ont valu l'élimination du reste de leur catégorie que leurs chances (liées à leur catégorie) de parvenir à ce niveau du cursus étaient plus faibles et, d'autre part, parce que tout le système

de leurs attitudes est objectivement commandé et, dans une certaine mesure, produit par leur situation de survivants » (Saint-Martin, Bourdieu, 1970, p. 153)

Autrement dit, la sur-sélection des élèves puis étudiants d'origine sociale défavorisée, qui ne peut se comprendre que dans le cadre d'une trajectoire scolaire et non strictement universitaire, suppose que ceux qui résistent à l'élimination au cœur de la reproduction sociale par l'école en sortent d'autant plus assurés scolairement :

« Les descriptions ethnographiques de Beaud (2000) montrent que ces élèves de milieu défavorisé qui quittent un collège ségrégué pour un lycée de classe moyenne sont effectivement dans une situation psychologique inconfortable¹⁸ : ils souffrent d'une compétition scolaire plus tendue que dans leur établissement d'origine, et de certaines formes d' 'intimidation symbolique' de la part de leurs condisciples de milieu plus favorisé. Mais s'ils se montrent capables de réussir ce qui constitue une 'acculturation accélérée' à l'ordre scolaire classique et aux codes culturels rentables pour les études, alors les bénéfices peuvent être importants en termes de progrès scolaire et aussi de confiance en soi » (Duru-Bellat, 2004, p. 16-17)

Les verdicts et essais scolaires antérieurs aux trajectoires universitaires constituent alors des indices du capital scolaire des enquêtés, et ce d'autant plus lorsqu'ils sont issus de classes populaires :

« À mesure que sont franchies des étapes scolaires, des aspirations nouvelles sont encouragées. Ces effets complémentaires, de renforcement des aspirations par régression des aspirations trop basses et progrès des aspirations hautes, varient selon les caractéristiques sociales des élèves. Le renforcement des aspirations et leur réajustement en fonction des étapes scolaires est plus fort dans les classes populaires » (Chamboredon et Bonvin 1973, p. 51, cité p. 83 de Poullaouec, 2011)

Le détail des biographies scolaires se révèle ainsi indispensable pour comprendre les ajustements scolaires, notamment pour les élèves et étudiants d'origine défavorisée (Poullaouec, 2011).

La trajectoire de Diwana constitue un bon exemple de l'intérêt d'une approche complète des trajectoires scolaires pour comprendre le sens du placement au cœur d'une ségrégation universitaire francilienne. Cette étudiante réussit à entrer en L1 AES à Paris 1 au troisième tirage au sort d'APB, ce qui relève d'une stratégie de placement valorisant la « notoriété » des universités et leur position dans des classements consultés sur internet (voir chapitre 7). Cette stratégie d'évitement des universités de banlieue les plus proches de son domicile, chez sa mère à Villiers-le-Bel dans le Val-d'Oise, s'appuie sur un assez faible capital culturel familial. Ses deux parents, originaires de Côte-d'Ivoire, sont attentifs à ses résultats scolaires et l'encouragent dans sa poursuite d'études. Depuis leur divorce en 1994, Diwana vit avec sa mère, auxiliaire de vie, qui n'a pas été au lycée, et ses deux aînés qui n'ont pas fait d'études supérieures. Son père, habitant à Paris (20^e arrondissement), a suivi quelques années d'études à la Sorbonne puis à Paris 8 et est aujourd'hui intermittent du

¹⁸ L'ouvrage de C. Jaquet (2014) sur les « transclasses », comme celui de P. Pasquali (2014) sur les passeurs de frontières sociales analysent de façon fine ces situations d'inconfort, bien plus diversifiées que le terme d'« habitus clivé », souvent employé, ne pourrait le laisser penser.

spectacle. Diwana présente sa poursuite d'études comme un écart aux trajectoires scolaires de son frère et de sa sœur aînés :

« J'ai un grand frère, celui qui a fait STG. Maintenant il travaille à Boulanger. Mon père a toujours voulu qu'il fasse des études, enfin, qu'il continue dans les études. Mais lui, il a fait comme moi [au collège] : il a écouté ses amis. Et ses amis lui ont dit en fait que la fac c'était pas bien. Que ça allait pas lui plaire. Donc il n'a pas cherché à aller voir par lui-même, comme mon père le voulait. Il a fait plutôt comme lui ont dit ses amis. Il les a écoutés et du coup il est pas parti à la fac. Et il a dû commencer à chercher du travail plus tôt. Et ça a été compliqué. Par rapport à maintenant, il voit qu'il aurait dû continuer. Mais c'est un peu tard en fait. Maintenant il fait des formations par rapport à son boulot, comme ça il est un peu plus qualifié. Mais s'il aurait continué, il aurait pu faire... Enfin, pour moi, et mon père. Mais enfin ma mère... On habite avec ma mère, puisque mes parents sont divorcés, et ma mère, elle tout ce qui l'intéresse c'est qu'on continue... Qu'on fasse des études. Après, ce qu'on fait, elle... On peut faire ce qu'on veut. Du moment qu'on en fasse. C'est ce qui l'intéressait. Mon père, c'était plutôt qu'on continue, qu'on aille le plus loin. Maintenant, pour lui, moi, je vais loin. Mais ça suffit pas quand même. Il dit que j'ai largement les capacités pour continuer. Ensuite, j'ai ma grande sœur. Elle, elle aimait pas l'école. Du coup elle est partie en BEP secrétariat »

Diwana, L1 AES Paris 1 2012, père artiste, mère auxiliaire de vie, Villiers-le-Bel, 95, bachelière S (évitement du lycée de secteur)

L'évitement universitaire de Diwana et son inscription à Paris 1 ne peuvent se comprendre sans le détail de sa trajectoire scolaire antérieure : cette étudiante explique en effet qu'après la baisse de ses résultats au collège, elle décide de mettre à distance son réseau de pairs au moment même où ce réseau incite (selon elle) son frère à ne pas poursuivre d'études supérieures. Cette mise à distance passe par l'inscription dans un autre lycée que celui de son secteur. Si ses parents la soutiennent, c'est elle qui effectue les démarches :

« Sauf en 4^{ème} où je m'étais un peu laissée aller, mes résultats avaient baissé. Du coup mes parents étaient venus voir les profs pour demander ce qui s'était passé. Et bien en fait je ne sais pas... C'était peut-être l'influence de mes amis. Je trainais peut-être pas avec les bonnes personnes, et du coup j'avais pas envie de travailler, comme eux. Je ne me sentais pas... Enfin j'avais envie de suivre. [...] Moi j'ai commencé à faire des recherches sur les taux de réussite au bac. Et tout ça. Et je ne voulais pas aller à Sarcelles. Déjà il y avait beaucoup de gens que je connaissais. Et j'avais peur que je reprenne mes mauvaises habitudes. Il y avait un autre lycée à côté, la Tourelle. Mais là, il y avait plus de garçons. Je me disais que c'est peut être plus difficile de connaître des gens. Du coup, j'ai dû aller à Gonesse. Comme ça je savais que je connaîtrais personne même si ça allait être dur au début. Je suis partie à René Cassin. Il y avait un meilleur taux de réussite au bac. Voilà, ça aurait été nouveau, et j'aurais changé un petit peu. Alors la seconde, bah, ça a mal commencé au premier trimestre. »

Diwana, L1 AES Paris 1 2012, père artiste, mère auxiliaire de vie, Villiers-le-Bel, 95, bachelière S (évitement du lycée de secteur)

Comme elle l'explique ci-dessus, cet évitement se traduit par des difficultés scolaires et un redoublement de sa première scientifique. Diwana obtient finalement son baccalauréat S, ce qui inscrit sa trajectoire scolaire dans les mécanismes de sur-sélection et de réassurance scolaire qui la distingue de ses deux aînés. Cette sur-sélection objectivable à travers

l'évitement du lycée puis l'obtention d'un baccalauréat scientifique explique sa stratégie d'évitement universitaire et son arrivée en L1 AES à Paris 1. La réussite que n'ont pas connue son frère et sa sœur lui permet de mettre à distance son réseau de pairs une nouvelle fois lors du passage dans l'enseignement supérieur :

« Diwana : Je voulais pas aller dans une fac de banlieue. J'ai déjà fait le lycée en banlieue, je sais ce que c'est. J'ai l'impression qu'ils nous sous-estiment tout le temps. Par exemple, ma prof de maths que j'ai eue en terminale, elle disait : 'moi, j'ai fait les lycées à Paris et des fois vous avez vraiment pas le niveau'. Elle nous disait des trucs comme ça. Et nous, on le savait. Mais le fait qu'elle nous le dise, on se disait vraiment : par rapport aux autres, on n'est rien !

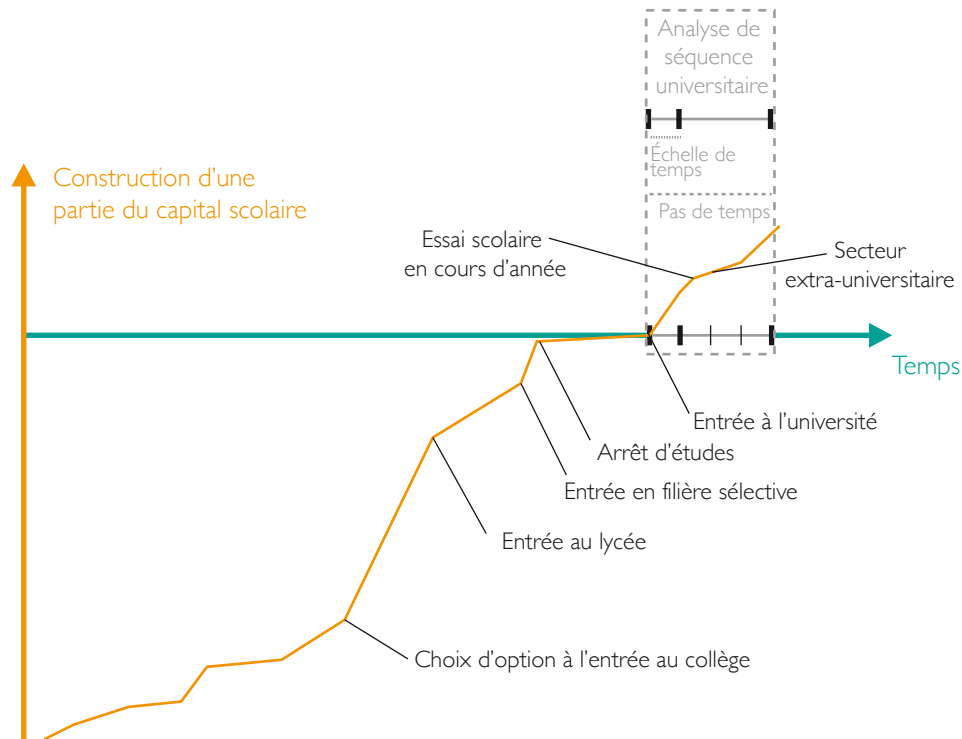
Léila : Ouais...

D : Vu que j'avais fait le lycée, je me suis dit, autant aller sur Paris. Vu que le niveau il est un peu plus élevé. Comme ça je sais que par rapport à un autre [étudiant], on a le même diplôme, mais si je viens de Paris et que lui vient de Paris, je sais que c'est à peu près équivalent. Alors que si moi je viens de banlieue et que lui vient de Paris, je suis sûre qu'il aura vu plus de choses que moi. Comme au lycée. »

Diwana, L1 AES Paris 1 2012, père artiste, mère auxiliaire de vie, Villiers-le-Bel, 95, bachelière S (évitement du lycée de secteur)

Le cas de Diwana, parmi d'autres, met donc en évidence l'intérêt d'une lecture compréhensive des trajectoires universitaires qui les replace dans des trajectoires scolaires faites d'essais, de verdicts scolaires, d'échecs ou de renforcement des aspirations scolaires au cours des étapes scolaires. La figure 9.7 schématise le fait qu'une partie du capital scolaire sur lequel s'appuie le sens du placement se construit au cours de la trajectoire de chaque agent (courbe jaune) et selon des pas de temps qui ne suivent pas forcément les paliers des années scolaires. La trajectoire universitaire (en gris) doit donc être replacée dans un temps long qui permet d'appréhender des inflexions en cours d'année. Cette importance de la trajectoire antérieure renvoie plus généralement à la théorie du sens pratique et au fonctionnement de l'habitus : « à la différence des estimations savantes qui se corrigent après chaque expérience selon des règles rigoureuses de calcul, les anticipations de l'habitus, sortes d'hypothèses pratiques fondées sur l'expérience passée, confèrent un poids démesuré aux premières expériences » (Bourdieu, 1980, p. 90). L'exemple de Diwana montre en outre l'importance d'une analyse fine du sens du placement scolaire (y compris universitaire) attentive aux configurations familiales (relations parentales, place dans la fratrie, encouragements de la famille, etc.) et non pas seulement à l'origine sociale et au capital culturel hérité le plus visible (titres scolaires des parents). Ces expérimentations scolaires continues (choix d'option, évitement, ajustements) doivent finalement être replacées dans des trajectoires sociales, notamment en ce qu'elles s'inscrivent dans des trajectoires familiales et amicales. Il s'agit alors d'articuler les trajectoires scolaires avec d'autres enjeux, que l'on considère dans leur dimension spatiale, sur le modèle des espaces de vie (chapitre 5). Autrement dit, ces trajectoires universitaires replacées dans des trajectoires sociales peuvent être analysées à travers les reconfigurations des espaces de vie. Là encore, les trajectoires d'expérimentation constituent un cas révélateur.

Figure 9.7 : Replacer les trajectoires universitaires dans des trajectoires scolaires



Réalisation : L. Frouillou, 2015

4.3 Replacer les trajectoires scolaires dans des trajectoires sociales : reconfigurations des espaces de vie

Les interruptions-reprises d'études, les réorientations, les échecs constituent autant d'inflexions dans les trajectoires de vie, voire des bifurcations biographiques. Dans une perspective interactionniste, C. Bidart définit une telle bifurcation comme un « changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue » (2006, p. 31). Ces bifurcations permettent, plus facilement que les transitions attendues de la plupart des trajectoires, de mettre en évidence l'imbrication de diverses temporalités comme les interactions entre plusieurs sphères de la vie (amoureuse, amicale, familiale, professionnelle etc.) : elles témoignent d'une « porosité » (*Ibid.*, p. 37) au cœur de la définition des espaces de vie. Ces derniers correspondent au système de lieux régulièrement pratiqués par un individu (voir chapitre 5), que l'on peut analyser globalement en liant les lieux d'études aux lieux de résidence, de travail et de loisirs. Mais l'espace de vie est aussi « un élément d'une trajectoire, qui évolue tout au long du parcours de vie. Il peut rétrécir, s'élargir, glisser ou se transplanter, selon la nature des changements qui s'opèrent dans la configuration des lieux qui le composent (Courgeau, 1988) » (Robette, 2012a, § 48).

La grille biographique mise en place dans cette thèse (chapitre 2) est un outil permettant de saisir ces reconfigurations d'espaces de vie dans lesquelles s'inscrivent les trajectoires scolaires. Elle permet en fin d'entretien d'articuler, année scolaire par année scolaire, trois éléments de la trajectoire sociale de l'enquêté : l'école (niveaux,

établissements, options), le domicile (lieu, logement, quartier) et la famille (divorces, naissances, décès) (chapitre 2). Cet outil partage une des limites de l'analyse de séquence qui est la définition *a priori* de l'échelle de temps permettant d'observer la trajectoire (année scolaire), alors que les entretiens révèlent l'existence d'« états incertains, fugaces et qui évoluent rapidement » (Antoine, Lelièvre, 2006, p. 27). Cela renvoie aux périodes de reconfigurations familiales, comme aux essais scolaires évoqués plus haut, mais aussi parfois à un certain flou résidentiel, comme le montre cet échange avec Loïs deux ans après notre premier entretien, alors que je reprends avec elle la grille biographique remplie en 2012 :

« Loïs : Quand on est étranger, avec tout ce qui est papiers et titres de séjour, c'était très compliqué. Ma mère était toute seule avec trois gosses, c'était vraiment horrible. Une période horrible. Et du coup... Les membres de ma famille tout ce qui est tante, oncle tout ça et tout ça, j'ai d'abord habité avec eux. Et ma mère était restée avec les deux petites. Et mon frère est venu après.

Leïla : Elles habitaient près ? Tu pouvais les voir souvent ? Dans le même quartier ?

Loïs : Non pas du tout. Par exemple mes sœurs... Ma grand-mère est dans le 91, dans sa campagne. Et justement mes sœurs, elles étaient là. Et pour moi c'était un peu compliqué d'y aller à cause des transports. [...] À un moment, j'étais avec mon cousin François et sa petite famille, on était à Anthony. Et ensuite je suis allée... J'ai vraiment bougé ! Je suis allé à Champigny chez une amie de la famille, on va dire ça comme ça. [...] Par contre au collège en 4^{ème} et en 3^{ème} j'étais à Ivry-sur-Seine.

Leïla : J'avais noté que tu étais au collège à Ivry sur les conseils de ton oncle.

Loïs : Voilà, j'étais là-bas. Ma vie est vraiment... »

Loïs, L2 AES Paris 8 2014, mère auxiliaire de vie, Paris 20^e,
bachelière STG

Cet exemple montre à la fois les articulations entre les différentes composantes de la trajectoire sociale (école, famille, lieu de résidence) et met en évidence la dimension temporelle et non seulement spatiale des espaces de vie étudiants. Au croisement de ces deux dimensions (temps et espace), peut se définir l'ancrage d'un individu, d'une famille ou d'un groupe. Cet ancrage est constitutif des placements universitaires. En effet, les rapports aux lieux, qui se construisent dans le temps, sont une façon d'appréhender le sens du placement (chapitre 8), comme le souligne Maelys en liant son inscription universitaire à l'ancrage familial en Seine-Saint-Denis :

« Tout le monde pense qu'à Saint-Denis c'est de la racaille. Alors que ce n'est pas vrai du tout. En tout cas pas, ici. Et je pense que ça peut peut-être faire peur. Dans la tête des parents aussi. La Sorbonne, ils se disent tout de suite... Enfin moi, pas pour mes parents, parce que mes parents viennent du 93... Mais je sais que ça peut jouer dans la tête des parents. »

Maelys, L1 Droit Paris 8, 2012, mère assistante sociale et père
cadre, Deuil-la-Barre (95), bachelière ES

« Maelys : Je crois que ma grand-mère est née en Mayenne quelque chose comme ça. Et après ils sont venus dans le 93 et au final [mes parents] étaient au collège tous les deux.

Leïla : Oui tu m'avais dit qu'ils s'étaient rencontrés assez jeunes.

M : Ils se sont rencontrés au collège puis se sont mis ensemble vers 14-15 ans. C'est pour ça que quand j'ai dit à mes parents que j'allais à Saint-Denis... Pour

eux... Ils n'ont jamais renié, ils ont toujours été du 93. C'est vrai qu'ils sont venus dans le 95 parce que c'est un peu plus calme, et c'est un petit peu plus la campagne. Enfin pas la campagne, mais moins les cités. Donc c'est un peu plus tranquille. Mais ils ont vécu tous les deux là-bas »

Maelys, L2 Droit Paris 8, 2013, mère assistante sociale et père cadre, Deuil-la-Barre (95), bachelière ES

La trajectoire d'Amin permet finalement de mettre en évidence l'intérêt d'une approche compréhensive des orientations universitaires, rendant compte de la dynamique du placement scolaire, faites d'ajustements et d'expérimentations, articulées avec une trajectoire familiale et résidentielle. Cet étudiant habite chez ses parents dans la cité des 4000 à la Courneuve. Dernier d'une fratrie de sept enfants (dix ans d'écart avec sa sœur la plus jeune), c'est « celui sur lequel reposent tous les espoirs » (Entretien de 2012), le seul né en France et le seul à poursuivre des études supérieures à l'Université. Ses parents, d'origine algérienne, sont retraités. Son père, ancien champion de boxe, a travaillé comme fraiseur tourneur, ouvrier et même contorsionniste. Sa mère était femme au foyer. Après avoir redoublé sa terminale S, Amin entre en classe préparatoire dans un lycée parisien mais tombe malade et doit se réorienter en cours de deuxième année. Il choisit alors les Sciences du langage - afin de devenir professeur des écoles - à Paris 5 Descartes. Après son DEUG, il arrête les études et consacre plusieurs années à des boulots alimentaires, puis décide de reprendre son cursus universitaire en Droit à Paris 8. Il valide alors sa Licence en trois ans, et s'investit très fortement dans les études (nombre d'heures passées à la bibliothèque, groupes de travail entre étudiants, participation à la clinique juridique etc.). Il explique son choix de Paris 8 en raison de la proximité en transport. Mais cette université semble plus largement fournir un cadre rassurant favorable à une réussite rapide de sa Licence, étant données certaines incertitudes liées à la reprise d'études. Lors des trois entretiens, il insiste notamment sur l'investissement pédagogique des enseignants et sur la solidarité entre étudiants.

Comprendre cette trajectoire et cette reprise d'études implique de s'intéresser aux placements scolaires qui ont nourri d'abord un passage par une CPGE puis une université parisienne. Cet extrait d'entretien témoigne du rapport à l'école qu'a construit Amin, élément essentiel d'une ascension sociale, et de son rapport privilégié avec les enseignants dès l'école primaire, et jusqu'en CPGE puis en Droit à Paris 8 :

« Amin : Si je trime comme ça, c'est pour pouvoir dire à ma famille future : tous les ans on part en vacances, on va pouvoir acheter une maison. S'il arrive quelque chose... Les enfants... C'est dégueulasse à dire, même si moi j'étais dans une école publique, je les inscris dans une école privée catholique. Aussi pour pouvoir asseoir mon pouvoir, mon autorité.

Leïla : L'école c'est important, c'est ça ?

A : C'est hyper important. Parce que moi, je m'y sentais bien à l'école.

L : Oui, et pourtant, c'était dans un collège de secteur et ça s'est bien passé...

A : Et bien justement, je suis tombé sur des profs bien... Que j'adorais. J'ai eu une institutrice formidable que j'ai eue en CP et en CM2 j'ai eu la même, Jeanine. Qui a barré... Moi, je voulais faire anglais. Elle a barré l'ancien spectre de 'ceux qui font allemand, c'est une meilleure classe'. Hélas il s'est avéré que c'était vrai. C'était 6^o1, 5^o1, les gens qui faisaient allemand. Et c'était vraiment bon, il y avait une bonne ambiance.

L : Donc elle t'a dit de faire de l'allemand et tu n'as pas regretté, c'est ça ?

A : Je ne parle pas allemand, pas un mot d'allemand. Parce qu'au bout d'un mois j'ai lâché l'affaire, je déteste ça... Pas de problème ! Mais pour le reste je suis reconnaissant. »

Amin, L1 Droit Paris 8 2012, père ouvrier retraité et mère femme au foyer, La Courneuve (93), bachelier S, reprise d'études

Outre les placements dès la fin du primaire, la trajectoire universitaire d'Amin ne peut se comprendre sans l'articuler aux événements familiaux : le retour à l'Université de cet étudiant constitue une sorte de ressaisissement scolaire suite à des complications familiales (décès d'un oncle puis de son frère, vieillissement de ses parents, conflits familiaux suite au mariage de sa sœur). Cette période de turbulences familiales explique également l'inscription à Paris 8, représentant le « proche » universitaire, que cet étudiant s'approprie dès la L1 :

« Amin : Je l'adore. Je l'adore cette université.

Leïla : Tu te sens bien ici ?

A : Considérant que la BU c'est quasiment mon deuxième lieu de résidence...

Où quasiment tous les documentalistes me connaissent. Ils savent que quand j'emprunte un livre, ils me prolongent automatiquement d'une semaine je n'ai même pas besoin de le demander. Le vigile me donne à manger ! [Rires] »

Amin, L1 Droit Paris 8 2012, père ouvrier retraité et mère femme au foyer, La Courneuve (93), bachelier S, reprise d'études

« Amin : [Paris 8] je m'y sens très bien je connais tous les coins et les recoins de l'université, je connais tout le monde que ce soient les étudiants et personnels administratifs ou les personnels commerciaux... Juste je me sens hyper bien ici. Et je passe plus de temps ici que chez moi. C'est mon lieu de vie. Et je ne sais pas si je t'ai dit que j'avais trouvé un lieu de prière ici.

Leïla : Ah oui ? Il y en a un ici ? Avec une chapelle ou un truc comme ça ?

A : Il y a une mosquée soi-disant clandestine mais tout le monde sait où elle est... »

Amin, L3 Droit Paris 8 2014, père ouvrier retraité et mère femme au foyer, La Courneuve (93), bachelier S, reprise d'études

Ainsi, l'exemple d'Amin montre comment les trajectoires universitaires sont insérées dans des trajectoires sociales qui font jouer les configurations familiales (place dans la fratrie, tensions) et les placements scolaires antérieurs. On peut y lire également toute l'épaisseur du rapport au lieu d'études et du rôle la familiarité dans les reprises d'études, et finalement la réassurance scolaire permise par la validation d'une Licence dans une université comme Paris 8. Cette dernière est définie par Amin comme la plus « proche », ce qui renvoie non seulement à un enjeu d'accessibilité (chapitre 5) mais surtout à la densité de rapports sociaux qu'il peut y construire et donc à l'apprentissage du métier d'étudiants qu'elle permet. Les espaces de vie que définissent les lieux fréquentés par un individu peuvent être appréhendés de façon dynamique, au même titre que les placements scolaires et universitaires. Amin, par exemple, s'inscrit en M1 Droit à Paris 10 Nanterre après sa Licence, ce qui participe d'une reconfiguration de son espace de vie, comme, dans un autre

registre, sa mise en couple en L3, qui provoque une multiplication des trajets vers le Sud francilien où réside sa petite amie (également inscrite en Droit à Paris 8).

Les trajectoires d'expérimentation, qui soulignent le mieux les inflexions, permettent de saisir les articulations entre les composantes des trajectoires sociales, et les reconfigurations des espaces de vie que l'on peut lire comme la dimension spatiale de ces trajectoires. La désynchronisation des étapes (déconnexion entre l'entrée dans la vie professionnelle, la fin des études, la mise en couple, etc.) permet finalement d'appréhender certains « franchissement[s] de seuils sociaux, marquant des étapes de la vie (la fin des études, le début de l'activité professionnelle, le départ de chez les parents, la mise en couple, la naissance d'un premier enfant) » (Galland, 2009, p. 50). Plus généralement, le suivi par entretiens d'étudiants en premier cycle universitaire est particulièrement propice à l'observation de ces « franchissements » et de ces reconfigurations d'espaces de vie, comme l'exprime par exemple Marc, arrivé en L1 AES à Paris 1 après l'obtention de son baccalauréat au lycée français de Rio de Janeiro :

« Je pense que je suis parti d'un système où j'étais chez ma mère. Où vraiment c'est un monde très protégé : j'habitais dans un quartier privilégié, j'avais pas grand-chose à faire. J'allais à l'école. Et je suis arrivé ici, j'ai dû commencer à me gérer tout seul parce que j'étais devenu un adulte entre-temps. Ou alors j'étais en transition [rires]. Mais maintenant je peux dire que limite, j'ai un appart'. C'est assez impressionnant. Quand je pense à ma trajectoire depuis que je suis arrivé ici, je me dis que quand même... La France m'a donné pas mal de choses. Et j'ai connu beaucoup de monde. J'ai beaucoup d'amis, une copine... »

Marc, L2 AES Paris 1 2013, père informaticien, mère enseignante au lycée français de Rio, bachelier ES du lycée français de Rio

Conclusion

Ce chapitre démontre l'importance d'une approche longitudinale dans la compréhension du sens du placement universitaire, au cœur des mécanismes de la ségrégation universitaire francilienne. L'entrée par les trajectoires répond à deux enjeux. Le premier est d'évaluer la place des trajectoires des étudiants franciliens dans l'augmentation ou la réduction des écarts entre les universités régionales. L'analyse de séquences menée sur trois corpus (toutes filières, AES et Droit) grâce à un travail commun avec L. Moulin, permet de construire une typologie des trajectoires étudiantes franciliennes : la très grande majorité de ces dernières contribue à conserver les écarts observés à l'entrée en L1 (voir chapitres précédents) puisqu'elles sont restreintes à une même université ou respectent plus généralement le schéma aréolaire francilien. Le deuxième type, constitué par les sorties du système universitaire, correspond globalement à une homogénéisation des écarts de publics entre universités du fait de la sélection opérée par le système universitaire. Cependant, cette sélection varie selon les filières : la plus importante sélectivité scolaire en Droit dans les universités parisiennes (par rapport aux universités de banlieue) participe d'un maintien voire d'une éventuelle accentuation des écarts entre établissements, contrairement à l'homogénéisation scolaire entre universités parisiennes et de banlieue mise en évidence en

AES à travers ces trajectoires de sorties du système universitaire. Les trajectoires interuniversitaires confirment le rôle du capital scolaire dans les placements universitaires en cours d'études, et notamment à l'entrée en master, mais leur faible nombre témoigne d'un impact limité en termes d'accroissement des écarts de publics entre établissements.

Le deuxième enjeu associé à cette approche longitudinale est plus qualitatif : les trajectoires interuniversitaires et plus encore les trajectoires d'expérimentation révèlent toute l'importance des temporalités dans la construction d'un sens du placement universitaire. « Le temps est ici une dimension importante de l'influence du lieu d'étude sur les trajectoires universitaires » (Felouzis, 2001, p. 58), comme le montrent les processus de réassurance scolaire permettant de développer des stratégies en cours d'étude. Il s'agit plus généralement de replacer les trajectoires universitaires dans des trajectoires scolaires également faites d'essais de courtes durée, donc souvent invisibles pour les analyses quantitatives, mais qui participent comme les choix d'options ou les évitements d'établissements primaires ou secondaires à l'apprentissage de dispositions à s'orienter dans l'espace scolaire, y compris universitaire. Ces trajectoires universitaires conçues comme le stade final de trajectoires scolaires, et toujours construites *a posteriori*, permettent d'interroger les parcours linéaires normatifs en soulignant la place singulière de l'Université dans l'enseignement supérieur français, comme espace d'expérimentations.

Enfin, les trajectoires d'expérimentation constituent un cas d'étude révélateur de l'importance des composantes familiales et résidentielles dans les trajectoires universitaires : elles permettent alors d'inscrire ces trajectoires d'études non seulement dans une trajectoire scolaire plus longue, mais aussi de les replacer dans des trajectoires sociales. Au croisement des dimensions spatiale et temporelle, les reconfigurations des espaces de vie des étudiants permettent finalement d'appréhender les trajectoires universitaires comme éléments de ces trajectoires sociales, articulés avec des trajectoires familiales et résidentielles. Cette complexité permet de saisir toute l'épaisseur sociale au cœur de la construction d'un sens du placement scolaire dynamique, dont on a vu précédemment qu'il permettait d'expliquer la ségrégation universitaire francilienne.

Conclusion de la partie 4

Le sens du placement universitaire

Cette dernière partie du manuscrit met en évidence un sens du placement universitaire sans lequel la description des contraintes matérielles et institutionnelles se limiterait à une approche mécaniste de la (re)production de différenciations de publics étudiants entre universités franciliennes. Renverser le regard et considérer les ajustements étudiants dans cet espace organisé matériellement et institutionnellement permet de montrer l'intériorisation, socialement située, des règles du jeu universitaires. Le chapitre 8 démontre que le sens du placement universitaire francilien dépend de la position sociale de l'étudiant. Cette position est toujours spatiale et fait jouer notamment l'inscription dans un établissement du secondaire et un réseau de pairs qui définissent des circuits de scolarisation distincts, liant de façon privilégiée certains lycées à certaines universités. La ségrégation du secondaire explique donc en partie la ségrégation universitaire francilienne. Plus généralement, les placements universitaires, y compris les stratégies mises en place consciemment par les étudiants, dépendent d'un rapport aux études qui est aussi un rapport aux lieux d'études : l'ancrage dans le quartier révèle ici la place des rapports de genre dans la genèse différenciée de stratégies d'évitement, plus fréquentes chez les jeunes femmes.

Le chapitre 9 propose d'affiner ces résultats à partir d'une approche longitudinale. Le travail sur les trajectoires étudiantes permet en effet d'interroger ces ajustements en ce qu'ils s'inscrivent dans une suite de placements. Les trajectoires universitaires sont-elles un facteur de différenciation des publics avec l'avancée dans les niveaux d'études ? Les analyses de séquences (typologies de trajectoires) conjuguées aux entretiens montrent que les trajectoires universitaires contribuent dans leur grande majorité à conserver voire atténuer les écarts entre universités observés à l'entrée en L1. En effet, la plupart des étudiants restant inscrits à l'Université ne changent pas d'établissement. Plus encore, les sorties du système, si elles permettent de déconstruire la catégorie plurielle du « décrochage », se traduisent par une certaine homogénéisation, plus ou moins prononcée selon les filières. Mais les trajectoires minoritaires, au cours desquelles les étudiants changent d'université et/ou interrompent puis reprennent leurs études, sont révélatrices de la dynamique du sens du placement universitaire, qui contribue à différencier les recrutements à l'entrée en L1 comme à chaque transition des parcours étudiants. Cette dynamique renvoie à la construction de dispositions à s'orienter, qui s'appuie sur des essais et verdicts scolaires antérieurs. Les trajectoires universitaires doivent alors être replacées dans des trajectoires scolaires qui permettent de saisir des temporalités plus longues, et parfois des étapes floues ne correspondant pas précisément à une ou plusieurs années scolaires. Ces trajectoires s'articulent à d'autres composantes de la vie sociale comme la famille ou le travail, les interruptions d'études se traduisant souvent par l'exercice d'une activité professionnelle. Finalement, au croisement des dimensions temporelle et spatiale,

ce sont les reconfigurations complexes des espaces de vie étudiants, liant travail, famille, amis et études, qui permettent de saisir dans toute son épaisseur le sens du placement universitaire.

Conclusion

De la ségrégation universitaire à une géographie sociale de l'enseignement supérieur ?

« La situation actuelle du financement en France devient très inquiétante. Le désengagement de l'État, la politique de contractualisation, la pratique et la consigne de l'administration résident dans la recherche de ressources complémentaires. Je reste perplexe sur le fait que l'État renonce à son métier, qui est de redistribuer quelque peu des richesses qui tendent à s'accumuler de plus en plus inégalement : on peut être surpris de ce que certains lieux aient toujours de l'argent à offrir, quand l'État n'en a plus. [...] Ce pilotage de l'université et de la recherche par le poker menteur a toutes chances de se développer si l'on n'y veille. » (Brunet, 1990, p. 213)

La logique du dévoilement qui organise la construction de la démonstration implique de proposer en conclusion une lecture transversale des résultats de cette recherche sur les mécanismes différenciant les publics étudiants entre les universités franciliennes. Cette synthèse permet de démontrer l'intérêt d'une approche par la dimension spatiale et de faire émerger des pistes de recherche complémentaires.

Synthèse et mise en perspective des résultats de la recherche

L'intérêt d'une approche par la dimension spatiale

L'objectif de ce travail de recherche était d'expliquer les différenciations de publics étudiants entre les universités d'Île-de-France en mobilisant un cadre d'analyse large, de l'histoire de la construction du paysage universitaire francilien au fonctionnement des systèmes d'affectation des étudiants à l'entrée en L1, en passant par l'accessibilité en réseau de transport des sites universitaires. Ce parti pris ambitieux a pour corollaire de limiter l'objet d'investigation aux différenciations de publics, sans travailler de façon fine sur la mesure de ces différenciations (indices de ségrégation ou de dissimilarité), et sans non plus les interroger comme productrices d'inégalités de parcours ou d'insertion professionnelle, même s'il s'agit d'une hypothèse forte. En outre, centrer le regard sur les étudiants ne permet d'appréhender qu'une partie des hiérarchisations de ce secteur de l'enseignement supérieur, en négligeant les autres membres de la communauté universitaire (enseignants-chercheurs et personnels) et la fonction de recherche allant de pair avec l'enseignement. Ces deux principales limites de ce travail sont au cœur des axes transversaux de discussion proposés plus loin.

Il s'agit ici de montrer comment la construction d'un regard englobant sur l'enjeu d'une ségrégation universitaire francilienne a permis de démontrer que les écarts de publics entre universités ne résultent ni d'une « auto-sélection » des étudiants, terme permettant

aux élites et institutions d'imposer « implicitement une image d'elles-mêmes neutre et rassurante » (Pasquali, 2014, p. 409), ni d'un mécanique effet de la localisation des sites universitaires dans la région capitale. L'approche compréhensive centrée sur les placements étudiants dans un espace universitaire hiérarchisé et inégalement accessible en termes matériel, institutionnel et représentationnel, permet de comprendre le fonctionnement reproductif du système universitaire, et contribue par là à démontrer le rôle central des positions sociales associées à la répartition inégale de capitaux entre groupes sociaux. Cela rejoint les conclusions de J.-C. François et F. Poupeau à partir d'une modélisation des placements scolaires à l'entrée en 6^{ème} à Paris : « au bout du compte, plus on intègre de variables spatiales, plus on révèle l'importance des variables sociales » (2008a, p. 116). L'entrée par la dimension spatiale a ainsi permis d'observer sous un autre angle des mécanismes sociaux, notamment ceux qui touchent à la reproduction sociale par le système scolaire, comme le soulignait déjà R. Hérin au début des années 1990 :

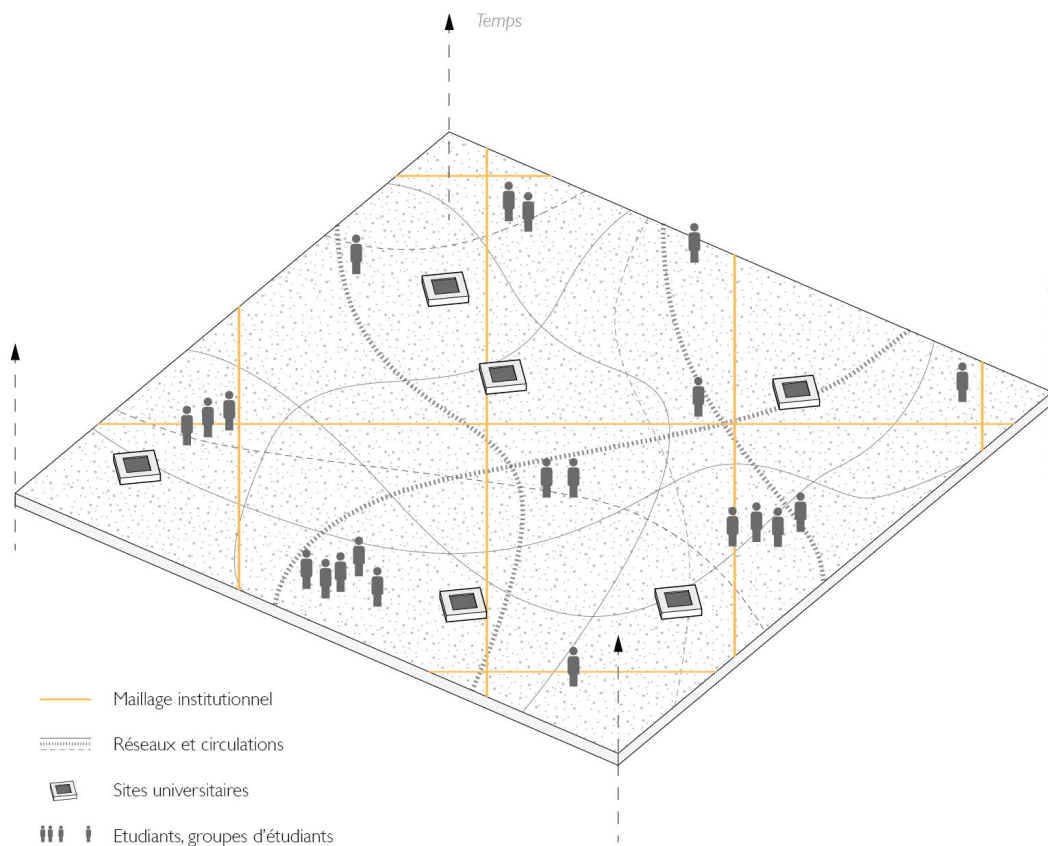
« les inégalités d'accès aux formations qui font aujourd'hui référence sur le marché du travail n'ont que rarement leurs origines premières et principales dans l'éloignement géographique des jeunes par rapport à des établissements où ont lieu ces formations. Bien d'autres facteurs interviennent, qui sont plus déterminants, en premier lieu les origines sociales et ce qu'elles signifient comme inégalités matérielles, d'ambition, de connaissance des possibilités qu'offre le système éducatif et comme familiarité avec tel ou tel type de formation : l'apprentissage pour les uns, les grandes écoles pour d'autres. Cela ne signifie pas pour autant que la distance géographique ne soit pas à prendre en compte, mais c'est le plus souvent par la médiation d'autres facteurs, la taille des établissements d'origine, la coupure avec le milieu familial et la société locale, l'inégale familiarité physique avec les lieux des formations de niveau supérieur à celui dans lequel on se trouve etc. » (Hérin, 1993, p. 354)

Le regard compréhensif développé dans cette thèse s'inscrit dans une approche de géographie sociale qui considère l'espace comme une dimension des rapports sociaux (Veschambre, 2006). Cette approche dimensionnelle peut se construire à la suite des travaux de F. Ripoll (2013) à partir des trois états du capital culturel, en considérant les éléments matériels (distribution des groupes sociaux, réseaux de transport, localisation des équipements, etc.) mais aussi les fonctionnements institutionnels (limites administratives, territoires de référence des établissements, partenariats, etc.) et les représentations qu'ont les agents de leur position (toujours spatiale) par rapport à ces organisations matérielles et institutionnelles. Ces trois états de la dimension spatiale ont été artificiellement saisis de manière distincte dans deux parties de cette thèse, alors qu'ils fonctionnent toujours ensemble. La logique de dévoilement de la démonstration, partant des éléments matériels pour ensuite interroger les fonctionnements institutionnels, m'a semblé la plus efficace pour mettre en évidence la complexité des mécanismes de différenciations des publics. Cela implique de revenir en conclusion sur l'articulation synchronique de ces éléments matériels, institutionnels et représentationnels.

L'espace des possibles universitaires pour articuler les mécanismes de différenciation de publics étudiants

La figure c.1 met en évidence cette articulation entre les différentes facettes de la dimension spatiale des recrutements universitaires. Sur un même plan, représentant le sous-champ universitaire francilien, s'entrelacent les réseaux de transports et les maillages académiques. Les sites universitaires sont inégalement répartis dans cet espace à la fois matériel et institutionnel. Les étudiants, représentés selon des configurations variables témoignant de leur inégale inscription dans des réseaux de pairs localisés, sont à l'interface des trois facettes de la dimension spatiale. Corps mobiles, ils n'en sont pas moins pris dans des limites administratives et des fonctionnements institutionnels. Ces derniers sont perçus et représentés par les étudiants, tout comme leur position sociale dans l'espace universitaire francilien. Ainsi, l'articulation entre les trois composantes de la dimension spatiale des rapports sociaux est au cœur du sens du placement mis en évidence dans la dernière partie.

Figure c.1 : Schéma de l'articulation entre éléments matériels, fonctionnements institutionnels et représentations dans l'espace universitaire francilien



Réalisation : Lucille Frouillou, 2015

Le sens du jeu scolaire (y compris universitaire) découle de l'intériorisation des contraintes matérielles et institutionnelles. Ces dernières se conjuguent pour définir à un moment t l'espace des possibles universitaires. Cet espace varie selon la trajectoire de l'étudiant comme, à une autre échelle et sur un pas de temps plus long, selon la trajectoire

de l'espace universitaire lui-même (évolution de la carte universitaire, des réseaux de transport, de la répartition des groupes sociaux, etc.). L'espace des possibles universitaires résulte de la localisation résidentielle de l'étudiant et de ses possibilités de déplacement (chapitre 5), qu'elles soient économiques (achat de titres de transport ou acquisition d'une voiture, d'un vélo), ou temporelles (organisation du programme d'activités en fonction du lieu de travail et des horaires de l'activité professionnelle éventuelle, des contraintes familiales, de l'emploi du temps des personnes avec qui s'opère le déplacement, etc.), sans parler des contraintes physiques (handicap). Les espaces de vie étudiants correspondent au système des lieux régulièrement fréquentés, sans toujours mettre en évidence le rôle de la position sociale (toujours spatiale) qui les configure. Pourtant, cette dernière définit le spectre des déplacements possibles, souhaitables, envisageables. La représentation de l'accessible universitaire par chaque étudiant ne résulte pas seulement des contraintes matérielles ou du capital économique et social permettant de les surmonter (décohabitation, moyen de transport, déplacements collectifs, etc.) : elle dépend également de la représentation qu'il se fait de sa position sociale. Cette représentation dépend en partie de l'intériorisation de discours institutionnels (on se rappelle du test de l'été « avez-vous le niveau Sorbonne ? », chapitre 7), comme des chances de réussite évaluées grâce au réseau de pairs (chapitre 8) et aux expériences scolaires passées (chapitre 9). La représentation de soi et de l'espace universitaire n'est cependant pas fixe. Elle se construit avec la trajectoire sociale (et non pas seulement universitaire, comme le montre le chapitre 9) de chaque étudiant :

« Le principe des différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles aux autres : l'habitus qui, à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique, dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une même classe » (Bourdieu, 1980, p. 101-102)

L'espace des possibles universitaires permet de saisir la complexité des ajustements et réajustements étudiants et donc d'expliquer les différenciations de publics entre universités. Cette clé de lecture liant représentations, matérialité et institutions revient à comprendre l'efficacité des mises à distances universitaires : « les agents sociaux sont des agents connaissant qui, même quand ils sont soumis à des déterminismes, contribuent à produire l'efficacité de ce qui les détermine dans la mesure où ils structurent ce qui les détermine » (Bourdieu, 1992, p. 142). On peut lire ici la violence symbolique de dispositifs comme Admission Post-Bac, où la mise à distance académique (donc sociale, étant donné les capitaux nécessaires pour la contourner) est cachée par le fonctionnement d'un algorithme « neutre » distribuant les étudiants à l'entrée en L1 dans les différentes universités selon leurs « vœux ».

Finalement, ce travail démontre l'articulation des mécanismes de différenciation. Le rôle de dispositifs d'affectation (chapitre 6) ne peut se comprendre sans la construction

d'offres de formation distinctives et sélectives comme les doubles Licences (chapitre 7). Les conséquences de l'accessibilité en transport plus ou moins grandes des sites universitaires (chapitre 5) n'ont de sens que replacées dans une métropole ségréguée (chapitre 4) et où le centre parisien cumule les distinctions symboliques, notamment à travers le quartier Latin, ce qui renvoie à l'histoire de la construction du paysage universitaire francilien (chapitre 3). Tous ces mécanismes se croisent pour définir un sens du placement (chapitre 8) qui s'ajuste au fil des trajectoires (chapitre 9) et reproduit les différenciations de publics avec finesse selon la hiérarchisation des universités franciliennes (Paris 1 Panthéon-Sorbonne par rapport à Paris 2 Assas ou encore Paris 8 Vincennes - Saint-Denis par rapport à Paris 10 Nanterre). Plus généralement, cette recherche met en évidence l'intérêt méthodologique des croisements d'approches quantitatives et qualitatives, comme d'autres travaux sur le secteur universitaire (Nicourd *et al.*, 2011 ; Bodin, Orange, 2013a).

Nouvelles hypothèses et pistes de recherche : élargir le champ

Les résultats de cette thèse montrent la pertinence de l'analogie avec les ségrégations scolaires, structurant le questionnement sur les différenciations de publics étudiants en Île-de-France. Les travaux sur les ségrégations scolaires fournissent ainsi des outils théoriques et empiriques pour penser le cas universitaire francilien. Le stade final du système scolaire fonctionne selon les mêmes mécanismes que les autres niveaux d'enseignement, articulant la carte scolaire, les stratégies des établissements et les placements des familles. Cependant, les spécificités du niveau supérieur du système scolaire, soulignées dans le chapitre 1 à partir de l'autonomie des étudiants ou des échelles de mises en concurrence des établissements et de construction des politiques publiques, peuvent également se lire dans les circulations étudiantes entre établissements (chapitre 9) qui témoignent d'une marge de manœuvre et d'ajustement plus grande qu'au niveau secondaire.

La plupart des hypothèses posées à la fin du premier chapitre ont été confirmées au fil des différents chapitres. En effet, on peut lire de la deuxième à la dernière partie l'importance de l'histoire de l'équipement universitaire francilien dans la genèse de hiérarchies entre établissements autonomes. Ces hiérarchies font jouer différentes échelles (« locale », régionale, nationale, internationale) et sont accentuées par la concurrence entre universités (chapitre 7). Cette dernière se traduit par des politiques de communication et une différenciation des offres de formation : la carte de l'offre universitaire est plus hétérogène, ce qui a des conséquences en termes d'accessibilité (chapitre 5) donc de recrutement étudiant. Ce dernier découle non seulement des modalités de sélection mises en place par les établissements et leurs composantes, mais aussi en très grande partie du fonctionnement des systèmes de gestion des affectations en L1 (chapitre 6), étant donné que la plupart des étudiants qui poursuivent leurs études universitaires restent inscrits dans le même établissement (chapitre 9). La dimension spatiale de ces systèmes, qu'il s'agisse d'une sectorisation selon la commune du lycée de passage du baccalauréat pour RAVEL

entre 1990 et 2009, ou de l'académie de ce lycée pour Admission Post-Bac, réside dans des discontinuités d'accès aux universités franciliennes. Depuis 2009, l'académie de Paris est inaccessible pour les bacheliers des deux autres académies franciliennes pour les filières les plus en tension, à moins de développer des stratégies d'évitement requérant un important capital scolaire (ordre des vœux, choix de Licence sélective, recours gracieux, etc.). Ces stratégies constituent la partie la plus visible de placements étudiants qui sont autant d'ajustements aux contraintes matérielles et institutionnelles (chapitre 8). Le sens du placement universitaire dépend de la trajectoire scolaire antérieure de chaque étudiant, et s'inscrit plus généralement dans une trajectoire sociale (chapitre 9).

Les limites de l'application au terrain universitaire francilien du cadre de pensée construit autour des travaux sur les ségrégations scolaires, explicitées dès le premier chapitre, tiennent d'abord à l'échelle des processus observés et à l'autonomie plus importante des établissements (universités) voire des agents considérés (étudiants). Les premières sont en effet incitées à développer des stratégies distinctives assurant leur visibilité internationale, par la spécialisation de leur offre de formation. Quant aux seconds, cette thèse montre que l'autonomie des étudiants est toute relative : leurs placements s'appuient sur l'expérience de leurs pairs et des membres de leur famille. Ces anciens élèves appartiennent toujours à des groupes sociaux. Il est cependant important de souligner qu'avec l'âge leurs déplacements se font plus longs et multimodaux. Une des spécificités des mécanismes ségrégatifs universitaires tient à l'articulation plus lâche entre lieu de résidence et lieu de scolarisation qu'aux niveaux secondaire ou plus encore primaire. Cette articulation moins rigide met d'autant plus en évidence les logiques de proximité dans l'inscription à l'Université, donc la place de l'ancrage des réseaux sociaux (la famille et les pairs), variable selon la position sociale des étudiants, et notamment selon leur capital scolaire et leur genre.

D'autres limites ne renvoient pas à la portée théorique du cadre construit dans cette thèse, mais plutôt aux matériaux empiriques mobilisés. Ces limites constituent autant de pistes de recherche complémentaires sur les mécanismes au cœur des hiérarchisations universitaires. Le choix des disciplines de Droit et d'AES, justifié dans le deuxième chapitre, tenait principalement à la position distincte de ces filières dans la hiérarchie disciplinaire comme à leur relative proximité thématique, mais aussi à l'absence de concurrence directe avec les classes préparatoires ou les écoles pour le Droit, ce qui permettait d'observer des stratégies d'évitement dès l'entrée en L1 non sélective (dans le cadre d'un suivi d'étudiants) et non pas en cours d'études. Il reste qu'une enquête complémentaire centrée sur d'autres disciplines, et notamment les sciences dites « dures », permettrait de monter en généralité quant aux mécanismes ségrégatifs, dont on a vu qu'ils tenaient en partie aux tensions entre offre et demande et à la répartition fine de l'offre de formation en Île-de-France. De la même façon, l'enquête menée dans cette thèse est centrée sur le cycle de Licence, où la distance aux sites universitaires joue un rôle plus important qu'en Master ou Doctorat (chapitre 4). Bien qu'elle permette d'aborder les enjeux du passage en M1, d'autres entretiens (auprès d'étudiants mais aussi de responsables

de formation) seraient nécessaires pour travailler sur les spécialisations de Master en Île-de-France et les modalités de sélection associées. De tels enjeux de différenciations de publics concernent également le dernier cycle universitaire, la récente et encore non aboutie formalisation des parcours doctoraux (ECTS) pouvant être lue dans cette perspective comme un élément des stratégies de distinction universitaires. Cette remarque permet de souligner une autre limite de ce travail : la focalisation sur la fonction d'enseignement de l'Université, et au sein de cette fonction, sur les étudiants. En effet, les mécanismes ségrégatifs mis en évidence pourraient constituer une clé de lecture des trajectoires des personnels, et notamment des enseignants-chercheurs. Une telle perspective permettrait d'articuler les enjeux liés aux formations à ceux dépendant des laboratoires et équipes de recherche, donc de penser ensemble les deux fonctions de l'Université.

Enfin, si la plupart des hypothèses posées dans le premier chapitre sont confirmées par cette thèse, certaines restent en suspend et nourrissent des pistes de recherche complémentaires. Ces hypothèses qui ne sont ni infirmées ni confirmées par les résultats relèvent de trois enjeux. Le premier concerne la place du secteur universitaire dans l'enseignement supérieur francilien. L'analyse des trajectoires étudiantes a certes permis de souligner les circulations entre ces différentes filières (CPGE, STS, écoles, Université etc.). Le chapitre 7 a également mis en évidence la récente formalisation de partenariats entre universités et filières sélectives dispensées en lycée. Surtout, le chapitre 9 a montré, à la suite de R. Bodin et S. Orange (2013) la place singulière du secteur universitaire dans l'enseignement supérieur français, comme espace d'expérimentation permettant la construction de trajectoires étudiantes « atypiques » (reprise d'études, réorientations, mobilités inter-établissements, etc.). Mais la densité des formations du supérieur en Île-de-France impliquerait une étude plus approfondie pour replacer finement les filières universitaires dans l'espace de concurrence propre à chaque discipline et à chaque cycle d'études. Ces passerelles et associations entre les formations du supérieur sont d'autant plus importantes à observer qu'elles sont encouragées dans le cadre des regroupements entre universités et autres établissements (PRES puis ComUE) qui seront évoqués plus loin. Surtout, cette organisation en secteurs de l'enseignement supérieur français constitue une particularité qui doit être interrogée grâce aux comparaisons internationales, comme le montre par exemple la thèse de N. Charles (2013) interrogeant la notion de justice sociale dans l'enseignement supérieur en Angleterre, en Suède et en France.

Les deux autres hypothèses sur lesquelles il est difficile de conclure à l'issue de cette recherche constituent en fait deux axes transversaux de questionnements, développés ci-après. D'une part, la question d'un effet d'établissement dans la réussite des étudiants (tenant aux effectifs, aux équipes pédagogiques, aux conditions matérielles d'études, etc.) renvoie plus généralement aux inégalités de parcours ou d'insertion professionnelle liées aux différenciations de publics étudiants. D'autre part, un questionnement sur les processus de « territorialisation » du fait universitaire francilien dans la métropole parisienne invite à interroger plus généralement la place de cet équipement dans l'agglomération.

Une ségrégation universitaire francilienne : quelles inégalités produites par les différenciations de publics ?

L'introduction de cette thèse interrogeait l'usage du terme de « ségrégation » pour qualifier la distribution hétérogène des publics étudiants entre les universités. Il suppose en effet deux conditions : une intentionnalité (mise à distance de certains publics) et la production d'inégalités. Les résultats, et en particulier la troisième partie du manuscrit, démontrent que les mécanismes institutionnels produisent de telles mises à distance. D'une part, les priorités des dispositifs d'affectation des étudiants à l'entrée en L1 (RAVEL puis Admission Post-Bac), pour des filières pourtant supposées « non sélectives », restreignent très fortement l'accès des bacheliers extérieurs à l'académie à la formation demandée. La généralisation de la définition de capacités d'accueil, qui, lorsqu'elles ne suffisent pas, donnent lieu à un tirage au sort pour départager les candidats de l'académie, a d'ailleurs été récemment dénoncée par l'UNEF¹. D'autre part, les mises à distance peuvent se lire à travers le développement d'offres de formation sélectives (et distinctives) comme les doubles Licences, permettant à certaines universités très demandées comme Paris 1 Panthéon-Sorbonne de « recruter » les étudiants les mieux dotés scolairement des autres académies. On retrouve ici les formes de ségrégation évoquées par A. van Zanten :

« Moins utilisée dans le champ de l'éducation que dans le champ urbain, cette notion de ségrégation s'avère néanmoins pertinente pour comprendre aussi bien les changements au sein du système d'enseignement que son fonctionnement actuel. Elle permet en effet d'éclairer, comme nous l'évoquerons successivement mais brièvement dans cette postface, les formes de clôture institutionnelle en vigueur entre les différents types et filières d'enseignement, mais aussi la ségrégation des publics entre les établissements et au sein des établissements proposant une offre formellement identique. S'ajoutant aux effets liés aux écarts des ressources entre les milieux familiaux, ces phénomènes contribuent au maintien des inégalités entre groupes sociaux. » (van Zanten, 2013, p. 127)

Si l'usage du terme de « ségrégation universitaire francilienne » se justifie en ce qui concerne la mise à distance de certains publics à travers des fonctionnements institutionnels, qu'en est-il des inégalités résultant des différenciations de publics entre universités ? Autrement dit, une fois considérées en amont les questions d'accès aux formations et aux établissements, qu'en est-il de l'aval, c'est-à-dire du lien entre parcours scolaire et position sociale (Dubet *et al.*, 2010) ? Les résultats ne permettent pas de conclure quant au rôle des rapports entre étudiants, et entre étudiants et enseignants dans l'inflexion de trajectoires d'études, même si plusieurs enquêtés soulignent la place spécifique d'une université comme Paris 8 dans leur reprise ou leur poursuite d'études (voir par exemple les propos de Rahim et Marion dans le chapitre 9). Symétriquement, la sélectivité plus forte des universités parisiennes en Droit (voir également le chapitre 9) constitue un premier résultat qui mériterait une enquête approfondie, centrée sur la première année. Les inégalités ne constituent donc pas un point aveugle de cette thèse, et peuvent se lire en

¹ UNEF, 2014, *Frais d'inscription, sélection : les pratiques illégales encouragées par la pénurie budgétaire*, Dossier de l'été 2014, 27 p.

filigrane des différents chapitres. Il reste qu'elles ne sont pas étudiées précisément, ou *a fortiori* mesurées.

Or, de nombreux travaux s'attachent aux inégalités de parcours liées à la composition sociale et scolaire des classes ou des établissements. Ces inégalités cumulatives sont liées, à chaque étape de la trajectoire scolaire d'un élève, à deux ensembles de processus :

« la concurrence entre établissements favorise la ségrégation scolaire, ce qui pénalise les élèves et accroît les inégalités par au moins deux mécanismes. D'abord par les 'effets de composition' qui agissent sur les apprentissages entre pairs : en scolarisant ensemble des élèves faibles, on accentue leur handicap comparativement aux autres, car une part non négligeable des acquisitions scolaires se fait dans les interactions entre pairs au sein de la classe (Thrupp, 1995 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ce phénomène explique pourquoi un élève moyen progressera plus dans une classe forte que dans une classe faible. Le second mécanisme qui explique les effets de la ségrégation scolaire est lié aux pratiques enseignantes et à l'adaptation pédagogique qui s'observe dans les établissements les plus défavorisés. » (Felouzis et al., 2013, p. 157)

Ces deux processus, socialisation par les pairs et adaptation des enseignants à leur public, sont cumulatifs et multiformes (Duru-Bellat, 2004). L'expérience scolaire de la domination sociale pourrait ainsi avoir des conséquences sur le plan identitaire, par exemple en termes d'ethnicité (Perroton, 2000). Les ségrégations scolaires interrogent de façon plus générale la cohésion sociale :

« Ceci pose problème dans la mesure où, dans la métropole parisienne, l'articulation entre l'école et la ville est souvent présentée comme une clé de l'intégration sociale. De fait, si l'on se réfère à la notion durkheimienne d'intégration sociale, on ne peut que convenir du rôle primordial du système scolaire : dans le processus par lequel un groupe social s'approprie l'individu pour assurer la cohésion du groupe, l'école semble devoir jouer un rôle de premier plan. Elle est en effet un lieu privilégié, parfois unique, de l'interaction entre individus d'origines sociales diverses. Et même si d'autres lieux d'interaction existent, ceux des pratiques sportives ou culturelles notamment, ceux-ci sont souvent liés à l'école. L'école est également un lieu stratégique pour les autres aspects de l'intégration durkheimienne, tels que le partage de buts communs, et celui de passions communes. » (François, 2007, p. 186)

Mais la mixité sociale à l'école rencontre deux limites :

« la première concerne le type d'hétérogénéité souhaitable, car les recherches montrent que le regroupement dans la même classe d'élèves très forts et très faibles n'est pas nécessairement à l'avantage des derniers. La seconde concerne l'importance de former des enseignants à la gestion des classes hétérogènes. » (van Zanten, Obin, 2010, p. 114)

Les recherches sur les ségrégations scolaires fournissent donc des pistes pour interroger les effets des différenciations de publics entre universités : le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) diffère-t-il selon les établissements ? Si certaines universités semblent plus propices au développement de trajectoires d'expérimentation (chapitre 9), cela va-t-il de pair avec une spécialisation des curricula et des méthodes pédagogiques ? Cette spécialisation pénalise-t-elle certains étudiants ou au contraire favorise-t-elle la réussite d'autres publics ? Quel est alors le degré d'hétérogénéité sociale souhaitable à

l'Université ? Ce sont autant de questions ouvertes par cette recherche, qui interrogent plus généralement la fonction sociale de l'Université, comme le souligne cette remarque de Baptiste en fin d'entretien, étudiant salarié inscrit à Paris 8 en Géographie, après un BEP, un baccalauréat puis un BTS :

« c'est les gens en reprise d'étude, les gens qui travaillent, les étudiants étrangers, voilà. C'est vraiment, c'est de se positionner pour aider les gens qui ont besoin justement d'être un peu plus encadrés, enfin encadrés c'est pas le terme, parce que justement on n'est pas plus encadrés, à mon avis vous êtes plus encadrés à Paris 1 que nous à Paris 8. Mais des gens qui ont pas forcément d'accès facile à l'Université, et bah justement, cette fac là est faite pour ça et doit être faite pour ça. Il doit y avoir des facs en France qui doivent être ouvertes pour les gens qui ont des difficultés à suivre les cours, qui ont des difficultés en français, qui ont des difficultés. Et qui peuvent les accompagner, voilà c'est ça, pas les encadrer, mais les accompagner dans leur démarche. »

Baptiste, L3 Géographie Paris 8 2011, père informaticien et
mère comptable, Saint-Gratien (95), bachelier STI

Ces inégalités associées aux différenciations entre universités doivent également être saisies une fois les étudiants diplômés. Les entretiens montrent que les enquêtés en Droit et en AES anticipent le regard des employeurs sur leur diplôme lorsqu'ils se placent dans l'espace universitaire francilien. Les inégalités tiendraient alors à un écart dans les taux d'insertion professionnelle entre les universités, « toutes choses égales par ailleurs »² quant à la mention de diplôme et à l'origine sociale et ethnique des étudiants. Il est difficile de classer les universités en fonction du taux d'insertion professionnelle de leurs diplômés (Bourdon *et al.*, 2012), contrairement à ce que pourraient laisser penser les enquêtes annuelles menées depuis 2007 par le MESR. Néanmoins, une analyse approfondie à partir d'une cohorte d'étudiants franciliens suivie quantitativement et qualitativement pourrait révéler des inégalités d'insertion professionnelle selon les universités³. Ces questions de réussite comme d'insertion professionnelle font écho au constat d'inégale « qualité » des établissements universitaires d'A. Frémont dans sa présentation du plan U2000 :

« La troisième discrimination tient à la qualité des établissements particulièrement des universités. Le sujet est normalement tabou : toutes les universités délivrent les mêmes diplômes nationaux, tous les professeurs de l'enseignement supérieur sont des enseignants-chercheurs d'égale compétence et de même dignité. Cependant, l'examen de quelques cartes incite à plus de circonspection. Un petit nombre d'académies reçoivent plus de bacheliers en provenance des régions voisines qu'elles n'en perdent elles-mêmes. Le phénomène est assez marqué autour de Lille, Strasbourg, Lyon, Montpellier, Toulouse et Bordeaux. Il est surtout manifeste au profit de Paris et de l'Ile-de-

² Cette expression renvoie aux modélisations statistiques. L'usage des guillemets souligne les limites de ces raisonnements, comme le rappelle par exemple P. Bressoux (2010, p. 20) : « Passeron reprend ici à son compte les objections de Simiand selon lequel le raisonnement expérimental consisterait 'à se demander comment vivrait un chameau, si, restant chameau, il était transporté dans les régions polaires, et comment vivrait un renne, si, restant renne, il était transporté dans le Sahara' ».

³ Il serait également possible de s'inspirer des enquêtes construites par envoi de CV fictifs en réponse à des offres d'emploi réels pour mesurer d'éventuelles discriminations à l'embauche (Edo, Jacquemet, 2013). Ces méthodes basées sur des identités fictives permettent aussi de mettre en évidence des discriminations à l'entrée d'établissements sélectifs, comme l'ont récemment montré pour le secteur privé T. Brodaty, L. Du Parquet et P. Petit (2014).

France, qui accueillent le plus grand nombre de bacheliers extérieurs. Au sein d'un même établissement, la proportion d'étudiants de 3e cycle peut aller de 1% (université de la Réunion) à 31% (université de Paris VI), autour d'une moyenne nationale de 14,8%. » (Frémont, 1990, p. 195)

Si une étude mettait en évidence les inégalités de réussite ou d'insertion liées aux différenciations entre universités franciliennes, et plaiderait pour la réduction de l'hétérogénéité des publics, elle pourrait alors s'appuyer sur les résultats de cette recherche : les mécanismes décrits ici fournissent autant de leviers politiques pour limiter les différenciations de publics. Au-delà d'une remise en cause de « la division et la hiérarchisation, explicites et implicites, des cursus, des filières et des disciplines (dans et en dehors de l'université) » (Bodin, Millet, 2012, p. 245), quelques pistes peuvent être suggérées à partir de cette réflexion de P. Merle sur les niveaux primaires et secondaires :

« Reste entière la question de la régulation des flux d'élèves à mettre en œuvre, dans l'enseignement public autant que privé, pour assurer la mixité sociale. Plusieurs orientations sont envisageables. Il est possible de modifier les secteurs de recrutement des établissements en privilégiant un découpage en forme de camembert plutôt qu'en cercles concentriques ; d'augmenter l'attractivité des établissements au recrutement populaire en les dotant d'options recherchées ; d'égaliser les contraintes de recrutement des établissements publics et privés en matière de prise en charge de la difficulté scolaire, de diminuer le financement des établissements ne recrutant pas un minimum d'élèves en difficulté scolaire et d'origine populaire, de favoriser une politique de logement social dans les centres villes des grandes métropoles... » (Merle, 2011, p. 48)

Outre l'enjeu de la réduction des ségrégations résidentielles en Île-de-France, ou même celui plus spécifique d'une dotation de l'État pondérée selon les caractéristiques sociales des publics étudiants, la réduction des différenciations de publics entre universités franciliennes pourrait s'appuyer sur une redéfinition de la carte des formations. Les résultats de ce travail de recherche montrent qu'une évolution du fonctionnement des systèmes d'affectation en L1 pourrait s'avérer particulièrement efficace, la plupart des trajectoires restant ensuite limitées à la même université (chapitre 9). Le principe de tirage au sort mis au point par Admission Post-Bac pourrait être le pivot d'une plus grande mixité sociale et scolaire à deux conditions : d'une part qu'il ne fonctionne plus sur le principe d'une priorité académique, mais que ce tirage soit étendu aux candidats des trois académies franciliennes (ce qui impliquerait une modification du code de l'éducation). D'autre part, cela suppose que les formations non sélectives, soumises à éventuel tirage au sort en cas de nombreuses demandes, ne soient pas réduites à la portion congrue des formations universitaires. L'augmentation des effectifs des filières sélectives universitaires au détriment des Licences « non sélectives » pourrait en effet créer une ségrégation intra-établissement. Ce point est particulièrement problématique car ces filières sélectives permettent au secteur universitaire de concurrencer les formations des autres secteurs du supérieur, tout comme les options au collège permettent de scolariser des élèves relativement favorisés et dont les familles pourraient avoir recours au privé. Il reste que la sélectivité des filières n'implique ni leur qualité ni leur attractivité, comme l'ont montré R. Bodin et S. Orange (2013b).

Surtout, le fonctionnement d'Admission Post-Bac présuppose un « libre choix » opéré par un acteur rationnel pouvant raisonner en termes abstraits (probabilité d'être accepté, sélectivité de la formation, suspension du choix en attendant le tour suivant d'appariement par l'algorithme, etc.). L'enquête confirme les limites de ces dispositifs de gestion des affectations face à des démarches d'orientation collective, faisant jouer la position sociale des futurs bacheliers. L'information⁴ et le développement de liens extra-académiques entre lycées et universités (tutorats, conférences, visites, etc.) pourraient permettre de construire de nouveaux circuits de scolarisation, donc de réduire les différenciations de publics entre universités.

Univers-cités : quelles logiques d'aménagement en métropole parisienne ?

La question des relations entre Université et territoires, tout comme celles des inégalités sociales, peut être lue en filigrane de la démonstration centrée sur les différenciations de publics. Travaillée par de nombreux travaux cités dans le premier chapitre, cette relation permet notamment d'interroger le rôle des collectivités territoriales dans le financement de l'équipement universitaire dans le cadre d'U2000, ou encore, plus récemment, l'émergence des universités comme acteurs urbains (Dang Vu, 2014 ; 2015). Les partenariats entre universités et acteurs non universitaires constituent une autre clé de lecture permettant d'interroger leurs rapports aux territoires⁵, en considérant les activités de recherche et non plus seulement les pratiques des étudiants. Si ces dernières sont analysées à partir des espaces de vie (chapitre 5), cette thèse propose plutôt de saisir les « territoires » universitaires comme des référentiels d'action, ce que montrent les échelles (du bâtiment, départementale, internationale, etc.) mobilisées dans les stratégies de communication des universités franciliennes (chapitre 7). L'imbrication de ces territoires de référence de chaque université, des pratiques étudiantes et de l'implication des collectivités territoriales, permet de construire une analyse plus générale de l'organisation du territoire universitaire. Cette perspective s'appuie sur l'histoire de la construction du fait universitaire, histoire construite récemment (et encore en cours) pour ce qui concerne la région Île-de-France. Si le chapitre 3 de cette thèse revient sur l'histoire récente de la construction du paysage universitaire francilien, constitué de seize universités publiques depuis que Paris 9 Dauphine a adopté le statut de Grand Établissement (2004), il semble incontournable d'évoquer en conclusion les reconfigurations institutionnelles en cours et leurs éventuelles conséquences en matière d'aménagement du territoire ou plus généralement de redéfinition des hiérarchies universitaires franciliennes.

⁴ J. Cayouette-Remblière montre ainsi « la manière dont les enseignants contribuent à construire les choix d'orientation de leurs élèves » (2015, p. 60), notamment à travers une présentation hiérarchisée de l'offre de formation.

⁵ Il s'agit ici du sujet de la thèse de géographie en cours de C. Vergnaud.

La focalisation sur les publics étudiants⁶ dans ce manuscrit a laissé dans l'ombre les récents regroupements institutionnels entre les nombreuses universités franciliennes. Si ces derniers sont amenés à jouer un rôle central en reconfigurant les identités des établissements partenaires, ils ne sont pas encore connus des étudiants au moment de l'enquête (2011-2014). Ces récentes reconfigurations institutionnelles contribuent pourtant à infléchir la trajectoire de l'espace universitaire francilien dans lequel s'inscrivent les trajectoires étudiantes qui nous intéressent :

« Cette relecture voire cette géographie du système universitaire se doit de prendre en compte les temporalités différentes entre d'une part les parcours de formation individuels des étudiants et d'autre part les 'trajectoires' des espaces qui peuvent être qualifiés d'universitaires, notamment les villes et les régions. Les premiers s'inscrivant dans des périodes inférieures à 10 voire 5 ans, tandis que les trajectoires urbaines ou régionales en fonction des évolutions de l'offre de formations ne peuvent être appréhendées que sur plusieurs décennies » (Baron, 2012, p. 29)

Les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) créés par la loi Recherche de 2006 puis remplacés par la loi ESR de 2013 par les ComUE⁷ sont particulièrement complexes en région Île-de-France, ce qui nourrit de nombreuses critiques : « communautés virtuelles sans histoires communes, les huit Comue franciliennes renvoient à des regroupements territoriaux problématiques » (Baron, Vadelorge, 2015). La région Île-de-France comprend aujourd'hui huit ComUE rassemblant les seize universités régionales, comme le montre le tableau c.1. Ces regroupements qui ne s'appuient pas sur l'histoire de la construction du paysage universitaire francilien (*Ibid.*) peuvent ainsi voir leur périmètre redéfini⁸. Une récente tribune de présidents d'universités⁹ dénonce en outre l'absence de valorisation (financements i-Dex et i-Site) des logiques de fonctionnement de ces regroupements notamment franciliens (« gouvernance en réseau »). Ces présidents soulignent la politique de financement « pro-métropolitain » qui « gomme la grande diversité et richesse du fait urbain, source de complémentarités dynamisantes et de vivacité des territoires ».

⁶ Cela renvoie en partie à la distinction classique (qui n'est pas seulement franco-française) entre l'étude des politiques d'enseignement supérieur et celle des politiques de recherche. (Musselin, 2008)

⁷ Selon cette loi ESR de 2013, les ComUE sont en fait une des modalités du regroupement obligatoire des établissements d'enseignement supérieur qui comprend deux autres options : la fusion des établissements partenaires, ou leur association.

⁸ On peut rappeler la crise traversée par la ComUE heSam fin 2014, suite à l'annonce mi-septembre du retrait de quatre établissements participants (EHESS, EPHE, FMSH, EFEO).

⁹ [Tribune signée par plusieurs présidents d'universités], 29 mai 2015, « Quel avenir pour l'Enseignement supérieur et la Recherche français », *Médiapart.fr*, consulté le 30 juillet 2015.

Tableau c.1 : Les regroupements institutionnels (ComUE) des universités franciliennes (juillet 2015)

ComUE	Établissements
	Paris I
heSam	CNAM, École du Louvre, INED, ENSCI, ENA, ENSA La Villette, Arts et Métiers ParisTech, ESCP Europe, INP, INHA
Sorbonne Universités	Paris 4, Paris 6 – Paris 2 comme « associée »* UTC, INSEAD, Muséum d'Histoire naturelle, Ciep, PSPBB
Sorbonne Paris Cité	Paris 3, Paris 5, Paris 7, Paris 13 INALCO, EHESP, Science-Po, IPGP
	Université Paris-Dauphine (Grand Établissement)
Paris Sciences et Lettres	Chimie ParisTech, Collège de France, Conservatoire national supérieur d'Art dramatique, Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, EFEO, EHESS, ENC, ENS, EPHE, ENSAD, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, ESPCI ParisTech, Institut Curie, La Fémis, Lycée Henri-IV, MINES ParisTech, Observatoire de Paris
Université Paris Lumières	Paris 8, Paris 10
Université Paris Est	Paris 12, Marne-la-Vallée École des Ponts ParisTech, ESIEE Paris, IFSTTAR, ENVA
Université Paris Seine	Cergy-Pontoise ESSEC, IPGP, ENSAPC, ENSA-V, ENSP-V, EBI, ECAM-EPMI, EPSS, ILEPS, ISTOM, ITESCIA, ISIPCA
UniverSud Paris	Paris 11, Évry, Versailles-Saint-Quentin ENS Cachan, École Centrale Paris

* Les établissements « associés » ne sont pas dans ce tableau, à l'exception de Paris 2 Assas. Les sigles sont explicités p. 470.

Sources : Sites internet de chaque ComUE. Réalisation : L. Frouillou 2015

Ces regroupements institutionnels soulignent en effet un changement de perspective en matière d'aménagement du territoire universitaire depuis les années 1990 et le plan U2000. Ce dernier prévoyait la construction de pôles universitaires européens, mais l'enjeu du maillage territorial national relevait d'un questionnement plus général sur les inégalités d'accès à l'équipement universitaire conçu comme service public, comme en témoigne cette remarque d'A. Frémont :

« Au total, le territoire universitaire apparaît beaucoup plus contrasté qu'égalitaire, en dépit des lois et règlements de la République. Il reflète les mille facettes de l'histoire, de la culture et de l'économie de ce pays. Au moment où il devient un enjeu de premier plan par les masses d'étudiants qu'il mobilise, peut-il et doit-il être corrigé ? Et comment ? » (Frémont, 1990, p. 196)

U2000 relevait ainsi d'une logique d'aménagement du territoire, compris comme politique de réduction des inégalités entre territoires et d'élargissement de l'accès à un service public. Au contraire, les logiques actuelles valorisent la compétitivité de ces territoires universitaires. Si la logique d'aménagement d'un territoire universitaire moins inégalitaire s'est traduite par une certaine ouverture sociale de l'accès à l'enseignement supérieur universitaire (voir dans le chapitre 1 les caractéristiques sociales des publics s'inscrivant

dans les antennes universitaires maillant le territoire national), les polarisations et mises en concurrence actuelles laissent donc présager une accentuation des inégalités territoriales, donc à termes des inégalités sociales d'accès à l'Université.

Ces regroupements d'établissements du supérieur posent finalement la question du fonctionnement territorial des universités françaises et notamment franciliennes¹⁰. Ils interrogent également les relations entre les différents secteurs de l'enseignement supérieur, en promouvant un rapprochement entre universités et écoles¹¹. De telles reconfigurations institutionnelles participent des processus de hiérarchisation des universités décrits dans cette thèse, comme le montre par exemple le rattachement de Paris 13 Villetaneuse à la ComUE parisienne Sorbonne Paris Cité¹². Ce contexte ajoute une épaisseur à la complexité de la question posée par M. Baron : « si, au niveau de base du dispositif que sont les universités, les possibilités de mise en cohérence sont susceptibles de pâtir de mises en concurrence, comment entrevoir les fonctionnements horizontaux entre établissements autrement que de manière conflictuelle ? » (2012, p. 23). Les regroupements actuels pourraient en effet se traduire par une reconfiguration de l'organisation du système universitaire francilien, et donc par un ajustement de la répartition hétérogène des publics entre les filières du supérieur (écoles *versus* universités) comme entre les établissements du secteur universitaire :

« Si, au début des années 1990, l'Université concernait près de 80% des étudiants poursuivant une formation supérieure, actuellement elle n'en attire plus que 71%. La diminution des inscriptions dans les universités fait émerger des questions sur la viabilité de telles situations : dans quelle mesure l'exacerbation des concurrences entre établissements et territoires universitaires ne va-t-elle pas conduire à la disparition du modèle polyvalent de développement des systèmes universitaires locaux et régionaux qui a prévalu jusqu'à présent et à l'émergence de nouvelles spécialisations ? [...] Dans la période où les établissements de formations supérieures sont de plus en plus désireux de construire une image prestigieuse et reconnue et tentent d'attirer massivement des étudiants étrangers, une telle logique de constitution des PRES est-elle la plus appropriée pour rendre l'offre parisienne de formations universitaires lisible, compréhensible et surtout attractive ? » (Baron, 2009, p. 151)

Cette lisibilité est d'autant plus problématique que les regroupements institutionnels « virtuels » ne se superposent pas parfaitement aux réalisations matérielles prévues dans le cadre de l'opération campus. Cette dernière, lancée fin 2007 (voir chapitre 3), a pour objectif affiché « de faire émerger des campus d'excellence qui seraient la vitrine de la France et renforceraient l'attractivité et le rayonnement de l'université française » (Peylet, 2012, p. 10). Dans ce cadre, les campus de Saclay au Sud, puis de Condorcet à Aubervilliers

¹⁰ Les spécificités métropolitaines de la région capitale questionnaient déjà le constat de R. Brunet selon lequel « le niveau de gestion de l'université, c'est la ville. Pas nécessairement la grande ville; mais c'est la ville » (1990, p. 213).

¹¹ Ce dernier est particulièrement visible dans le cas de la ComUE heSam où Paris 1 est la seule université.

¹² Cela renvoie à la remarque de B. Lebeau et L. Vadelorge : « les politiques récentes de l'enseignement supérieur ont perturbé les équilibres entre le centre et la périphérie, en même temps qu'elles ont entremêlé leurs destins » (2014, p. 107).

au Nord de Paris, vont modifier les équilibres et la carte des offres de formation (et de la recherche) universitaires franciliennes. Ces campus reformulent donc les enjeux sociaux liés aux politiques d'aménagement du territoire universitaire francilien : comment vont évoluer les recrutements de Paris 1 Panthéon-Sorbonne une fois les cycles de Licence implantés sur le site de la Porte de la Chapelle et non plus à Tolbiac dans le 13^e arrondissement ? Quelle stratégie de communication cet établissement va-t-il développer pour construire une image attractive croisant la référence au quartier Latin et la nouvelle implantation au Nord de Paris ? Ces questions articulant les trois composantes de la dimension spatiale de l'organisation universitaire (matériel, institutionnel, représentationnel) sont d'autant plus ouvertes que le périmètre des ComUE franciliennes ne correspond pas à ces campus. Paris 1, Paris 3, Paris 8 et Paris 13 sont associées au futur Campus Condorcet, mais appartiennent à des regroupements distincts (tableau c.1), ce qui participe du brouillage mis en évidence ci-dessous :

« la poursuite d'objectifs aussi différents que la valorisation internationale de la recherche et l'organisation d'une politique d'équipement cohérente à l'échelle régionale ou métropolitaine n'est pas chose aisée. Elle pose en tout cas un véritable défi à l'aménagement. Ce défi est d'autant moins aisé à relever qu'à l'émiettement structurel des collectivités territoriales franciliennes répond aujourd'hui un brouillage accru de la carte universitaire (Baron, 2010) par les alliances. Le plan campus qui ne tient compte ni des réticences des collectivités territoriales quand elles sont exprimées comme à Saclay, ni de la géométrie des PRES, perpétue plus qu'il ne corrige un système où les gouvernances (universitaires et urbaines) sont totalement dissociées. » (Lebeau, Vadelorge, 2014, p. 108)

Enfin, s'ajoute à la critique d'un manque de lisibilité voire de l'incohérence entre politique d'enseignement supérieur et aménagement universitaire francilien, le manque d'articulation entre ce secteur et le reste des politiques d'aménagement du territoire francilien. Comme le montrent S. Ball, R. Bowe et S. Gerwitz dans le cas britannique, le « choix » scolaire doit être pensé dans le cadre des politiques de dérégulation touchant d'autres services publics : « ici, l'espace, les déplacements et l'organisation familiale sont fortement liées dans le choix de l'école »¹³ (1995, p. 59, je traduis). De la même façon, les reconfigurations universitaires franciliennes doivent être pensées non seulement avec le financement de l'enseignement supérieur (évoqué en exergue de cette conclusion par R. Brunet) mais aussi plus généralement en lien avec les politiques publiques de transport ou de financement des aides sociales. Construire une géographie sociale du fait universitaire, c'est finalement interroger le rôle de l'État donc la fonction sociale de ce secteur de l'enseignement supérieur (sa place dans la « cité »), enjeu également au cœur de la discussion proposée précédemment sur les inégalités produites par la ségrégation universitaire.

¹³ « Here space, travel and family organisation are tightly tied into the choice of school » (Ball *et al.*, 1995, p. 59).

Sigles

AES	Administration Économique et Sociale
APB	Admission Post-Bac
APUR	Atelier Parisien d'Urbanisme
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNRS	Centre National de la Recherche scientifique
ComUE	Communauté d'Universités et d'Établissements
CPGE	Classe Préparatoire aux Grande Écoles
CROUS	Centre Régional des Œuvres Universitaires
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DGSIP	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle
DGRI	Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation
IAU	Institut d'Aménagement et d'Urbanisme d'Île-de-France
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LRU	Loi Responsabilité des Universités (2007)
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
OVE	Observatoire de la Vie Étudiante
PADOG	Plan d'Aménagement et D'Organisation Générale de la région parisienne (1960)
PMF	Centre Pierre Mendès France (Tolbiac) de Paris I
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
RAVEL	Recensement Automatisé des Vœux des Élèves (système gérant les affectations en LI non sélective en Île-de-France de 1990 à 2008)
RER	Réseau Express Régional
SAIO	Service Académique d'Information et d'Orientation
SDAURP	Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Parisienne (1965)
SDRIF	Schéma Directeur de la Région Île-de-France
SISE	Système d'Information sur le Suivi des Étudiants
SIES	Sous-direction des Systèmes d'Information et des Études Statistiques
STIF	Syndicat des Transports d'Île-de-France
STS	Section Technicien Supérieur
UER	Unité d'Enseignement et de Recherche (1968-1984)
UFR	Unité de Formation et de Recherche (depuis 1964)

Quelques établissements franciliens, complément au tableau c. I

EBI	École de Biologie Industrielle (Cergy)
ECAM-EPMI	École d'ingénieurs généraliste située à Cergy
EIVP	École des Ingénieurs de la Ville de Paris
ENA	École Nationale d'Administration
ENC	Ecole Nationale des Chartes
ENSA La Villette	École Nationale Supérieur d'Architecture de la Villette
ENSA-V	École Nationale Supérieur d'Architecture de Versailles
ENSAD	École nationale supérieure des Arts Décoratifs
ENSAPC	École Nationale Supérieure d'Arts de Paris Cergy
ENSCI	École Nationale Supérieure de Création Industrielle
ENSP-V	École Nationale Supérieur du Paysage de Versailles
ENVA	École Nationale Vétérinaire de Maisons Alfort
EPSS	École Pratique de Service Social (Cergy)
ESCP Europe	École Supérieure de Commerce de Paris
ESIEE Paris	École Supérieure d'Ingénieurs en Électronique et Électrotechnique
ESSEC	École de commerce (Cergy)
IFSTTAR	Institut Français des Sciences et Technologies des Transports, de l'Aménagement et des Réseaux
ILEPS	École supérieure des métiers du sport (Cergy)
INED	Institut National d'Études Démographiques
INHA	Institut National d'Histoire de l'Art
INP	Institut National du Patrimoine
IPGP	Institut de Physique du Globe de Paris
ISIPCA	Institut Supérieur International du Parfum, de la Cosmétique et de l'Aromatique alimentaire (Versailles)
ISTOM	École supérieure d'agro-développement international (Cergy)
ITESCIA	Ecole supérieure d'informatique réseaux et systèmes d'information (Cergy)
MSH	Maison des Sciences de l'Homme
PSPBB	Pôle Supérieur d'enseignement artistique de Paris Boulogne Billancourt

Annexe I

L'enquête auprès des étudiants et des acteurs

I.1 Les étudiants

Le tableau a.1 montre comment les quatre catégories d'origine sociale de la DEPP sont construites à partir de la PCS que l'étudiant déclare pour son parent référent.

Tableau a.1 : Catégoriser l'origine sociale des étudiants, le classement de la DEPP

	PCS	Code de la PCS
Très favorisée	Chef d'entreprise de dix salaires ou plus	23
	Profession libérale	31
	Cadre de la fonction publique	33
	Professeur et assimilé	34
	Profession information, arts, spectacles	35
	Cadre administ & commerc. d'entreprise	37
	Ingenieur – cadre techniq. d'entreprise	38
	Instituteur et assimilé	42
Favorisée	Profession interméd. sante-travail social	43
	Clergé, religieux	44
	Profession interm. administ. – fonct. publ.	45
	Profession interm. adm. & commerc. – entrep.	46
	Technicien	47
	Contremaître, agent de maîtrise	48
Retraité cadre, profession intermédiaire	73	
Moyenne	Agriculteur exploitant	10
	Artisan	21
	Commerçant et assimilé	22
	Employé civil, agent service – fonct. publ.	52
	Policier et militaire	53
	Employé administratif d'entreprise	54
	Employé de commerce	55
	Person. des services directs aux partic.	56
	Retraite agriculteur exploitant	71
Retraite artisan, commerc., chef d'entrep	72	
Défavorisée	Ouvrier qualifié	61
	Ouvrier non qualifié	66
	Ouvrier agricole	69
	Retraite employé et ouvrier	76
	Chômeur n'ayant jamais travaillé	81
	Personne sans activité professionnelle	82
Non renseignée (inconnue ou sans objet)	99	

Sources : DEPP-MESR

Les tableaux a.2 et a.3 correspondent aux tableaux 2.6 et 2.7 présentés dans le chapitre 2, pour la sous-population des enquêtés de Droit et AES suivis pendant leur Licence.

Tableau a.2 : Origine sociale des 39 étudiants de Licence Droit - AES

	défavorisée	moyenne	favorisée	très favorisée	Total
Enquêtés Paris I	35% (7)**	15% (3)	-	50% (10)	20
Enquêtés Paris 8	26% (5)	32% (6)	21% (4)	21% (4)	19
Total entrants L1 Paris I 2011*	23%	21%	10%	46%	1 996
Total entrants L1 Paris 8 2011*	53%	25%	10%	12%	475

*Selon les données : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE. Pour les premiers entrants à l'université en première année en 2011 en Droit et AES.

** Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'enquêtés, malgré des effectifs faibles le calcul de pourcentage permet de comparer le profil des enquêtés aux populations étudiantes globales.

Tableau a.3 : Parcours scolaire des 39 étudiants de Licence Droit - AES

	Bac S	Bac ES	Bac L	Bac technologique	Bac Professionnel	Redoublement***	Total
Paris I	25% (5)**	45% (9)	10% (2)	10% (2)	5% (1)	15% (3)	20
Paris 8	26% (5)	53% (10)	11% (2)	5% (1)	5% (1)	26% (5)	19
Total Paris I*	16%	40%	14%	12%	3%	13%	1 996
Total Paris 8*	5%	23%	12%	27%	23%	33%	475

* Selon les données MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE. Pour les premiers entrants à l'université en première année en 2011 en Droit et AES

** Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'enquêtés, malgré des effectifs faibles le calcul de pourcentage permet de comparer le profil des enquêtés aux populations étudiantes globales.

***Redoublements dans le primaire ou le secondaire, deux étudiants de Paris I ont refait une année lors de leur arrivée en France qui n'a pas été considérée comme un redoublement. A partir de la base MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE on donne la part d'étudiants âgés de 20 ans ou plus au moment de l'obtention de leur baccalauréat parmi l'ensemble des bacheliers français.

Ces étudiants se sont déclarés volontaires pour participer à l'enquête suite à une présentation en amphithéâtre (en AES et en Droit à Paris 1), ou à la réception du message ci-dessous (transmis par les enseignants ou le secrétariat, relayé sur l'espace pédagogique interactif, posté sur le mur du groupe facebook consacré aux L1 AES de Paris 1, etc.) :

« Bonjour à tous,

Dans le cadre d'une thèse de géographie sur les étudiants des universités d'Île-de-France, je dois mener une enquête par entretiens auprès de plusieurs étudiants en L1 AES à Paris 1, pour qui il s'agit de la première année à l'université.

L'enquête consiste à faire un premier entretien individuel cette année pour retracer la trajectoire scolaire de l'étudiant, comprendre ses mobilités et son rapport au lieu d'études. Il sera suivi de deux autres entretiens : un en 2013 et un dernier en 2014. L'objectif est de suivre les étudiants volontaires sur trois ans, même s'ils changent d'université ou de filière. Les étudiants interviewés seront bien sûr anonymisés.

Je vous remercie par avance pour votre aide et espère que vous serez nombreux à me contacter.

Leïla »

Message posté sur le mur facebook du groupe L1 AES de Paris 1

Chaque question de la trame d'entretien présentée dans le chapitre 2 était assortie de plusieurs hypothèses, comme le montrent les deux encadrés suivants. À la fin de ce premier entretien, j'exposais la problématique de la thèse ainsi que les principales hypothèses associées, ce qui permettait de revenir sur quelques questions précédentes.

Encadré a.1 : Trame d'entretien avec les étudiants avec le détail des hypothèses de recherche (trajectoire scolaire et choix d'orientation)

1. Trajectoire scolaire et choix d'orientation

- Retracer librement le parcours scolaire antérieur

*vision d'ensemble du parcours : points clés selon l'étudiant, autoévaluation du niveau scolaire, des décisions d'orientation (réseaux sociaux, familiaux), transition lycée-université

*Localisation, trajets école-collège-lycée-université

*type de bac et mention, âge au bac

> Identifier les moments charnières dans le parcours de l'étudiant, donc comprendre à partir de quel moment les choix d'orientation sont devenus des enjeux pour l'étudiant (primaire, collège, lycée ?). Prêter une attention particulière au rôle des réseaux familiaux et sociaux en matière d'information de la prise de décision. Comprendre les motivations (ou leur absence) et les conditions de vie qui « expliquent » le parcours scolaire particulier de l'étudiant : quel rapport aux études et au milieu scolaire ? Articuler le récit sur le parcours scolaire avec une contextualisation sur la situation géographique (éventuels déménagements etc.).

- Pourquoi avoir choisi cette filière ?

> Un premier choix ? Si non, quels étaient les premiers choix ? filières courtes professionnalisantes, autres sciences humaines, classes préparatoires etc. ? Un choix original par rapport aux camarades de lycée ? aux amis de quartier ? aux frères, sœurs ? Parents ? Quel regard portes-tu maintenant sur ce choix ? Déception ? Satisfaction ?

- Comment se passe la transition entre le lycée et l'université ?

> Identifier les éventuelles difficultés d'adaptation et leur traduction. Permet de comprendre le rapport aux études supérieures par « opposition » au secondaire (méthodes de travail spécifiques, contexte, organisation des emplois du temps, autonomie, etc.). Evolution des réseaux de sociabilité, des activités, des mobilités. Discours rétrospectif sur le premier semestre et la perception de la sélection à l'issue de la première année.

- Quels sont tes projets universitaires et/ou professionnels ? Licence ? Réorientation ? Master ?

> Mobiliser des échelles de temps variées : l'année prochaine, celle qui suit, projet plus global. Donner une « visée » au parcours de cet étudiant, qui se modifiera au fur et à mesure de l'avancée dans les études.

Encadré a.2 : Trame d'entretien avec les étudiants avec le détail des hypothèses de recherche (rapport au lieu d'études et trajectoire sociale)

2. Le rapport au lieu d'études universitaire

- Comment décrirais-tu ton université ? Quelle serait sa principale caractéristique ?
- > Comprendre la vision de l'université (un tout ? des disciplines ? un lieu ? une pédagogie particulière ? une population étudiants particulière ?).
- Pourquoi avoir choisi cette université plutôt qu'une autre ?
- > Une possibilité de choix ou une « évidence » ? Comprendre la vision qu'ont les étudiants de l'espace de concurrence universitaire francilien (là encore, réseau social et familial). Discuter de l'enjeu de la proximité, donc du lieu d'habitation (éventuels déménagements de l'étudiant). La (dé)sectorisation a-t-elle eu un impact important (par rapport à des amis plus âgés, des frères et sœurs etc.) ?
- Sans cette université, laquelle aurais-tu choisi ? Quels autres choix avais-tu demandé sur Admission Post-Bac ?
- > Comprendre s'il y a un impact spécifique de l'université en question (en termes de proximité, d'image etc.).
- Quelles sont selon toi les spécificités de cette université par rapport aux autres universités d'Île-de-France ?
- > Quel espace de concurrence perçu par les étudiants (comparaison immédiate avec d'autres universités d'Île-de-France ? de province ? lesquelles ?). Compléter la question plus « descriptive » en introduisant la référence à d'autres universités (une population particulière ? une offre de formation spécifique ? des particularités pédagogiques ?).
- Que penses-tu de l'organisation des études ?
- > Référence à un mode d'organisation générale (universitaire), spécifique à la filière, à une année d'étude particulière, à cette université ?
- Sur le plan de la sociabilité, que penses-tu de ton université ?
- > Le mode de vie étudiant, les réseaux sociaux comme partie intégrante du rapport au lieu d'études, qui pourrait influencer les décisions d'orientation. Adaptation au monde universitaire (transition lycée).
- Où se trouvent tes autres centres de sociabilité ? (quartier ? ville ? autre commune ?)
- Peux-tu me décrire tes trajets pour te rendre à l'université ou sur ton lieu de travail éventuel ?
- * fréquence dans la semaine
- * temps et modes de transport
- * impact sur l'organisation de l'emploi du temps
- * localisation loisirs et modes de transport (et quand ?)

3. La trajectoire sociale / familiale / spatiale

- > Cette partie est un « filet de sécurité », certaines informations auront déjà été données.
- La famille et les études :
- *Milieu social : caractéristiques de la cellule familiale, PCS des parents voire des frères et sœurs (situation professionnelle), diplômes des parents, des frères et sœurs, des grands parents...
- *Que pensent tes parents ou tes proches de votre orientation scolaire et universitaire ?
- > Comprendre le rapport aux études au sein de la famille de l'étudiant (conseils, attention/inattention, impératifs de réussite, autonomie etc.).
- la situation personnelle de l'étudiant
- *Âge et sexe de l'étudiant
- *situation professionnelle éventuelle et lieu de travail
- *situation familiale
- *logement (situation géographique et rapport au quartier)

La figure suivante présente la trame générique qui a été utilisée pour le deuxième entretien avec les étudiants. Cette trame était personnalisée en fonction de l'analyse de l'entretien de l'année précédente. La même trame a été utilisée pour le dernier entretien, à l'exception de deux éléments. Ce dernier entretien se terminait par la présentation de quelques résultats de la thèse (cartes des aires d'attraction relatives et de l'accessibilité en transport), discutés avec l'enquêté. De plus, la dernière question consistait à revenir sur les raisons de la participation de l'étudiant à l'enquête deux années plutôt, et sur ce que qu'il avait finalement pensé de cette enquête.

Figure a.1 : Trame du deuxième entretien : identifier les changements

Trame d'entretien avec les étudiants en licence à Paris 1 ou à Paris 8 (Droit/AES) – Entretien n°2

1) Reprise de contact : des changements ?

- Récit à partir de la question « Qu'est-ce qui a changé depuis l'année dernière » ?
- * Voir quel critère sort en premier : académique, résidentiel, autre ?
 - Changement parcours universitaire ? Pourquoi ?
 - Changements projets professionnels ? Pourquoi ?
 - Changement situation résidentielle ? Pourquoi ?
- *Raison mobilité
- *Critères nouveau logement
- * Description du quartier résidentiel (et comparaison ancien)
 - Changement trajets domicile – université ?
- * Par rapport à une éventuelle ancienne université ?
- * temps et modes de transport + fréquence des trajets
- * impact sur l'organisation de l'emploi du temps
- * localisation loisirs et modes de transport (Paris ? mode transport ? quand ?)
 - Changement situation professionnelle ?
 - Changement familial / situation personnelle ?

2) Regard rétrospectif sur la Licence 1 et le début de la L2 : rapport au lieu d'études

- Quel bilan depuis entrée L1 ?
- Quels changements dans l'organisation des cours entre L1 et L2 ?
- Quels changements rapports pédagogiques ?
- Changements sociabilité, rapports avec les autres étudiants ?
- Changements dans la façon dont tu vois ton université d'inscription (principale caractéristique, et place dans paysage universitaire francilien) ?
- Changements dans la façon dont tu vois les autres universités ?
- Changement dans la façon dont tu vois ta filière (principale caractéristique, et place dans paysage disciplinaire francilien) ?

3) Questions à compléter suite au premier entretien

- Les amis et les études
- *Quels parcours des camarades-collègues de L1 ?
- *Quels parcours des amis à l'université ?
- *Quels parcours des amis hors université ?
 - La famille et les études :
- *Milieu social : caractéristiques de la cellule familiale et diplômes (à compléter ou reprendre)
- *Evolution cellule familiale ?
- *Que pensent tes parents ou tes proches de ton orientation scolaire et universitaire ? Evolution ?
- *Grands-parents : trajectoire sociale, résidentielle, éventuellement migratoire.
- *Evolution trajectoire frères et sœurs ?
 - Reprendre la grille mise en forme : leur demander de la vérifier / la corriger éventuellement

À chaque fin d'entretien, une grille biographique (dont la forme générique est présentée dans le chapitre 2) était remplie avec l'enquêté, en partant de sa situation actuelle. La figure a.2 donne un exemple de grille biographique reprise informatiquement après le premier entretien en 2012, puis complétée en 2013. C'est ce document qui a de nouveau été complété lors du dernier entretien en 2014 avec Amin (dernière ligne de la grille).

Figure a.2 : Grille biographique remplie, en 2013 (après deux entretiens)

Années	Situation scolaire				Situation résidentielle				Famille Naissance , divorce etc.
	Institution (nom et commune)	Filière	Min	trajets modes	Commune	Quartier	Logement	Mobilités	
1985-1986	Né en 1986				La Courneuve	4000. "Je connais à peu près tous les vieux." « un peu le cafard en rentrant de vacances »	Parents		Né en France
1986-1987									
1987-1988									
1988-1989									
1989-1990	Maternelle (MS GS)	La Courneuve	2 min	Pieds					
1990-1991									
1991-1992	CP	La Courneuve	2 min	Pieds					
1992-1993	CE1								
1993-1994	CE2								
1994-1995	CM1								
1995-1996	CM2								
1996-1997	6e	La Courneuve	15-20	marche					
1997-1998	5e								
1998-1999	4e								
1999-2000	3e								
2000-2001	2nde	Jacques Brel (La Courneuve)	25-30	Marche					
2001-2001	1ère S								
2002-2003	Bac S								
2003-2004	Bac S								
2004-2005	Prépa	Paris	35-40	Marche, RER, métro					
2005-2006	Prépa puis arrêt et Sciences du langage	Boulogne Billancourt	1h15 (matin) / 2h	TC					
2006-2007	Sciences du langage								
2007-2008	boulot	Région parisienne							
2008-2009									
2009-2010									
2010-2011									
2011-2012	L1 Droit	Paris 8	20 min	Tram + marche	Parents vont plus en Algérie		Mosquée , KB, Paris		
2012-2013	L2 Droit								
2013-2014									

I.2 Les acteurs

L'encadré a.3 présente la trame générique des questions posées aux acteurs universitaires (services académiques, équipes présidentielles des universités, équipes pédagogiques, etc.) dont la liste est donnée en fin de chapitre 2. Pour chaque entretien, une trame précise a été construite en croisant plusieurs thématiques, de façon à répondre aux questions générales suivantes (objectifs de l'enquête) :

- Qui a dessiné la sectorisation RAVEL en Île-de-France ? Quels sont les acteurs en jeu ? Comment expliquer certaines incohérences dans la définition des secteurs ?
- APB est-il l'objet de négociations ? Lesquelles ? Quels acteurs décident des capacités d'accueil, des catégories de Licence (en tension ou non), des priorités entre candidats (priorité académique), du domaine couvert par APB (secteur hors APB, procédures complémentaires etc.) ?
- Les différents acteurs conçoivent-ils les enjeux sociaux-spatiaux des outils de gestion des inscriptions universitaires ?
- Peut-on identifier clairement des politiques de recrutement ou d'attractivité de certains établissements à destination des étudiants (orientation active, journées portes ouvertes, collaborations avec les lycées, etc.) ?
- Plus généralement, comment ces acteurs se saisissent de la question universitaire ? Quels enjeux pour quels acteurs ? (orientation, démocratisation, excellence de la formation, aménagement etc.)

Ces entretiens s'appuyaient sur la présentation de premiers résultats (cartes, graphiques) et parfois sur l'envoi d'une note préparatoire résumant la problématique de la thèse et l'avancée des travaux.

Encadré a.3 : Trame générique d'entretien auprès des acteurs universitaires

Pour chacun des acteurs rencontrés, plusieurs thématiques seront abordées. On expose donc ici les questions par thématique (avec certaines redondances par exemple entre le thème « orientation », « politiques de recrutement », « APB », etc.) et non par type d'acteur.

De RAVEL à APB

- Qui a établi la sectorisation RAVEL ? Les universités ? Le rectorat ? Quelles négociations ? (revenir sur certaines incohérences)
- Quels effets de cette sectorisation RAVEL (effets sociaux – spatiaux anticipés par les acteurs) ?
- Comment expliquer le remplacement de RAVEL par APB ? Comment cela s'est-il passé (éventuelles tensions, problèmes aujourd'hui résolus, extension du système encore en cours, etc.) ?
- Qui définit les priorités dans le système APB ? Changent-elles ou ont-elles changé selon l'évolution de l'offre de formation ?
- Qui définit le classement des catégories de licence ?
- Comment se déroule la procédure complémentaire ? Quels en sont les acteurs ? (rectorat ? université ?) Quand a-t-elle été créée et pourquoi ? Comment les vœux des candidats sont alors pris en compte ?
- Qui définit les capacités d'accueil des différentes formations ? Cela peut-il donner lieu à des conflits ?

L'orientation et l'enjeu « démocratisation »

- Qui est en charge de l'orientation active ? Comment se passent les collaborations entre les lycées et les universités (liens préférentiels éventuels) ? Quelle est l'échelle privilégiée de ces collaborations (locale / académique / régionale) ?
- L'orientation active (avis sur les dossiers APB) constitue-t-elle un investissement différent selon les universités ? selon les UFR ? selon les rectorats ? selon les lycées ?
- Quel impact sur les orientations universitaires des étudiants ?
- Comment évaluer la démocratisation des recrutements universitaires en IDF ? Est-ce toujours un enjeu, et si oui dans quelle mesure ?

Aménagement du territoire universitaire francilien

- Quels sont les principaux projets en cours ? (Condorcet, Saclay) En quoi vont-ils redessiner la carte de l'offre de formation en IDF ?
- Y a-t-il un impact des PRES sur les recrutements des étudiants en IDF ? (diminution de l'offre de formation, image et communication, etc.)
- Quels réseaux de transport sont actuellement développés pour desservir des sites universitaires (tram Y) ? Quel impact sur la desserte de ces sites ? Pourquoi ceux là ?
- Prise en compte de l'évolution des effectifs étudiants (prospective) ?

Politiques de recrutement des étudiants

Les questions suivantes peuvent être « de façon générale en Île-de-France » (acteurs régionaux, départements et rectorats), ou en spécifiant (pour un département, une UFR, une université).

- Quels sont les enjeux liés aux images des établissements ? Quelle évolution ? Quels Moyens (Site internet, mobilisation de l'héritage historique) ?
- Comment qualifieriez-vous cette université par rapport aux autres universités d'Île-de-France ? (en termes de population étudiante, d'offre de formation, de position « politique », d'image) / par rapport à Paris 1 et Paris 8.

- Quelle est la spécificité de cette UFR au sein de cette université ? et par rapport aux UFR dans d'autres universités que vous connaissez ? (organisation, profil social des étudiants)
- Y a-t-il des personnes en charge de l'image de l'université auprès des étudiants (des lycéens aussi) ? Pourquoi ? Depuis quand ?
- Quels sont les outils dont disposent les universités pour mener une « politique de recrutement » auprès des étudiants ? (communication, sectorisation, cursus sélectifs, etc.) Quels sont ceux mis en place ici, et depuis quand ? Mettez-vous en place une politique d'accueil des nouveaux étudiants (journées portes ouvertes, journée des métiers, etc.) ? Mettez-vous en place des partenariats avec les lycées franciliens ?
- Avez-vous le sentiment d'une compétition (accrue ?) entre les différents établissements franciliens concernant le recrutement des étudiants ? Si oui, à quel niveau (entrée en L1, en Master) ?
- Quels sont vos arguments pour attirer les étudiants vers cette université / cette formation ? Visez-vous certains profils en particulier (prépas, lycéens de Seine-Saint-Denis) ?
- La politique de recrutements est-elle différenciée selon les cycles d'étude ? Selon les UFR ?
- Comment s'organisent les recrutements étudiants dans votre université ? UFR ? (voir quels critères sortent : spatial, social, effectifs, cycle, filière etc.)
- D'où viennent selon vous vos étudiants (spatialement, socialement) ? / cartes et tableaux

Pédagogie et trajectoires des étudiants

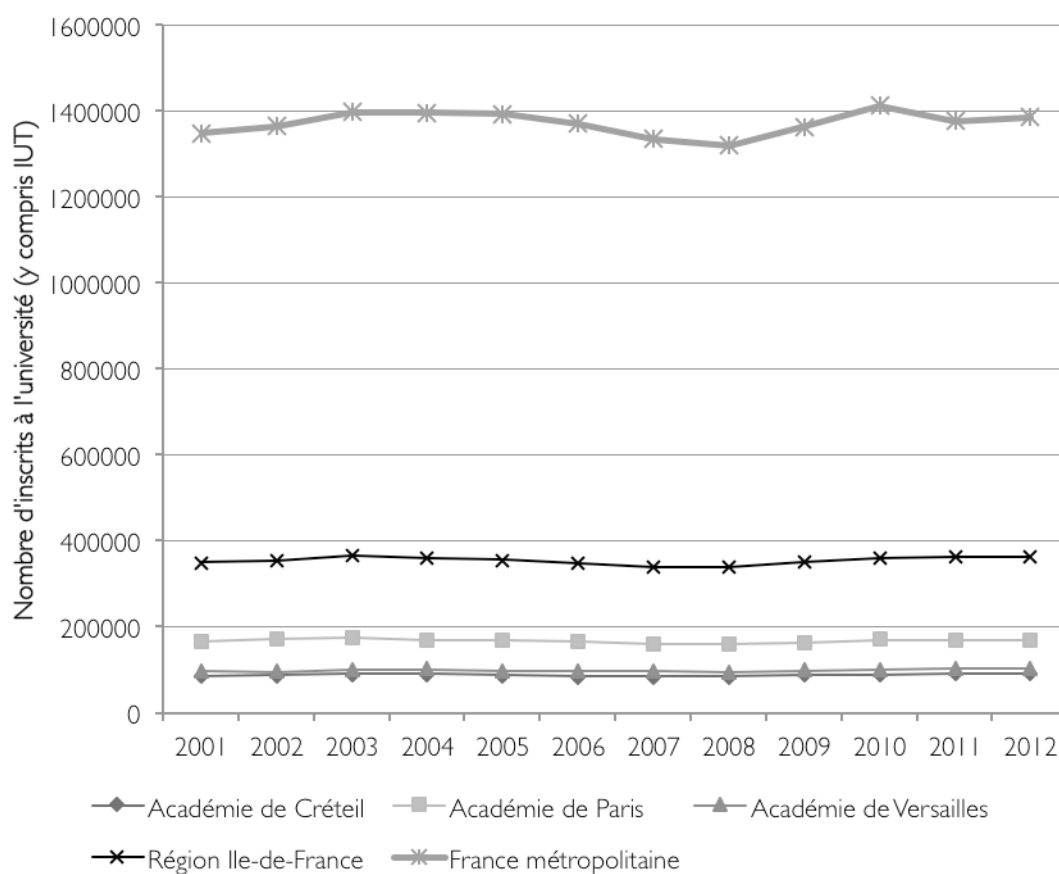
- Comment définiriez-vous les relations étudiants/professeurs dans cette université/UFR ?
- Sur le plan Licence et les enseignants référents : quelle organisation et impact ?
- Quelle adaptation de la pédagogie pendant le premier cycle ?
- Comment s'opère le passage des étudiants entre les années du cycle de Licence ? Y a-t-il beaucoup d'échec ? Quels types de réorientations sont privilégiés par les étudiants en question ?
- Comment le profil étudiant évolue-t-il entre la L1 et la L3 ? L'arrivée des classes prépa/des BTS change-t-elle la donne ?
- Comment se passe l'entrée en Master ? De quelles universités viennent les étudiants de Master ? Le recrutement est-il beaucoup plus large qu'en Licence ? Cela dépend-il des Masters ? Ceux qui changent d'université en Master : où vont-ils ?
- Impact d'éventuels changements de sites universitaires (Tolbiac vers René Cassin, Panthéon, Institut de Géographie) ?

Annexe 2

Tableaux et graphiques complémentaires

2.1. Éléments de cadrage sur les populations étudiantes franciliennes, compléments au chapitre 3

Figure a.3 : Évolution des effectifs étudiants à l'Université en France, Île-de-France et dans les trois académies (2001-2012)



Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou, 2015

Tableau a.4 : Part des inscrits dans les formations du supérieur en Île-de-France

	2001-02	2003-04	2005-06	2007-08	2009-10	2011-12	Taux d'accroissement sur la période
CPGE	3,9	3,8	4	4,2	4,2	4,2	18,1
STS	7,2	6,9	6,8	7,1	7	7	7,7
Grands Etablissements	3	3,3	4,5	4,6	4,7	5	84
Autres Ingénieurs	3,5	3,5	3,6	3,7	3,8	4,1	30,3
ENS	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	47,7
Universités privées	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	26,9
Ecoles commerce	4,4	4,9	5,0	5,7	6,3	6,7	68,7
Ecoles juridiques et administratives	0,8	0,8	0,6	0,3	0,3	0,6	-17,4
Ecoles arts	5,1	5,3	5,6	5,5	5,7	5,5	19,2
Ecoles paramédicales	3,8	4,1	4,5	4,7	4,6	4,5	31,1
Autres écoles	2,4	2,5	2,5	2,9	3,6	3,2	48,5
Universités*	61,7	61	59	57,6	58,7	57,9	4
Dont IUT	3,1	2,9	2,8	3	2,9	2,8	0,7
Total	100	100	100	100	100	100	-
Effectifs totaux ESR	565 242	597 504	600 841	587 000	616 391	626 470	10,8

*Y compris les IUT et les effectifs de Paris 9 Dauphine devenue Grand Etablissement en 2004.

Sources : PapESR, réalisation L. Frouillou, 2015

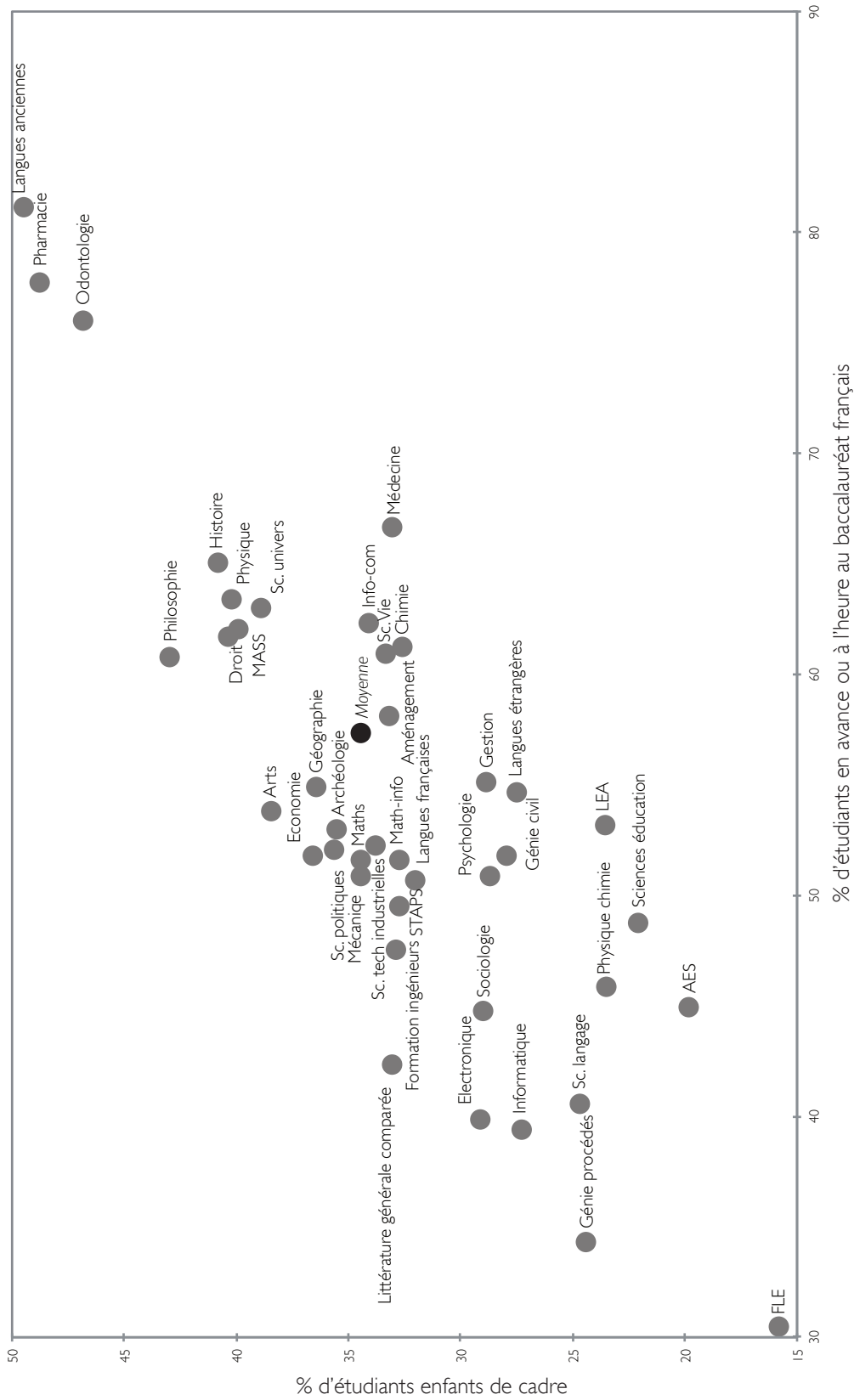
Tableau a.5 : Effectifs étudiants en licence et en master en Île-de-France selon les filières en 2005 (16 universités)

	Premier cycle				Deuxième cycle			
	Droit	AES	Géographie	Total	Droit	AES	Géographie	Total
Effectifs	28 372	9 099	2 316	205 240	17 272	2 963	1 672	123 227

*Effectifs hors aménagement (258 étudiants en licence et 1091 masters en 2011).

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2005, L. Frouillou 2015

Figure a.4 : Espace social et scolaire des filières des universités franciliennes en 2011



NB : Pour simplifier la lecture, on n'a pas représenté les filières « Pluri » sur ce graphique.

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

Tableau a.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en Géographie selon l'université (%)

	Très favorisés	Défavorisés	Bacs Généraux	Bacs techn. et pro.	Effectif
Paris I	55	15	86	5	1 069
Paris 4	49	23	80	6	871
Paris 7	31	39	74	10	559
Paris 8	21	54	58	18	601
Paris 10	36	35	73	5	240
Paris 12	29	37	58	25	233
Cergy	33	39	67	20	459
UVSQ	37	28	72	13	97

Sources : MESR-DGSIP-DGRI-SIES, SISE, 2011. L. Frouillou, 2015

2.2 Sectorisation RAVEL et types de commune, compléments au chapitre 6

Tableau a.7 : Type de communes de résidence des étudiants selon les secteurs RAVEL de Paris I et Paris 8 en Droit et AES

Communes sectorisées RAVEL en	Typologie sur les revenus de l'ensemble de la population francilienne, (François <i>et al.</i> , 2011)	Paris I		Paris 8	
		Part d'étudiants du secteur	Nb communes	Part d'étudiants du secteur	Nb communes
Droit	Type aisé (types 1 à 3)	37**%	8	0%	2
	Type défavorisé (types 7 et 8)	7%	3	75%	33
	Type moyen (types 4 à 6)	57%	8	25%	11
AES	Type aisé (types 1 à 3)	0**%	0	0%	2
	Type défavorisé (types 7 et 8)	75**%	3	95%	34
	Type moyen (types 4 à 6)	13**%	6	5%	10

*Lecture : 37% des étudiants du secteur de Paris I en Droit en 2008 résident dans les 8 communes aisées que l'on compte dans le secteur RAVEL correspondant.

** Attention : on ne compte que 8% d'étudiants inscrits à Paris I entrant en AES en 2008 qui résident dans le secteur correspondant. Ces pourcentages sont donc seulement indicatifs.

Tableau a.8 : Type de communes du lycée des candidats APB 2011 de Paris I et Paris 8 en Droit et AES

Communes sectorisées RAVEL en	Typologie sur les revenus de l'ensemble de la population francilienne, (François et al., 2011)	Paris I		Paris 8	
		Part de candidats	Nb communes	Part de candidats	Nb communes
Droit	Type aisé (types 1 à 3)	50*%	35	19%	10
	Type défavorisé (types 7 et 8)	17%	12	59%	32
	Type moyen (types 4 à 6)	33%	23	22%	12
AES	Type aisé (types 1 à 3)	31%	19	19%	9
	Type défavorisé (types 7 et 8)	25%	15	60%	28
	Type moyen (types 4 à 6)	44%	27	21%	10

*Lecture : 50% des 634 candidats APB acceptés en Droit à Paris I en 2011 sont inscrits dans un lycée situé dans une commune de type aisé. Au contraire, on compte 59% de lycéens de communes de type défavorisé à Paris 8 (sur 129 candidats).

2.3 Caractéristiques des étudiants des groupes issus des analyses de séquences, compléments au chapitre 9

Tableau a.9 : Caractéristiques sociales des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes toutes filières (2007-2010)

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
	<i>Effectif</i>	7 666	21 872	1 561	3 911	7 644	129	12 021
PCS du parent de référence (%)	Défav.	28	29	29	25	25	18	19
	Moy.	20	20	20	20	19	19	18
	Fav.	13	12	11	14	10	13	11
	Très fav.	39	39	40	42	45	50	52
Sexe (%)	M	61	57	55	57	54	73	64
	F	39	43	45	43	46	27	36
Nation. (%)	Fr.	89	88	94	93	91	92	90
	Étr.	11	12	6	7	9	8	10
Dépt de résidence des parents (%)	91	11	9	8	15	9	8	6
	92	16	11	10	5	13	7	12
	75	11	19	16	3	22	6	37
	77	7	10	9	12	9	4	7
	93	15	10	11	6	11	2	9
	95	8	10	9	18	8	4	6
	94	17	9	12	3	10	2	8
	78	9	13	12	31	8	3	5
	Hors IDF	7	10	12	8	9	63	11

* Champ de l'étude : 54 804 trajectoires d'étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence dans une université francilienne en 2007/2008.

Sources : MESR DGESIP-DGRI-SIES, SISE-AGLAE, 2007 à 2010.
Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015.

Tableau a.10 : Caractéristiques scolaires des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes toutes filières (2007-2010)

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
<i>Effectif</i>		7 666	21 872	1 561	3 911	7 644	129	12 021
Âge (%)	Moins de 18 ans	59	44	58	63	55	65	70
	De 19 à 21 ans	37	45	38	36	39	30	27
	Plus de 22 ans	4	11	4	1	6	5	2
Bourses (%)	Échelon 0	1	1	1	2	1	4	1
	Échelon 1 à 4	13	9	11	12	11	14	10
	Échelon 5 et 6	12	9	11	9	11	7	9
	Non boursier	73	80	77	76	77	75	81
Série du bac (%)	L	17	16	19	14	13	17	21
	ES	32	21	22	31	21	33	24
	S	32	28	35	40	42	38	47
	Techn.	11	21	20	10	16	5	3
	Prof.	1	5	2	1	3	1	0
	Disp.	7	8	2	4	5	5	5
Discipline (%)	Droit – Sciences politiques	24	11	10	19	10	9	16
	Sciences économiques – gestion (hors AES)	15	16	14	14	20	12	13
	AES	5	5	4	3	3	2	2
	Lettres – Sciences du langage – arts	5	9	10	5	7	9	11
	Langues	6	12	11	10	8	9	8
	SHS	15	17	16	12	11	27	14
	Sciences fonda.	12	11	13	17	12	9	4
	Sc. vie	1	2	1	3	1	0	1
	Pluri Sciences	5	7	11	7	13	18	8
	STAP	4	2	1	3	2	2	1
	Médecine	4	6	8	8	12	2	19
	Pharmacie	3	1	1	0	2	1	3

* Champ de l'étude : 54 804 trajectoires d'étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence dans une université francilienne en 2007/2008.

Sources : MESR DGEIP-DGRI-SIES, SISE-AGLAE, 2007 à 2010.
Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015.

Tableau a.II : Caractéristiques des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en Droit (2007-2011)

		G1 (2%)	G2 (0,5%)	G3 (18%)	G4 (32%)	G5 (21%)	G6 (2%)	G7 (1%)	G8 (1%)	G9 (23%)
PCS du parent de réf. (%)	Défav	35*	31	26	24	36	33	25	17	19
	Moy.	17	13	19	19	21	19	22	17	15
	Fav.	15	13	9	11	10	12	10	9	9
	Très fav.	33	44	46	46	34	37	42	57	57
Sexe (%)	M	32	36	39	30	37	36	27	40	32
	F	68	64	61	70	63	64	73	60	68
Nationalité (%)	Fr.	94	95	90	93	89	93	95	91	92
	Étr.	6	5	10	7	11	7	5	9	8
Dept de rés. des parents (%)	91	8	8	3	9	8	10	10	5	4
	92	6	5	9	19	16	11	22	5	10
	75	19	33	42	10	9	6	32	49	52
	77	24	13	12	3	4	6	5	3	9
	93	13	10	4	9	13	11	5	6	5
	95	12	10	1	12	15	14	3	9	2
	94	8	3	5	13	9	16	10	3	5
	78	8	10	2	18	13	19	5	12	2
Hors IDF	1	8	21	6	12	7	7	8	11	
Âge (%)	< 18 ans	60	64	41	66	38	52	66	69	70
	19 à 21 ans	39	36	43	32	52	45	34	31	28
	> 22 ans	2	0	16	2	10	3	0	0	2
Bourses (%)	Ech. 0	2	3	0	1	1	1	2	0	1
	Ech. 1 à 4	15	8	6	11	10	12	3	5	8
	Ech. 5 et 6	12	15	5	10	14	15	5	12	8
	Non bours.	72	74	89	77	74	72	90	83	84
Série du bac (%)	L	23	23	26	23	20	30	25	15	23
	ES	48	49	40	52	33	46	54	52	49
	S	11	13	13	14	7	7	12	20	21
	Techn.	14	15	13	8	26	14	7	6	3
	Prof.	1	0	3	1	8	1	0	2	0
	Disp.	3	0	6	3	6	2	2	5	4

*Lecture : 35% des étudiants du groupe 1 inscrits en LI de Droit en 2007/2008 est d'origine sociale défavorisée.

Champ de l'étude : 7 718 trajectoires d'étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence Droit dans une université francilienne en 2007/2008.

Sources : MESR DGESIP-DGRI-SIES, SISE-AGLAE, 2007 à 2011.
Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015.

Tableau a.12 : Caractéristiques des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en AES (2007-2011)

		Groupe 1 (5%)	Groupe 2 (2%)	Groupe 3 (51%)	Groupe 4 (16%)	Groupe 5 (3%)	Groupe 6 (11%)	Groupe 7 (9%)	Groupe 8 (2%)
PCS du parent de référence (%)	Défav.	34*	51	43	43	48	35	39	32
	Moy.	26	18	22	26	23	22	18	26
	Fav.	11	6	11	13	13	9	17	13
	Très fav.	29	25	24	18	16	34	26	28
Sexe (%)	Masculin	26	35	33	35	49	47	29	40
	Féminin	74	65	67	65	51	53	71	60
Nationalité (%)	Française	82	94	88	85	90	86	81	74
	Étrangère	18	6	12	15	10	14	19	26
Dept de résidence des parents (%)	91	13	8	15	9	10	3	7	4
	92	10	8	11	9	7	11	16	11
	75	7	10	8	8	7	39	32	40
	77	13	18	8	12	9	11	10	11
	93	16	25	19	21	17	9	8	11
	95	14	14	7	8	9	1	5	0
	94	12	6	11	22	19	16	17	8
	78	8	8	13	8	17	0	1	4
	Hors IDF	6	4	7	4	4	9	6	11
Âge (%)	< 18 ans	51	62	26	30	42	39	56	54
	19 à 21 ans	43	35	63	51	55	55	42	43
	> 22 ans	6	4	11	19	3	6	2	4
Bourses (%)	Ech. 0	2	2	1	1	6	1	2	6
	Ech. 1 à 4	12	19	16	19	22	14	14	9
	Ech. 5 et 6	19	31	18	22	19	16	18	19
	Non bours.	67	48	65	57	54	69	66	67
Série du bac (%)	L	6	6	5	5	10	3	5	6
	ES	56	69	29	55	38	46	64	60
	S	8	4	3	4	6	4	6	19
	Techn.	17	20	38	21	45	31	14	8
	Prof.	0	0	19	4	0	9	2	0
	Disp.	12	2	6	10	1	6	10	8

*Lecture : 34% des étudiants du groupe 1 inscrits en LI AES en 2007/2008 est d'origine sociale défavorisée.

Champ de l'étude : 2 218 trajectoires d'étudiants inscrits pour la première fois en première année de Licence AES dans une université francilienne en 2007/2008.

Sources : MESR DGEIP-DGRI-SIES, SISE-AGLAE, 2007 à 2011.

Réalisation : L. Moulin et L. Frouillou, 2015.

Bibliographie et sources

Références bibliographiques

- Alava, S., Romainville, M., 2001. « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 159-180.
- Albouy, V., Tavan, C., 2007. « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Economie et statistique*, n. 410, p. 3-22.
- Amrous, N., Gruel, L., Vourc'h, R., 2005. *Les conditions de vie des étudiants de trois universités franciliennes : Cergy-Pontoise, Marne-la-Vallée et Paris 13*, OVE, 121 p.
- de Andia, B., 1999. « La montagne Sainte-Genevieve », in Hottin, C. (dir.), *Universités et grandes écoles à Paris: les palais de la science*, p. 12-23.
- Annales de la Recherche Urbaine, 1994. *Villes et Universités, numéro*, PUCA.
2015. *Territoires et universités*, PUCA.
- Antoine, P., Lelièvre, E., 2006. « Qui est flou : la temporalité, l'événement ou l'état ? », in *États flous et trajectoires complexes: observation, modélisation, interprétation*, Paris, INED CEPED, p. 25-28.
- APUR, IAU, 2015. *Abécédaire de la future Métropole du Grand Paris, Carnet 2: une métropole de toutes les échelles*, Paris, Apur, IAU, 208 p.
- Augustin, J.-P., 1993. « La ville, la scolarisation et l'inégalité des chances », *Espace populations sociétés*, vol. 2, p. 355-364.
- Aust, J., 2010. « Quand l'université s'ancre au territoire. Collaborations académiques et territoriales à Lyon (1958-2009) », *Le Mouvement Social*, vol. 233, p. 107-125.
- Aust, J., Bernard, P., Bruston, A., Campagnac, E., 2012. *Universités et territoires, nouveaux enjeux et questions de recherche*, Rapport PUCA, 127 p.
- Azéma, A., 2005. « Les universités d'Ile-de-France : une exception ? », *Les cahiers de l'IAURIF*, n. 143, p. 58-66.
- Baccaïni, B., 1996. « Du domicile à l'établissement scolaire : les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992 », *Économie et Statistique*, vol. 293, n. 1, p. 55-75.
- Bajard, F., 2013. « Enquêter en milieu familial », *Genèses*, vol. n° 90, n. 1, p. 7-24.
- Ballion, R., 1982. *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, 310 p.
1991. *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 259 p.
- Ball, S.J., Bowe, R., Gerwitz, S., 1995. « Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts », *The Sociological Review*, vol. 43, p. 52-78.
- Ball, S.J., David, M., Davies, J., Reay, D., 2001. « Décisions, différenciations et distinctions : vers une socio-logie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 65-75.
- Balseinte, R., 1954. « Le recrutement géographique des étudiants de l'Université de Grenoble », *Revue de géographie alpine*, vol. 42, n. 2, p. 321-346.
- Barats, C., 2012. « La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes », *Mots. Les langages du politique*, vol. n° 96, n. 2, p. 65-80.

- Baron, M., 2009. « Villes et régions en concurrence pour comprendre l'offre de formations universitaires ? (France) », *Espaces et sociétés*, vol. 136-137, p. 135-154.
2010. « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *Le Mouvement Social*, vol. 233, p. 93-105.
2012. *Mises en espace des sociétés de la connaissance par les universités et les mobilités étudiantes*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 7 Diderot
- Baron, M., Barrera, C., Birck, F., 2015. « Universités et territoires, du passé faisons table rase ? », *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 109, p. 19-27.
- Baron, M., Berroir, S., 2007. « Paris et le système universitaire français : mythe et réalités », *Annales de géographie*, vol. 655, p. 227-246.
- Baron, M., Berroir, S., Cattan, N., Lesecq, G., Saint-Julien, T., 2007. « Des Universités en concurrence », in Saint-Julien, T., Le Goix, R. (dir.), *La métropole parisienne : centralités, inégalités, proximités*, Paris, Belin, p. 65-88.
- Baron, M., Choplin, A., Delage, M., Frouillou, L., Vadelorge, L., à paraître. « L'espace universitaire francilien entre logiques planificatrices et pratiques étudiantes », in Pumain, D., Mattei, M.-F. (dir.), *Données Urbaines t.7*, Paris, Anthropos.
- Baron, M., Frouillou, L., à paraître. « La structuration du paysage universitaire parisien. Ce que disent les représentations et les parcours étudiants. », in *De l'Université de Paris aux universités franciliennes* (Actes du colloque tenu les 30 et 31 janvier 2014 à Paris)
- Baron, M., Perret, C., 2005. « Mobilités étudiantes et territoires universitaires : vers une uniformisation des pratiques ? », *Espace populations sociétés*, n. 2005/3, p. 429-442.
2008. « Comportements migratoires des étudiants et des jeunes diplômés. Ce que révèle le niveau régional », *Géographie, économie, société*, vol. 10, p. 223-242.
- Baron, M., Vadelorge, L., 2015. « Les universités parisiennes dans la tourmente des regroupements », *Métropolitiques.eu.*, consulté le 30 juillet 2015.
- Barrault, L., 2009. « Écrire pour contourner », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 36-43.
2011. « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, p. 31-58.
2012. « Les résistances de la carte scolaire », *Politix*, vol. n° 98, n. 2, p. 109-127.
- Barthon, C., 1998a. *Espaces et ségrégations scolaires l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles*, Poitiers, Lille.
- 1998b. « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 14, n. 1, p. 93-103.
- Barthon, C., Oberti, M., 2000. « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements », in van Zanten, A., *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 302-310.
- Beaud, S., 1997. « Un temps élastique », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, n. 29, p. 43-58.
2002. « 80 % au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire », Paris, La Découverte, 329 p.
2008. « Enseignement supérieur : la 'démocratisation scolaire' en panne », *Formation emploi*, n. 101, p. 149-165.
2011. « Par delà les choix scolaires : les rapports de classes », *Revue française de pédagogie*, vol.175, n. 2, p. 77-80.
- Beaud, S., Pialoux, M., 2001. « Les 'bacs pro' à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 87-95.

- Beaujeu-Garnier, J., 1967. *Atlas de Paris et de la région parisienne*, Paris, Berger-Levrault, 961 p.
- Beaupère, N., Boudesseul, G., Erlich, V., 2009. *Sortir sans diplôme de l'Université : comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation Française, 221 p.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Trancart, D., 2006. *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Rapport pour le ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de la Recherche et la DATAR, 269 p.
- Ben Ayed, C., Poupeau, F., 2009. « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 4-10.
- Ben Ayed, C., 2011. « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 175, n. 2, p. 39-57.
- Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.-P. (dir.), 2012. *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 245 p.
- Berger, G., Courtois, M., Perrigault, C., 2015. *Folies et raisons d'une université: Paris 8*, Paris, Pétra, 579 p.
- Bernard, P., 1999. « Le patrimoine immobilier », in Hottin, C. (dir.), *Universités et grandes écoles à Paris: les palais de la science*, p. 213-217.
- Bernet, E., 2009. « Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 27, p. 131-152.
- De Berny, C., avril 2003. « D'Université 2000 à U3M : les objectifs du SDRIF à l'épreuve du temps », Note Rapide n°331, IAURIF
- octobre 2004a. « Les universités en Île-de-France », Note Rapide n°365, IAURIF
- décembre 2004b. « Les étudiants franciliens en université, portraits et modes de vie », Note Rapide n°369, IAURIF
- 2005a. « Les équipements universitaires en Île-de-France : services de proximité et pôles de développement économique et social », *Les cahiers de l'IAURIF*, n. 143, p. 7-13.
- 2005b. « Les étudiants d'universités : origine sociale et modes de vie », *Les cahiers de l'IAURIF*, n. 143, p. 124-129.
- 2008a. « Le logement étudiant à travers l'enquête "Conditions de vie" 2006 », *Note rapide LAU*, n. 455, p. 4.
- 2008b. *Les étudiantes franciliens inscrits en université : origine sociale, cursus et modes de vie*, Etude de l'IAU, 41 p.
- Berroir, S., 2005. « La mobilité des étudiants entre les universités franciliennes », *Les cahiers de l'IAURIF*, n. 143, p. 76-84.
- Berroir, S., Cattan, N., Saint-Julien, T., 2005. « L'attraction des universités des villes nouvelles franciliennes », *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 98, p. 66-73.
- Bertrand, J., De Berny, C., À paraître. « Universités et déplacements en Île-de-France », *Études de l'IAU*.
- Bidart, C., 2006. « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n. 1, p. 29.
- Blanchard, M., Cayouette-Remblière, J., 2011. « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 175, n. 2, p. 5-14.
- Blanchard, S., 2014. « Mobilités et pratiques de loisirs des étudiants débutants. Le cas de l'Université de Créteil », *Espaces et sociétés*, vol. 159, n. 4, p. 127-146.

- Bodin, R., Millet, M., 2012. « L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, vol. 2, n. 3, p. 225-242.
- Bodin, R., Orange, S., 2013a. *L'université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur*, Bellecombe-en-Bauges, 213 p.
- 2013b. « La barrière ne fera pas le niveau », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 199, n. 4, p. 102-117.
- Bognon, S., 2014. *Les transformations de l'approvisionnement alimentaire dans la métropole parisienne. Trajectoire socio-écologique et construction de proximités*, Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 417 p.
- Boudon, R., 1973. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette littératures, 334 p.
- Bouju-Goujon, A., 2001. *La dimension spatiale du champ scolaire: les pratiques et les représentations des familles pour la scolarisation maternelle et primaire dans des espaces ruraux et périurbains*, Thèse de doctorat, École doctorale Sciences de l'homme et de la société, Tours.
- Bourdieu, P., 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n. 3, p. 325-347.
1974. « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n. 1, p. 3-42.
1978. « La 'jeunesse' n'est qu'un mot, Entretien avec Anne-Marie Métaillé », in *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Âges, p. 520-530.
- 1979a. *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 670 p.
- 1979b. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n. 1, p. 3-6.
- 1980a. « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, n. 1, p. 2-3.
- 1980b. *Le sens pratique*, Paris, les Éd. de Minuit, 474 p.
1984. « La représentation de la position sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 52, n. 1, p. 14-15.
1986. « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n. 1, p. 69-72.
1987. *Choses dites*, Paris, Éd. de Minuit, 229 p.
- 1989a. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éd. de Minuit, 568 p.
- 1989b. « Social Space and Symbolic Power », *Sociological Theory*, vol. 7, n. 1, p. 14-25.
1992. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 267 p.
- 1993a. « Effets de lieu », in Bourdieu, P., *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 249-262.
- 1993b. *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1460 p.
- 1994a. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 251 p.
- 1994b. « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 105, n. 1, p. 3-12.
2001. *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 238 p.
2004. *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir éd., impr. 2004, 141 p.
- Bourdieu, P., Champagne, P., 1992. « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n. 1, p. 71-75.
- Bourdieu, P., Saint Martin, M. de, 1976. *Anatomie du goût*, Paris, EHESS, 116 p.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éd. de Minuit, 189 p.
1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éd. de Minuit, 279 p.
- Bourdin, A., 1996. « Universités et ville : les termes d'une question », *Espaces et Sociétés*, n. 80-81, p. 7-18.
- Bourdin, A., Campagnac, É., 2014. « Éditorial », *Espaces et sociétés*, vol. 159, n. 4, p. 7-15.
- Bourdin, A., Germain, A., Lefevre, M.-P. (dir.), 2006. *La proximité: construction politique et expérience sociale*, Paris, 304 p.
- Bourdin, J., 2008. *Le défi des classements dans l'enseignement supérieur*, Rapport d'information au Sénat, n. 442, 108 p.
- Bourdon, F., Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Peyron, C., Rapiou, M.-T., 1994. « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 62-63, p. 99-112.
- Bourdon, J., Giret, J.-F., Goudard, M., 2012. « Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n. 117, p. 89-110.
- Bourillon, F., Coudroy de Lille, L., Bertrand, N., Blandin, C., Oubaidourahaman, A., 2012. *L'université en banlieue: UPEC, 1970-2010 après les commémorations*, Paris, , 88 p.
- Bourillon, F., 2014. « L'université dans la ville : l'université de Paris 12 à Créteil 1995-2005 », communication au colloque « L'université dans la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIIIe au XXIe siècles », Créteil, UPEC, 26 septembre 2014.
- Bozon, M., 1990. « Les loisirs forment la jeunesse », *Insee données sociales*, p. 217-222.
- Bressoux, P., 2010. *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck, 464 p.
- Brinbaum, Y., Guégnard, C., 2012. « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation emploi*, vol. 118, n. 2, p. 61-82.
- Brinbaum, Y., Kieffer, A., 2009. « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, vol. 64, p. 561-610.
- Brinbaum, Y., Primon, J., 2013. « Transition professionnelle et emploi des descendants d'immigrés en France », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 51-1, n. 1, p. 33-63.
- Broccolichi, S., 1995. « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, vol. 21, n. 1, p. 15-27.
- Broccolichi, S., van Zanten, A., 1997. « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75, p. 5-17.
- Brodaty, T., Jacotin, G., 2009. « Peut-on mesurer la valeur ajoutée d'une université? Les enseignements de la sectorisation francilienne », *THEMA, document de travail*.
- Brodaty, T., Parquet, L. Du, Petit, P., 2014. « La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés : les résultats d'une expérience contrôlée », *<halsbs-00943311>*, 27 p.
- Brunet, R., 1990. « Point de vue : L'université, la ville et la région », *Espace géographique*, vol. 19, n. 3, p. 213.
- Brun, J., Chauviré, Y., 1983. « La ségrégation sociale, observations critiques sur la notion et essais de mesure à partir de l'exemple de Paris (1962-1975) », in Noin, D. (dir.), *Géographie sociale : actes du colloque de Lyon, 14-16 octobre 1982*, Paris, Groupe universitaire d'études sur la population et l'espace social, p. 102-133.
- Brun, J., Rhein, C. (dir.), 1994. *La ségrégation dans la ville : concepts et mesures*, Paris, L'Harmattan, 258 p.

- Butler, T., Hamnett, C., 2011. « Location³ Education³ : place, choice, constraint in London¹ », *Children's Geographies*, vol. 9, p. 35-48.
- Caille, J.-P., Lemaire, S., 2009. « Les bacheliers 'de première génération' : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur 'bridés' par de moindres ambitions ? », *Dossier de l'Insee : France, portrait social*, p. 171-193.
- Caille, J.-P., Vallet, L.-A., 1996. « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et Statistique*, vol. 293, n. 1, p. 137-153.
- Carayol, N., Filliatreau, G., Lahatte, A., 2015. « Impact, dominance et classements des universités », *Revue économique*, vol. Vol. 66, n. 1, p. 173-194.
- Cardi, F., 2015. « Dominations à l'école : la photographie comme point de vue et comme donnée pour la recherche », *ethnographiques.org*, n. 29 - décembre 2014 Ethnologie et mathématiques.
- Caro, P., 2006. « La dimension spatiale des systèmes formation-emploi », *L'Espace géographique*, Tome 35, n. 3, p. 223-240.
- Caro, P., Rouault, R., Cassan, D., Hérin, R., 2010. *Atlas des fractures scolaires en France : une école à plusieurs vitesses*, Paris, Éditions Autrement, 80 p.
- Cattan, N., 2004. « Genre et mobilité étudiante en Europe », *Espace populations sociétés*, n. 1, p. 15-27.
- Cayouette-Remblière, J., 2015. « Les classes populaires face à l'impératif scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 205, n. 5, p. 58-71.
- Chapoulie, J.-M., 2010. *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 614 p.
- Charles, N., 2013. *Justice sociale et enseignement supérieur, une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse de doctorat
- Chauvel, S., 2011. « Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 175, n. 2, p. 85-88.
- Chauvin, P.-M., 2013. « La sociologie des réputations », *Communications*, vol. 93, n. 2, p. 131-145.
- Choplin, A., Delage, M., 2011. « Mobilités et espaces de vie des étudiants de l'Est francilien : des proximités et dépendances à négocier », *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- Cizeau, T., Le Gall, B., 2008. « Retour sur les conditions d'accès à l'université », *Mouvements*, vol. 55-56, p. 24-33.
- Clerc, N., Fave-Bonnet, M.-F., 2001. « Des 'Héritiers' aux 'nouveaux étudiants' : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 9-19.
- Clerval, A., Delage, M., 2014. « La métropole parisienne : une mosaïque sociale de plus en plus différenciée », *metropolitiques.eu*, consulté le 22 juillet 2015.
- Collège de France, 1985. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Rapport du Collège de France, 48 p.
- Convert, B., 2003. « Des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, n. 1, p. 61-73.
2010. « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n. 3, p. 14-31.
- Coulon, A., 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 219 p.
- Coulon, A., Paivandi, S., 2004. *Etude préalable à l'enquête nationale de l'OVE sur les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers*, Rapport de l'OVE février 2004, 90 p.

- Couratier, E., François, J.-C., Poupeau, F., 2006. « La différenciation socio-spatiale des circuits de scolarisation. Enquête sur les pratiques de placement scolaire en contexte de gentrification », *Regards sociologiques*, n. 31, p. 55-90.
- Court, M., Henri-Panabière, G., 2012. « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n. 179, p. 5-16.
- Cousin, O., 1993. « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n. 3, p. 395-419.
2000. « Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire », in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, p. 139-148.
- Curie, R., 2001. *Banlieues et universités en Ile-de-France : pouvoir, intérêts et conflits entre institutions et habitants*, Paris, L'Harmattan, 244 p.
- Dang Vu, H., 2011. *L'action immobilière des universités mondialisées : le plan campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges*, Thèse de doctorat, Lab'Urba, Champs-sur-Marne, Seine-et-Marne.
- DATAR, 1998. *Développement universitaire et développement territorial : l'impact du Plan Université 2000, 1990-1995*, Paris, La Documentation Française, 209 p.
- Davaillon, A., Nauze-Fichet, E., 2004. « Les trajectoires scolaires des enfants 'pauvres' », *Education et formations*, n. 70, p. 41-63.
- Davy, A.-C., 2005. « Le logement étudiant en Île-de-France : développer une offre diversifiée », *Les cahiers de l'LAURIF*, n. 143, p. 161-174.
- Delouvrier, P., 1965. *Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région de Paris*, <http://www.driea.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/presentation-du-sdaurp-de-1965-a970.html>, consulté le 8 août 2015
- Delsaut, Y., Bourdieu, P., 1975. « Le couturier et sa griffe : contribution à une théorie de la magie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n. 1, p. 7-36.
- DEPP, 2009. « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2007 : deuxième année consécutive de baisse », *Note d'information*, n. 09-01, p. 6.
- DEPP, Dalsheimer, N., Despréaux, D., 2008. « Analyses des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur », *Education et formations*, vol. 78, p. 151-173.
- DEPP, 2014, *Repères et références statistiques 2014*, 431 p.
- Deville, J., 2008. « Investir de nouveaux territoires à l'adolescence », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n. 4.
- Donzelot, J., 2009. *La ville à trois vitesses*, Paris, Editions de La Villette, 111 p.
- Dorlin, E., 2008. *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*, Paris, PUF, 153 p.
- Dormoy-Rajramanan, C., 2012a. « La division du travail d'institution », in Soulié, C. (dir.), *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 85-122.
- 2012b. « Mai-juin 1968 : acmé d'un contexte de crise universitaire », in Soulié, C. (dir.), *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 61-81.
- Draelants, H., Dumay, X., 2011. *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF, 161 p.
- Dubet, F., 1994. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n. 4, p. 511-532.

2003. « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Felouzis, G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, p. 363-380.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A., 2010. « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes », *Sociologie*, vol. 2, p. 177-197.
- Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F.-X., Vince, A., 1994. *Universités et villes*, Paris, PUCA, L'Harmattan, 318 p.
- Dubois, P., 1997a. « Universités : croissance et diversité de l'offre de formation », *Formation emploi*, vol. 58, p. 7-12.
- 1997b. « Universités : les stratégies de l'offre de formation », *Formation emploi*, vol. 58, p. 13-26.
- Dumont, F., 1993. *Géographie et inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur : le cas exemplaire de la région du Nord-Pas-de-Calais*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2, 367 p.
- Dumont, F., Thumerelle, P.-J., 1990. « Géographie et inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur : le cas exemplaire de l'Académie de Lille », *Espace, populations, sociétés*, vol. 8, n. 1, p. 147-157.
- Dupont, A., Gillot, D., 2013. *La mise en œuvre de la loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, Rapport d'information au Sénat n°446, 159 p.
- Dupont, J.-L., 2003. *Voyage au bout...de l'immobilier universitaire*, Rapport d'information au Sénat n°213, 235 p.
- 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.
- Duru-Bellat, M., 2002. *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 256 p.
- 2004a. « Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : L'éclairage de la recherche », *Quel est l'impact des politiques éducatives ?*, Paris, MEN, 29 p.
- 2004b. *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, 276 p.
2006. *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 105 p.
2012. « Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures ? », in Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.-P. (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, p. 18-29.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Rapiiau, M.-T., 1994. « L'université plus proche du 'local' : un plus pour les usagers ? », in Charlot, B., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, p. 157-171
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., 2000. « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n. 1, p. 51-79.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, p. 123-157.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., Reimer, D., 2010. « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », *Economie et statistique*, n. 433-434, p. 3-22.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A., 1988a. « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte 'fait des différences' », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n. 4, p. 649-666.
- 1988b. « Les disparités de carrières individuelles à l'Université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection », *Année sociologique*, vol. 38, n. 3, p. 309-341.

- van Dyke, N., 2005. « Vingt ans de registres de résultats universitaires », *UNESCO Volume XXX*, n. 2.
- Edo, A., Jacquemet, N., 2013. « Discrimination à l'embauche selon l'origine et le genre : défiance indifférenciée ou ciblée sur certains groupes ? », *Économie et Statistique*, vol. 464-465-466, p. 155-172.
- Elias, N., Chartier, R., 1995. *Engagement et distanciation: contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Pocket, 258 p.
- Enaux, C., Lannoy, P., Lord, S., 2011. « Les mobilités éprouvantes. Regards sur les pénibilités des déplacements ordinaires », *Articulo - Journal of Urban Research*, n. 7.
- Erlich, V., Verley, É., 2010. « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Education et sociétés*, vol. 26, p. 71-88.
- Espaces et Sociétés, 1996. « *Villes et universités* », n. 80, 304 p.
- Espaces et Sociétés, 2014. « *L'université : retour à la ville* », n. 159, 232 p.
- Fack, G., Grenet, J., 2009. « Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 44-62.
- Fack, G., Grenet, J., Benhenda, A., 2014. *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*, Rapport n. 3 de l'Institut des Politiques Publiques, 193 p.
- Faure, L., 2009. « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'Université de Perpignan », *Education et sociétés*, vol. 24, p. 93-108.
- Felouzis, G., 1997. « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 119, n. 1, p. 91-106.
2000. « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 38, n. 1, p. 67-97.
- 2001a. *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*, Paris, PUF, 300 p.
- 2001b. « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 53-63.
- 2003a. « Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? », in *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, p. 211-227.
- 2003b. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 400 p.
2005. « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de sociologie*, vol. Vol. 46, n. 1, p. 3-36.
2006. « Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine », *Revue française de pédagogie*, vol. 156, n. 3, p. 101-116.
- Felouzis, G., Liot, F., Favre-Perroton, J., 2007. *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Points, 240 p.
- Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A., 2013. *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, 217 p.
- Felouzis, G., Perroton, J., 2009. « Grandir entre pairs à l'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 92.
- Filâtre, 2003. « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux », in Felouzis, G., *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, p. 19-45.

- Filâtre, D., 2012. « Territorialité universitaire et construction politique : une exigence renouvelée », *in* Mespoulet, M. (dir.), *Université et territoires*, Rennes, PUR, p. 19-31.
- Filhon, A., 2010. « La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants », *Formation emploi*, vol. n° 111, n. 3, p. 19-33.
- Fol, S., 2010. « Mobilité et ancrage dans les quartiers pauvres : les ressources de la proximité », *Regards sociologiques*, n. 40, p. 27-43.
- Fol, S., Gallez, C., 2012. « The role of social data in investment assessment: current practice and potential improvements », *VREF Workshop, May, 7-11th, Bellagio, Italy*, p. 35.
- François, J.-C., 1996. *Discontinuités dans la ville. L'espace des collèges de l'agglomération parisienne, 1982-1992*, Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
2002. « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'Espace géographique*, vol. tome 31, n. 4, p. 307-327.
2007. « La carte scolaire en ses contours », *La métropole parisienne. Centralités, inégalités, proximités.*, p. 185-207.
- François, J.-C., Mathian, H., Ribardièrre, A., Saint-Julien, T., 2003. *Les disparités des revenus des ménages franciliens en 1999 : approches intercommunales et infracommunales et évolution des différenciations intercommunales 1990-1999*, Direction Régionale de l'Équipement d'Île-de-France, 108 p.
- François, J.-C., Poupeau, F., 2004. « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Education et sociétés*, vol. 14, p. 51-66.
- 2005a. *De l'espace résidentiel à l'espace scolaire, les pratiques d'évitement scolaire en Ile-de-France*, Rapport au MEN et à la DATAR, 229 p.
- 2005b. « Le social et le spatial », *Espace populations sociétés*, n. 2005/3, p. 367-384.
- 2008a. « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. Vol. 49, n. 1, p. 93-126.
- 2008b. *Le sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir, 228 p.
2009. « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 169, n. 4, p. 77-97.
- François, J.-C., Ribardièrre, A., Fleury, A., Mathian, H., Pavard, A., Saint-Julien, T., 2011. *Les disparités de revenus des ménages franciliens. Analyse de l'évolution entre 1999 et 2007*, Rapport final DREIA IF, SCEP, DE, 93 p.
- Frémont, A., 1990. « L'aménagement du territoire universitaire », *Espace géographique*, vol. 19, n. 3, p. 193-202.
- Frémont, A., Hérim, R., Joly, J., 1992. *Atlas de la France universitaire*, Montpellier, GIP Reclus, 270 p.
- Frickey, A., 2010. « Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ? », *Formation emploi*, n. 112, p. 21-37.
- Fridenson, P., 2010. « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, vol. 233, p. 47-67.
- Frouillou, L., 2011. *Ségrégation socio-spatiale et universités en Île-de-France. Entre hiérarchisation des établissements et bénéfices de la proximité*, Mémoire de Master 2, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 143 p.
- Frouillou, L., Vergnaud, C., 2014. « Territoires universitaires et appropriations stratégiques de la 'demande sociale' », communication à la 4ème conférence internationale du Réseau d'Études sur l'Enseignement Supérieur, Lyon, 11-13 décembre 2014

- Galland, O., 2009. *Les jeunes*, Paris, la Découverte, 124 p.
2011. *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 250 p.
- Galland, O., Oberti, M., 1996. *Les étudiants*, Paris, la Découverte, 123 p.
- Le Gall, B., Soulié, C., 2006. « Des usages sociaux du DEUG de Paris 8 : ségrégation sociale, demandes pédagogiques et habitus disciplinaires », in Vasconcellos, M. (dir.), *Obstacles et succès scolaires*, Travaux et recherches, Editions du conseil scientifique de l'Université Charles de Gaulle Lille3, p. 81-119.
- Garcia, S., 2010. « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n. 3, p. 48-57.
- Garcia, S., Poupeau, F., 2003. « La mesure de la 'démocratisation' scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 149, p. 74-87.
- Gaspard, J., 2013. « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? », *Mots. Les langages du politique*, vol. n° 102, n. 2, p. 53-66.
- Genolini, C., 2009. « SYMPA : Dissection d'un modèle », *Groupe de travail de Paris Ouest Nanterre La Défense*, 12 p.
- Giovaninetti, M., 2012. « Les origines dyonisiennes de l'Université Paris XIII », in Girault, J., Lescure, J.-C., Vadelorge, L. (dir.), *Paris XIII : histoire d'une université en banlieue (1970-2010)*, Berg International éditeurs, p. 68-83.
2014. « Les implantations universitaires en Seine-Saint-Denis, 1967-1981 : tensions et contradictions politiques et structurelles », *Espaces et sociétés*, vol. 159, n. 4, p. 77-94.
- Girault, J., 2012. « La création de l'université Paris XIII, un enjeu politique ? », in Girault, J., Lescure, J.-C., Vadelorge, L. (dir.), *Paris XIII : histoire d'une université en banlieue (1970-2010)*, Berg International éditeurs, p. 57-64.
- Girault, J., Lescure, J.-C., Vadelorge, L. (dir.), 2012. *Paris XIII : histoire d'une université en banlieue (1970-2010)*, Paris, Berg International éditeurs, 303 p.
- Globet, F., 1991. « Logement et modes de cohabitation des étudiants parisiens », in *Traductions spatiales des problèmes ségrégatifs en Île-de-France. Rapport final pour la Direction régionale de l'Équipement d'Île-de-France*, Paris, Equipe Espace, Population, Sociétés, STRATES/URA 142, CNRS, p. 126-142.
- Goffman, E., 1963. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs, États-Unis, Prentice-Hall, 147 p.
- Goux, D., Maurin, E., 1995. « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n. 1, p. 81-121.
- Goux, D., Maurin, É., 1997. « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Economie et statistique*, vol. 306, n. 1, p. 27-39.
- Grossetti, M., Losego, P., 2003. *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche : France, Espagne et Portugal*, Paris, Harmattan, 339 p.
- Guignard-Hamon, C., 2005. « Les étudiants et leurs universités en Île-de-France : un champ social contraste », *Les cahiers de l'LAURIF*, n. 143, p. 67-75.
- Hambye, P., 2008. « Des banlieues au ghetto », *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 13, n. 1, p. 31-48.
- Hardouin, M., Moro, B., 2014. « Étudiants en ville, étudiants entre les villes. Analyse des mobilités de formation des étudiants et de leurs pratiques spatiales dans la cité », *Norvix*, vol. 230, n. 1, p. 73-88.

- Hatch, M.J., Schultz, M., 2002. « The Dynamics of Organizational Identity », *Human Relations*, vol. 55, n. 8, p. 989-1018.
- Hemsley-Brown, J., Oplatka, I., 2006. « Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education marketing », *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, n. 4, p. 316-338.
- Henri-Panabière, G., 2010. *Des 'héritiers' en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 189 p.
- Hérin, R., 1993a. « La formation scolaire : les dimensions géographiques de l'inégalité des chances », *Espace, populations, sociétés*, vol. 11, n. 2, p. 343-354.
- 1993b. « Y a-t-il une façade atlantique de la formation scolaire et universitaire ? », *Norois*, vol. 157, n. 1, p. 137-153.
- Hérin, R., Rouault, R., Veschambre, V., 1994. *Atlas de la France scolaire: de la maternelle au lycée*, Montpellier, GIP RECLUS, 264 p.
- Hinton, D., 2011. « 'Wales is my home': higher education aspirations and student mobilities in Wales », *Children's Geographies*, vol. 9, p. 23-34.
- Holdsworth, C., 2009. « 'Going away to uni': mobility, modernity and independence of English higher education students », *Environment and Planning A*, vol. 41, n. 8, p. 1849-1864.
- Hottin, C., 1999a. « La formation du quartier Latin », in Hottin, C. (dir.), *Universités et grandes écoles à Paris : les palais de la science*, p. 32-36.
- 1999b. « La Sorbonne, lieu de mémoires », in Hottin, C. (dir.), *Universités et grandes écoles à Paris : les palais de la science*, p. 125-131.
- 1999c. « Les Trente Glorieuses », in Hottin, C. (dir.), *Universités et grandes écoles à Paris : les palais de la science*, p. 187-190.
- 1999d. *Universités et grandes écoles à Paris : les palais de la science*, Paris, Délégation à l'action artistique de la Ville de Paris, 222 p.
- Houy, F., 2005. « L'action régionale en faveur des universités », *Les cahiers de l'IAURIF*, n. 143, p. 85-95.
- Hugrée, C., 2010. *L'échappée belle: parcours scolaires et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'Université (1970-2010)*, Thèse doctorat, Université de Nantes, 498 p.
- IGEN, 2012. *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*, Rapport de l'IGEN n. 123, 79 p.
- Jaquet, C., 2014. *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF, 237 p.
- Jarousse, J.-P., Michaut, C., 2001. « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 41-51.
- Karpik, L., 2007. *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, DL 2007, 373 p.
2013. « Réalité marchande et réputation », *Communications*, vol. 93, n. 2, p. 121-129.
- Kaufman, L., Rousseeuw, P.J., 2005. *Finding groups in data: an introduction to cluster analysis*, New York, États-Unis d'Amérique, Wiley, 342 p.
- Kletz, F., Pallez, F., 2003. « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », in Felouzis, G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, p. 187-208.
- Lacotte, R., Balabanian, O., Bouet, G., 1988. « L'université de Limoges et le recrutement de ses étudiants », *Norois*, vol. 138, n. 1, p. 231-240.

- Laforge, D., 2010. « Des ‘esprits d’État’ face à la ségrégation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, n. 5, p. 64-73.
- Laredo, P., 2007. « Du classement au profil, un choix stratégique pour les universités françaises », *Latts Doc*, n. 6, p. 3-4.
- Lebeau, B., 2012. « Paris XIII-Villetaneuse : une enclave universitaire dans la banlieue nord de Paris », in Girault, J., Lescure, J.-C., Vadelorge, L. (dir.), *Paris XIII : histoire d’une université en banlieue (1970-2010)*, Paris, Berg International éditeurs, p. 121-131.
- Lebeau, B., Vadelorge, L., 2014. « Les scénarii contradictoires du retour en ville : le cas de l’université Paris XIII », *Espaces et sociétés*, vol. 159, n. 4, p. 95-110.
- Lefeuvre, M.-P., 2006. « Proximité spatiale et relations sociales », in Bourdin, A., Germain, A., Lefeuvre, M.-P. (dir.), *La proximité. Construction politique et expérience sociale*, Paris, p. 89-100.
- Léger, A., Tripiet, M., 1986. *Fuir ou construire l’école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 206 p.
- Lehman-Frisch, S., 2009. « La ségrégation : une injustice spatiale ? Questions de recherche », *Annales de géographie*, vol. 665-666, p. 94-115.
- Lehman-Frisch, S., Vivet, J., 2011. « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, vol. 3, p. 19.
- Lemaire, S., 2004. « Les bacheliers technologiques dans l’enseignement supérieur », *Education et formations*, n. 67, p. 33-49.
- Lesnard, L., 2010. « Setting Cost in Optimal Matching to Uncover Contemporaneous Socio-Temporal Patterns », *Sociological Methods & Research*, vol. 38, n. 3, p. 389-419.
- Liard, L., 1890. *Universités et facultés*, Paris, Armand Colin, 262 p.
- Lorcerie, F., 2011. « École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *SociologieS*. [En ligne], consulté le 8 août 2015
- Luc, J.-N. (dir.), 1999. *Histoire de l’éducation (Paris. 1978), L’école maternelle en Europe*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 239 p.
- Lussault, M., Thibault, S., 1994. « L’université et la ville, genèse et structuration d’un champ socio-spatial et politique », *Annales de la Recherche Urbaine*. <halsbs-00655071>, 10 p.
- Maguain, D., 2009. « La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? », *Revue d’économie politique*, vol. 119, n. 4, p. 569-612.
- Mangeney, C., 2005. « La mobilité liée aux études des Franciliens inscrits dans l’enseignement supérieur en 1999 », *Les cahiers de l’LAURIF*, n. 143, p. 133-141.
- Martin, M.D.S., Bourdieu, P., 1987. « Agrégation et ségrégation [Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 69, n. 1, p. 2-50.
- Maurin, É., 2004. *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*, Paris, Le Seuil, 95 p.
- Méhat, J., Soulié, C., 2011. *Les fonctions sociales d’une université périphérique : à propos du devenir des étudiants de Licence de Paris 8*. Site internet de Paris 8.
- MEN, 2001. « La réussite en premier cycle universitaire (DEUG et DUT) - Sessions 1998 et 1999 », *Note d’information*, vol. 01-47, p. 6.
- Ménard, F., Vallet, B., 2012. « Introduction », *Agora débats/jeunes*, vol. N° 61, n. 2, p. 51-60.
- Mercier, C., 2015. *Autonomie, autonomies: René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de mai 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015, 283 p.

- Merle, P., 1994. « Universités, étudiants et villes : de l'étude de la démographie étudiante aux formes identitaires et distinctives de l'appropriation des espaces sociaux », in Séchet, R. (dir.), *Université, droit de cité*, Rennes, PUR, p. 37-53.
2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n. 1, p. 15-50.
2002. « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? », *Population*, vol. 57, p. 633-659.
2009. *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 125 p.
- 2011a. « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires », *Revue française de sociologie*, vol. 52, n. 1, p. 133-169.
- 2011b. « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, vol. 2, p. 37-50.
2012. *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 126 p.
2014. « L'affectation des élèves dans les établissements scolaires », *laniedesidées.fr*, consulté le 2 juin 2015.
- Merle, P., Duru-Bellat, M., 2002. « De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, vol. 140, n. 1, p. 65-74.
- Mespoulet, M. (dir.), 2012. *Université et territoires*, Rennes, PUR, 202 p.
- MESR DGESIP/DGRI SIES, 2010. « Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2009-2010 », *Note d'information*, n. 10-09, p. 6.
- 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. 15, n. 2, p. 147-177.
- Mignot-Gérard, S., Musselin, C., 2001. « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Education et sociétés*, vol. n° 8, n. 2, p. 11-25.
- Mignot-Gérard, S., Sarfati, F., 2013. « Dispositif de jugement sur la qualité ou instrument de construction de la réputation ? Le cas d'un classement universitaire ? », communication au colloque « Vers une sociologie des réputations ? », Amiens, 24 et 25 janvier 2013.
- Moignard, B., 2007. « Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire », *Revue française de pédagogie*, n. 158, p. 31-42.
- Mons, N., 2007. *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 202 p.
- Moulin, L., 2014. *Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur: enjeux, limites et perspectives.*, Thèse de doctorat, 346 p.
- Musselin, C., 2001. *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 218 p.
2003. « Dynamiques de construction de l'offre. Analyse comparée de la gestion des postes d'historiens et de mathématiciens en France, en Allemagne et aux États-Unis », in Felouzis, G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, p. 133-157.
- 2008a. « Chapitre 5 : Les politiques d'enseignement supérieur », *Académique*, p. 147-172.
- 2008b. « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, vol. 39, n. 2, p. 13-24.

2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, vol. 33, n. 1, p. 69-91.
- Musselin, C., Mignot-Gérard, S., 2000. « L'université », in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, p. 72-81.
- Nicourd, S., Samuel, O., Vilter, S., 2009. « Les trajectoires étudiantes dans un contexte d'inégalités sociales et territoriales. Le cas des étudiants d'AES de deux universités françaises », in *Actes de la 2ème Conférence internationale du RESUP*, Lausanne, p. 47-72.
2011. « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 176, n. 3, p. 27-40.
2013. « L'impact des ségrégations territoriales et universitaires sur les parcours étudiants : la filière AES », *Formation emploi*, vol. n° 120, n. 4, p. 57-74.
- Oberti, M., 1994. « Le rapport à la ville des étudiants : la localisation des pratiques sociales », in Séchet, R. (dir.), *Université, droit de cité*, Rennes, PUR, p. 185-199.
2005. « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, vol. 59-60, p. 13-42.
- 2007a. *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Science Po, 302 p.
- 2007b. « Le piège du libre choix scolaire », *Mouvements*, vol. 52, p. 145-152.
2013. « Politique 'd'ouverture sociale', ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France », *Sociologie*, vol. 4, n. 3, p. 269-289.
- Oberti, M., Préteceille, E., 2004. « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Education et sociétés*, vol. 14, p. 135.
- Oberti, M., Préteceille, E., Rivière, C., 2012. *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la banlieue parisienne*, OSC Sciences-Po, 216 p.
- Oberti, M., Sanselme, F., Voisin, A., 2009. « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 102-124.
- Œuvrard, F., 2000. « La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée », in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, p. 311-321.
2011. « Quels choix ? Pour quelle école ? », *Revue française de pédagogie*, vol. n° 175, n. 2, p. 73-76.
- Oppenchain, N., 2011. « La mobilité comme accessibilité, dispositions et épreuve : trois paradigmes expliquant le caractère éprouvant des déplacements à Paris », *Articulo - Journal of Urban Research*, n. 7.
- Orange, S., 2012. « Interroger le choix des études supérieures », *Genèses*, vol. 89, n. 4, p. 112-127.
- OVE de Cergy-Pontoise, 2011. *Géographie des inscriptions en 1ère année de licence de 2006 à 2010*, Publications de l'OVE de Cergy-Pontoise, 21 p.
- Painter, J., 2000. « Pierre Bourdieu », in Crang, M., Thrift, N. (dir.), *Thinking Space*, London ; New York, Etats-Unis, Routledge, p. 239-259.
- Palheta, U., 2011. « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves 'orientés' », *Revue française de pédagogie*, vol. 175, n. 2, p. 59-72.
2012. *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 354 p.

- Paradeise, C., 2012. « Universités : un marché mondial de la connaissance », *Cahiers français*, n. 367, p. 57-64.
- Pasquali, P., 2010. « Les déplacés de l'ouverture sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n. 3, p. 86-105.
2014. *Passer les frontières sociales: comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard, 459 p.
- Passeron, J.-C., 1990. « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n. 1, p. 3-22.
- Payet, J.-P., 1995. *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 206 p.
- Péron, F., 1994. « Brest, ville universitaire : pratique et représentations du campus, de l'agglomération brestoise et de la région par les étudiants brestois », in Séchet, R. (dir.), *Université, droit de cité*, Rennes, PUR, p. 155-181.
- Perroton, J., 2000. « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », *L'Année sociologique*, vol. 50, n. 2, p. 437-467.
- Peters, B.G., 2014. « Nouveau management public (new public management) », in Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, p. 398-404
- Peylet, R., 2012. *Rapport de la mission nationale d'évaluation de l'opération campus*, Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 31 p.
- Picard, E., 2009. « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, vol. 122, n. 2, p. 11-33.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., 1989. *Dans les beaux quartiers*, Paris, Le Seuil, 254 p.
1994. « De l'espace social à l'espace urbain. Utilité d'une métaphore », *Annales de la Recherche Urbaine*, vol. 64, p. 50-53.
2010. *Les ghettos du Gotha: au cœur de la grande bourgeoisie*, Paris, Le Seuil, 337 p.
2012. « Dans les beaux quartiers : rue du Faubourg-Saint-Honoré », *Ethnologie française*, vol. 42, n. 3, p. 451-452.
- Pinson, G., 2009. *Gouverner la ville par projet: urbanisme et gouvernance des villes européennes*, Paris, Sciences Po, 420 p.
- Pinson, G., Sala Pala, V., 2007. « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, vol. 57, n. 5, p. 555-597.
- Pinto, L., 2013. « Du bon usage de *La Distinction* », in Coulangeon, P., Duval, J. (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, p. 83-95.
- Poullaouec, T., 2011. « Choix du destin et destin du choix », *Revue française de pédagogie*, vol. 175, n. 2, p. 81-84.
- Préteceille, E., 1995. « Division sociale de l'espace et globalisation. Le cas de la métropole parisienne », *Sociétés contemporaines*, vol. 22, n. 1, p. 33-67.
2003. *La division sociale de l'espace francilien*, Observatoire sociologique du changement, 148 p.
2006. « La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? », *Sociétés contemporaines*, vol. 62, p. 69-93.
- Prost, A., 1989. « 1968 : mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 23, n. 1, p. 59-70.

1997. *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, France, Le Seuil, 254 p.
2013. *Du changement dans l'école: les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 385 p.
- PUCA, 2011. *Universités et territoires, quelle articulation ?*, Premier plan dossier, n. 24, 15 p.
- Raad, L., 2014. *Transformations sociales en banlieue rouge. Politiques locales, stratégies résidentielles et inscription territoriale des classes moyennes*, Thèse de doctorat, Université Paris 7 Diderot.
- Rapetti, D., 1990. « Disparités sociales et retards scolaires en milieu urbain : l'exemple des collèges du Grand Nantes en 1985 », *Espace, populations, sociétés*, vol. 8, n. 1, p. 159-162.
- Ravinet, P., 2012. « La politique d'enseignement supérieur », in de Maillard, J., Yves Surel, Y. (dir.), *Les politiques publiques sous Sarkozy*, Presses de Science Po, p. 361-380.
- Rayou, P., 2001. « Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, n. 1, p. 5-7.
- Renahy, N., 2010. « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards sociologiques*, n. 40, p. 9-26.
- Renard, J.-P., 1990. « Aspects de la préscolarité en France », *Espace, populations, sociétés*, vol. 8, n. 1, p. 63-71.
- Retière J.-N., 2003. « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n°63, pp. 121-143
- Rhein, C., 1994a. « La division sociale de l'espace parisien et son évolution (1954-1975) », in Brun, J., Rhein, C. (dir.), *La ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, p. 229-257.
- 1994b. « La ségrégation et ses mesures », in Brun, J., Rhein, C. (dir.), *La ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, p. 121-161.
1997. « De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne », *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75, p. 59-69.
- Rhein, C., Le Pape, A., Grosbras, P.-A., 1999. *Division sociale de l'espace et inégalités de la scolarisation*, Paris, LADYSS, Rapport de recherche au Plan Construction, 145 f. p.
- Ripoll, F., 2012. « Attention, un espace peut en cacher un autre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 195, n. 5, p. 112-121.
2013. « Quelle dimension spatiale des structures sociales chez Bourdieu? Localisations résidentielles et jeux d'échelles dans *La Distinction* », in Coulangeon, P., Duval, J. (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 365-377.
- Ripoll, F., Tissot, S., 2010. « La dimension spatiale des ressources sociales », *Regards sociologiques*, n. 40, p. 5-7.
- Ripoll, F., Veschambre, V., 2005. « Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la 'mobilité' et le 'capital spatial', » in Arlaud, S., Jean, Y., Royoux, D. (dir.), *Rural-Urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*, Rennes, PUR, p. 467-483.
- Robette, N., 2009. *De l'espace de vie à l'espace d'une vie: décrire les espaces de vie individuels*, Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 438 p.
2011. *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*, CEPED, 86 p.
- 2012a. « Les espaces de vie individuels : de la géographie à une application empirique en démographie », *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- 2012b. « Du prosélytisme à la sécularisation. Le processus de diffusion de l'Optimal Matching Analysis », *Page internet personnelle de N. Robette*, 17 p.

- Rouault, R., 2005. « Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis », *Espace populations sociétés*, n. 2005/3, p. 355-366.
- Roudil, N., Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., 2011. « La grande bourgeoisie, une classe mobilisée sur tous les fronts », *Métropolitiques.eu*, consulté le 7 juillet 2015.
- Sagot, M., 2013. *Géographie sociale et habitat en Île-de-France*, IAU, 88 p.
- Saint-Julien, T., 1990. « L'université et l'aménagement du territoire », *Espace géographique*, vol. 19, n. 3, p. 206-210.
- Saint-Martin, M. de, Bourdieu, P., 1970. « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 25, n. 1, p. 147-175.
- Sarfati, F., 2015. « L'université face au décrochage », *lavedesidées.fr*, consulté le 16 avril 2015.
- Sautory, O., 2007. « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Education et formations*, n. 74, p. 49-64.
- SRLE (Schéma régional du logement étudiant), 2009. *Rapport pour le conseil régional d'Île-de-France*, 83 p.
- Schwartz, O., 2011. « Présentation », in Anderson, N., *Le bobo : sociologie du sans-abri*, Paris, Armand Colin, p. 23-41.
- Séchet, R. (dir.), 1994. *Université, droit de cité.*, Rennes, PUR, 447 p.
- Soldano, C., Filâtre, D., 2012. « Les systèmes régionaux de l'enseignement supérieur en France : disparités et inégalités territoriales », in Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.-P. (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, p. 153-167.
- Soubiron, A., 2012. « Entre 'égalité des chances' et 'diversité' : les reformulations du problème des inégalités d'accès et de succès dans les grandes écoles en France », in Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.-P. (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, p. 71-84.
- Soulié, C., 2012a. « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », in Soulié, C. (dir.), *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 31-60.
- 2012b. « L'irruption de la dynamique étudiante », in Soulié, C. (dir.), *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Presses universitaires de Vincennes, p. 161-205.
- 2012c. « Poursuivre », in Soulié, C. (dir.), *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 423-435.
- (dir.), 2012d. *Un mythe à détruire ? : origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 482 p.
- Steiner, L., Sundström, A., Sammalisto, K., 2013. « An analytical model for university identity and reputation strategy work », *Higher Education*, vol. 65, p. 401-415.
- Studer, M., 2012. *Étude des inégalités de genre en début de carrière académique à l'aide de méthodes innovatrices d'analyse de données séquentielles*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 246 p.
- Taillandier, D., 1994. *Universités et villes : annuaire des recherches effectuées dans le cadre du programme interministériel de recherche l'Université et la Ville*, Paris, L'Harmattan, 189 p.

- Terrier, E., 2009. *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne : interroger le rapport mobilités spatiales - inégalités sociales à partir des migrations étudiantes*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2, 473 p.
- Thélot, C., Vallet, L.-A., 2000. « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et statistique*, vol. 334, n. 1, p. 3-32.
- Tissot, S., Poupeau, F., 2005. « La spatialisation des problèmes sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 159, n. 4, p. 4-9.
- Truong, F., 2012. « Au-delà et en deçà du Périphérique », *Métropoles*, n. 11.
2015. « De la Zep aux ECTS. Les carrières étudiantes des lycéens de Seine-Saint-Denis », in Courty, G. (dir.), *La mobilité dans le système scolaire, une solution pour la réussite et la démocratisation ?*, Lille, Presses Universitaires Du Septentrion, p. 73-92.
- UNEF, 2014, *Frais d'inscription, sélection : les pratiques illégales encouragées par la pénurie budgétaire*, Dossier de l'été 2014, 27 p.
- Urbanisme, 2010. *Hors série N° 38 Universités. Territoires, mutations, défis*, 86 p.
- Vadelorge, L., 2012. « Campus ou ville universitaire ? Le traumatisme fondateur de Villetaneuse. 1960-1975 », in Girault, J., Lescure, J.-C., Vadelorge, L. (dir.), *Paris XIII : histoire d'une université en banlieue (1970-2010)*, Paris, Berg International éditeurs, p. 39-52.
2014. « Mouffetard contre Paris I ou quand la ville met en échec l'aménagement universitaire dans les années 1990 », communication au colloque « L'université dans la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIIIe au XXIe siècles », Créteil, UPEC, 25 septembre 2014.
2015. « L'éclatement de l'Université de Paris en 1970 : état des lieux de la recherche historique », communication au séminaire de l'ISC, Paris, 26 mars 2015.
- Veltz, P., 2006. « Territoires et universités : les enjeux d'une redécouverte », communication au colloque Aménagement du territoire à Cerisy, septembre 2006, 16 p.
- Veschambre, V., 2006. « Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales », in Séchet, R., Veschambre, V. (dir.), *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes, PUR, p. 211-227.
- Vigna, X., Zancarini-Fournel, M., 2014. « Intersections entre histoire du genre et histoire ouvrière », *Clio*, vol. 38, n. 2, p. 181-208.
- Vigour, C., 2005. *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, 335 p.
- Vinokur, A., 2008. « Vous avez dit 'autonomie' ? », *Mouvements*, vol. 55-56, n. 3, p. 72.
- Vivier, G., 2006. « Comment collecter des biographies ? De la fiche Ageven aux grilles biographiques, Principes de collecte et innovations récentes. », *Population et travail. Dynamique démographique et travail*, p. 119-131.
- Wacquant, L., 2007. « Territorial Stigmatization in the Age of Advanced Marginality », *Thesis Eleven*, vol. 91, n. 1, p. 66-77.
2011. « Désolation urbaine et dénigrement symbolique dans l'hyperghetto », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 12, n. 2, p. 13.
- Yahou, N., Raulin, E., 1997. « L'accès au deuxième cycle universitaire : d'importantes disparités selon la filière, l'origine scolaire et l'université », *Education et formations*, n. 50, p. 41-46.

- van Zanten, A., 1996. « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in Paugam, S. (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 281-294.
2000. « Les sciences sociales et l'école », in van Zanten, A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, p. 5-14.
2001. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 424 p.
- 2006a. « Une discrimination banalisée ? », in Fassin, É., Fassin, D. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ?*, La Découverte, p. 195-210
- 2006b. « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie*, n. 156, p. 9-17.
- 2009a. *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p.
- 2009b. « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, p. 24-34.
2010. « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, vol. 79, p. 69-95.
- 2013a. « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », in Coulangeon, P., Duval, J. (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, la Découverte, p. 278-289.
- 2013b. « Postface. De la ségrégation aux inégalités : la réduction des opportunités », *Formation emploi*, vol. 120, n. 4, p. 127-134.
- van Zanten, A., Da Costa, S., 2013. « La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale », *Éducation et Formations*, vol. 83, p. 99-107.
- van Zanten, A., Legavre, A., 2014. « Engineering access to higher education through higher education fairs », *LIEPP Working Paper*, n. 22, p. 37.
- van Zanten, A., Obin, J.-P., 2010. *La carte scolaire*, PUF, 127 p.
- van Zanten, A., Payet, J.-P., 1996. « Note de synthèse. L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques - Une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, vol. 117, n. 1, p. 87-149.

Sources documentaires

Archives

Archives de la Vice Chancellerie des Universités (archives du Vice-Chancelier D. Vitry – 1993-1999, 1474W), trois cartons.

Articles de presse, communiqués et notes d'information institutionnelles

Anonyme, 19 mars 1988. « Les deux temps de RAVEL », *Le Monde*, p. 24.

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

Baumard, M., 10 juillet 2014. « Bac : un taux record de 87,9 % de réussite », *Le Monde.fr*, consulté le 8 août 2015.

Beyer, C., 7 janvier 2015. Universités : les meilleurs salaires pour les filières sciences, santé et technologies, *LeFigaro.fr*, (consultation 14 mars 2015)

- Boutry, P., 2014, « Communiqué du Président de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 19 septembre 2014, suite au retrait de quatre établissements de la ComUE heSam », *Courriel envoyé à l'ensemble des personnels de l'université Paris 1 le 19 septembre 2014*.
- Brafman, N., Rey-Lefebvre, I., 10 janvier 2013. « Universités d'Ile-de-France : déjouer les pièges de la sélection », *Le Monde.fr*, consulté le 24 janvier 2013.
- Darcos, X., 2007. « Discours à la presse, rentrée scolaire 2007 », *education.gouv.fr*, consulté le 24 juin 2015.
- Dauidenkoff, E., 2010. « Palmarès des universités : 'colère et découragement' des facs », *blog.educpros.fr*, consulté le 8 août 2015.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., 8 juillet 2006. « Carte scolaire : la fin d'un tabou », *Le Monde.fr*, consulté le 8 août 2015.
- G.C, 17 octobre 1987. « 'RAVEL' a dérapé », *Le Monde*.
- Kaddour, H., 2006. « La sectorisation universitaire : une discrimination en soi ? », *Bondyblog.fr*, consulté le 2 décembre 2010.
- Mairie de Paris, 2006. « Signature de la convention 'Cap en Fac' », *paris.fr*, consulté le 20 juin 2015.
- Mairie de Villetaneuse, s. d. « Le Tram'Y : un tramway pour relier Saint-Denis, Epinay-sur-Seine, Villetaneuse », *mairie-villetaneuse.fr*, consulté le 16 avril 2015.
- MEN, s. d. « L'éducation prioritaire », *education.gouv.fr*, consulté le 14 janvier 2015.
- MESR, 2009. « Les établissements d'enseignement supérieur privés », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté le 16 mars 2015.
2010. « Programme des opérations statistiques et de contrôle de gestion des directions d'administration centrale - 2010, circulaire n°2010-006 », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté le 26 janvier 2015.
2012. « L'Opération Campus, plan exceptionnel en faveur de l'immobilier universitaire », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté les 19 septembre 2014.
- 2014a. « Contrat pluriannuel du site Université Paris Lumières - U.P.L. (2014-2018) », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté le 15 juin 2015.
- 2014b. « Parcours et réussite aux diplômes universitaires : indicateurs de la session 2012, Note Flash », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté le 15 juin 2015.
2015. « Insertion professionnelle des diplômés 2011 de l'université », *enseignementsup-recherche.gouv.fr*, consulté le 15 juin 2015.
- Onisep, juin 2010. « La charte des Cordées de la réussite est officiellement signée : Cordées de la réussite », *onisep.fr*, consulté le 20 juin 2015
- P. B., A. C., G. C., 9 juillet 1987. « Les inscriptions dans les universités parisiennes : ouverture en douceur », *Le Monde*.
- Perolle, R., 10 juillet 1991. « La face cachée du système RAVEL », *Le Monde*, p. 11.
- Poussel M., 21 avril 2015, « Edouard Baer, Leila Bekhti et Kery James, jury de stars au concours Eloquentia », *Le Parisien.fr*, consulté le 5 juillet 2015.
- Prudent, R., 23 juillet 2015. « L'orientation de vos enfants ne tient qu'à une formule de maths », *Rue 89.nouvelobs.com*, Consulté le 29 juillet 2015.

- Rey-Lefebvre, I., 19 septembre 2014. « Le regroupement universitaire parisien Hesam vole en éclats », *Le Monde.fr*, consulté le 8 août 2015.
- Rochette, P., 21 mars 1995. « 3614 Ravel, tous les lycéens connectés, moins d'étudiants élus », *Libération*.
- Roquelle, S., 16 octobre 2010. « Le premier palmarès des universités », *Le Figaro.fr*, consulté le 11 février 2013.
- Soulé, V., 2013. « Autonomie : ces universités à la rue à cause de la loi LRU », *liberation.fr*, consulté le 2 janvier 2015.
- de Tarlé, S., juillet 2009. « L'UNEF réclame le retour de la sectorisation dans les facs franciliennes », *L'Étudiant.fr*, consulté le 2 décembre 2010.
- [Tribune signée par plusieurs présidents d'universités], 29 mai 2015, « Quel avenir pour l'Enseignement supérieur et la Recherche français », *Médiapart.fr*, consulté le 30 juillet 2015.
- Vallaud-Belkacem, N., 17 décembre 2014. « Donner à l'école les moyens de faire réussir tous les élèves », *education.gouv.fr*, consulté le 14 janvier 2015.

Guides, documents d'orientation, communication des universités

- Admission Post-Bac, documentation en ligne, *admission-postbac.info*.
- COMOSUP, 2015. « Accueil - site internet de l'association des responsables de communication des universités », *comosup.com*, consulté le 12 juin 2015.
- Mignot, M., Mandry, P. (dir.), 2005. *Le guide de l'après-bac: réussir son orientation dans l'enseignement supérieur*, Paris, L'Étudiant, 301 p.
- ONISEP, s. d. « Fiches info-Licence », onisep.fr – Île-de-France.
- Rectorat de Paris, Rectorat de Créteil, Rectorat de Versailles, ONISEP, 2008. *Guide RAVEL 2008*, 72 p.
2011. *Guide APB 2011*, 60 p.
- SAIO des trois rectorats franciliens (Créteil, Paris, Versailles), documentation en ligne sur le fonctionnement d'APB.
- Université Paris 1, 2013. Plaquettes de présentation des Licences AES et Droit, *univ-paris1.fr*.
2014. « Les nouveautés de la rentrée », *Panthéon-Sorbonne Magazine*, n. 8, p. 38.
2015. « L'université dévoile sa nouvelle identité visuelle », *Panthéon-Sorbonne Magazine*, n. 11, p. 46.
- Université Paris 8, 2013. Plaquettes de présentation des Licences AES et Droit, *univ-paris8.fr*.

Tables des illustrations

Table des figures

Figure i.1 : Carte de localisation des universités dans les trois académies franciliennes	9
Figure i.2 : Progression de la démonstration : dévoilement des mécanismes de différenciation des publics étudiants	19
Figure 2.1 : Liens entre objets et données (modèle conceptuel de données)	63
Figure 2.2 : Localisation des terrains d'enquête : centres Panthéon, Cassin et PMF pour Paris I, campus de Saint-Denis pour Paris 8	77
Figure 2.3 : Trame du premier entretien avec les étudiants	84
Figure 2.4 : Grille biographique articulant les trajectoires scolaire, résidentielle et familiale de chaque étudiant	88
Figure 3.1 : Évolution des effectifs étudiants à l'Université en France, Île-de-France et dans les trois académies (2001-2012)	114
Figure 3.2 : Évolution de la part des inscrits dans les formations extra-universitaires de l'enseignement supérieur francilien (2001-2012)	115
Figure 3.3 : Évolution de la part d'étudiants dans le privé supérieur par académie francilienne (2001-2012)	119
Figure 3.4 : Évolution de la part d'étudiants inscrits en écoles de commerce, de gestion et de comptabilité par académie francilienne (2001-2012)	119
Figure 3.5 : Espace social et scolaire des disciplines des universités franciliennes à l'entrée en L1 en 2011	123
Figure 3.6 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des disciplines universitaires franciliennes en 2011	127
Figure 3.7 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des disciplines universitaires franciliennes selon leur public étudiant en 2011	128
Figure 3.8 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités franciliennes en 2011	133
Figure 3.9 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leur public étudiant en 2011, et leur évolution depuis 2005	134
Figure 3.10 : Carte de localisation des sites principaux d'enseignement de Licence de Droit et d'AES en Île-de-France	136
Figure 3.11 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités en Droit et AES en 2011	139
Figure 3.12 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leur public étudiant en 2011 en Droit et AES	140
Figure 3.13 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des premiers entrants en L1 en Droit en 2011	146
Figure 3.14 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leurs premiers entrants en L1 en Droit en 2011 (évolution depuis 2005)	147
Figure 3.15 : Cercle des corrélations de l'ACP décrivant les caractéristiques sociales et scolaires des premiers entrants en L1 en AES en 2011	148
Figure 3.16 : Plan factoriel (F1-F2) d'une ACP, position relative des universités franciliennes selon leurs premiers entrants en L1 en AES en 2011 (évolution depuis 2005)	149
Figure 4.1 : Sites sièges et sites secondaires franciliens des universités d'Île-de-France	161
Figure 4.2 : Photographie du centre PMF Tolbiac	163
Figure 4.3 : Localisation des universités dans l'espace résidentiel étudiant (typologie communale)	169
Figure 4.4 : Vue aérienne du centre Pierre Mendès France (Tolbiac) de Paris I	172
Figure 4.5 : Vue aérienne de Saint-Denis Université, le site siège de Paris 8	172
Figure 4.6 : Vue aérienne des centres Panthéon et Sorbonne, les sites emblématiques de Paris I	176
Figure 4.7 : Part des étudiants franciliens résidants dans le département où est implanté le site siège de l'université (tous cycles et premier cycle)	180
Figure 4.8 : Aire d'attraction des universités franciliennes en 2011	182
Figure 4.9 : Multipolarisation des communes franciliennes et attractivité de l'université du site siège	184

Figure 5.1 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Licence (2011)	194
Figure 5.2 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Master (2011)	195
Figure 5.3 : Aires d'attraction des universités franciliennes en Doctorat (2011)	196
Figure 5.4 : Carte des aires d'attraction en premier cycle pour l'AES (2011)	198
Figure 5.5 : Carte des aires d'attraction en premier cycle pour le Droit (2011)	199
Figure 5.6 : Comparaison de l'accessibilité des sites universitaires de Licence AES d'Île-de-France	206
Figure 5.7 : Comparaison de l'accessibilité des sites universitaires de Licence de Droit d'Île-de-France	207
Figure 5.8 : Comparaison des aires d'accessibilité universitaire relative des Licences Droit et AES	210
Figure 5.9 : Mobilités et espaces de vie étudiants, une autre façon de penser l'accessibilité universitaire	221
Figure 6.1 : Carte des aires de sectorisation RAVEL des universités Paris I et Paris 8 pour le Droit (2008)	244
Figure 6.2 : Carte des aires de sectorisation RAVEL des universités Paris I et Paris 8 pour l'AES (2008)	245
Figure 6.3 : Carte de la diversité des sectorisations selon les communes pour toutes les filières, le Droit et l'AES (RAVEL, 2008)	247
Figure 6.4 : Gradients de recrutement des candidatures APB toutes filières confondues (2011)	261
Figure 6.5 : Gradients de recrutement des candidatures APB en Droit et en AES (2011)	262
Figure 6.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants à Paris I ayant contourné RAVEL et APB	276
Figure 6.7 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants inscrits à Paris 8 en LI mais résidant à Paris	277
Figure 7.1 : Couverture du Panthéon-Sorbonne Magazine annonçant la nouvelle identité visuelle de Paris I (janvier-février 2015)	298
Figure 7.2 : L'identité des établissements mise en scène sur leur site internet (2013)	300
Figure 7.3 : Classement, échelle mondiale et stratégie de communication de Paris I	305
Figure 8.1 : Quatre étudiants, quatre cartogrammes de la France universitaire	342
Figure 8.2 : Cartogrammes de la France universitaire selon l'origine sociale des enquêtés	345
Figure 8.3 : Cartogrammes de la région francilienne universitaire selon le département du lycée des enquêtés (Paris versus Seine-Saint-Denis)	346
Figure 8.4 : Principaux flux lycées-université en 2011, toutes filières confondues	350
Figure 8.5 : Principaux flux lycées-université en AES (2011)	351
Figure 8.6 : Principaux flux lycées-université en Droit (2011)	352
Figure 8.7 : Autre représentation des flux de candidatures en Droit (2011)	353
Figure 9.1 : Schéma centre-périphérie et trajectoires interuniversitaires franciliennes	401
Figure 9.2 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes, 7 groupes	402
Figure 9.3 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en Droit	408
Figure 9.4 : Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en AES	409
Figure 9.5 : Cartogrammes de la France universitaire vue par les enquêtés en Droit et AES en LI puis en L3-M1	431
Figure 9.6 : Cartogrammes de la France universitaire de Diwana en LI puis en L3	432
Figure 9.7 : Replacer les trajectoires universitaires dans des trajectoires scolaires	444
Figure c.1 : Schéma de l'articulation entre éléments matériels, fonctionnements institutionnels et représentations dans l'espace universitaire francilien	455
Figure a.1 : Trame du deuxième entretien : identifier les changements	475
Figure a.2 : Grille biographique remplie, en 2013 (après deux entretiens)	476
Figure a.3 : Évolution des effectifs étudiants à l'Université en France, Île-de-France et dans les trois académies (2001-2012)	481
Figure a.4 : Espace social et scolaire des filières des universités franciliennes en 2011	483
Figure a.5 : Évolutions de la place des filières universitaires franciliennes à l'entrée en LI entre 2005 et 2011	484

Table des tableaux

Tableau 2.1 : Les étudiants étrangers de Paris 8 en 2011	75
Tableau 2.2 : Enquêtes menées auprès des étudiants de Paris 1 et Paris 8	79
Tableau 2.3 : Nombre d'enquêtés – étudiants en LI Droit ou AES en 2011-2012	80
Tableau 2.4 : Nombre d'enquêtés – étudiants en M1 en 2011-2012	80
Tableau 2.5 : Nombre d'enquêtés – étudiants en L3 Géographie en 2010-2011	80
Tableau 2.6 : Origine sociale des 78 étudiants enquêtés	81
Tableau 2.7 : Parcours scolaire des 78 étudiants enquêtés (2011-2012)	82
Tableau 2.8 : Des caractéristiques variables selon la filière (enquêtés en Licence Droit-AES)	83
Tableau 2.9 : Liste des entretiens auprès des acteurs du système universitaire francilien	92
Tableau 2.10 : Liste des entretiens auprès des acteurs de Paris 1 Panthéon-Sorbonne	93
Tableau 2.11 : Liste des entretiens auprès des acteurs de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis	94
Tableau 2.12 : Des méthodes complémentaires pour saisir la dimension spatiale des mécanismes d'une ségrégation universitaires	95
Tableau 3.1 : Comment nommer les universités franciliennes	105
Tableau 3.2 : Origine sociale des étudiants (Île-de-France, France) en 2011	112
Tableau 3.3 : Nombre d'étudiants des formations du supérieur francilien et évolution (2001-2011)	117
Tableau 3.4 : Effectifs étudiants à l'entrée en Licence en Île-de-France selon les disciplines en 2011	121
Tableau 3.5 : Effectifs étudiants en Licence et en Master en Île-de-France selon les disciplines en 2005 et 2011	122
Tableau 3.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants franciliens pour quelques disciplines universitaires en 2011 (tous cycles)	125
Tableau 3.7 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants des universités franciliennes selon le cycle d'étude en 2011	130
Tableau 3.8 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants selon l'université	131
Tableau 3.9 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en Droit selon l'université	137
Tableau 3.10 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en AES selon l'université	138
Tableau 3.11 : Part des cycle d'études (LMD) selon les universités en 2011	142
Tableau 3.12 : Importance de la part des premiers cycles, moins favorisés socialement, dans les publics étudiants des universités de banlieue (2011)	143
Tableau 3.13 : Les origines sociales des étudiants en premier cycle par université	143
Tableau 3.14 : Part d'étudiants d'origine sociale très favorisée selon le cycle d'étude et l'université en 2011 en Droit	145
Tableau 3.15 : Part d'étudiants d'origine sociale très favorisée selon le cycle d'étude et l'université en 2011 en AES	145
Tableau 4.1 : Mètres carrés et nombre de sites par université francilienne	159
Tableau 4.2 : Part d'étudiants résidants dans les communes de type « favorisé » (classe n° 01) et « défavorisé » (classe n° 02) pour chaque université	185
Tableau 5.1 : Répartition des Licence de Droit, AES et Géographie selon les universités (2011)	197
Tableau 5.2 : Indicateurs d'accessibilité en TC pour les Licences AES et Droit	208
Tableau 6.1 : Catégories de Licence et des règles d'affectation	251
Tableau 6.2 : Catégories des Licence Droit et AES à la rentrée 2011 en Île-de-France	251
Tableau 6.3 : Étudiants résidant dans les communes sectorisées en 2008, entrant pour la première fois en LI en 2008	255
Tableau 6.4 : Type de communes de résidence des étudiants selon les secteurs RAVEL de Paris 1 et Paris 8 en Droit et AES	256
Tableau 6.5 : Type de communes du lycée des candidats APB 2011 de Paris 1 et Paris 8 en Droit et en AES	264
Tableau 6.6 : Nombre d'étudiants du 93 inscrits à Paris 1, hors secteurs RAVEL et priorité académique APB	275
Tableau 6.7 : Nombre d'étudiants du 75 inscrits à Paris 8, hors secteurs RAVEL et priorité académique APB	278
Tableau 7.1 : Typologie des logiques d'action des établissements scolaires selon A. van Zanten	290

Tableau 8.1 : Indicateurs des flux entre lycées et universités d'Île-de-France (candidatures APB 2011)	349
Tableau 8.2 : Caractéristiques des enquêtés ayant évité l'université la plus proche pour entrer à Paris I	370
Tableau 8.3 : Répartition des classes supérieures et intermédiaires entre Paris I et Paris 2 (2011)	383
Tableau 9.1 : Trois typologies de trajectoires universitaires, quatre principaux types récurrents	411
Tableau 9.2 : Hétérogénéité des sortants du système universitaire selon la filière et l'université	415
Tableau 9.3 : Trajectoires interuniversitaires en Droit : les caractéristiques sociales des étudiants selon leur arrivée en banlieue ou à Paris	421
Tableau 9.4 : Trajectoires interuniversitaires de bacheliers franciliens non conformes au schéma centre-périphérie : Paris-Banlieue, Banlieue-Paris, Province	423
Tableau 9.5 : Trajectoires interuniversitaires parmi les enquêtés extra-franciliens (Droit et AES)	423
Tableau 9.6 : Trajectoires interuniversitaires de bacheliers franciliens en banlieue	429
Tableau 9.7 : Caractéristiques des étudiants des groupes de trajectoires interrompues	434
Tableau 9.8 : Un type particulier de trajectoire interuniversitaire : les trajectoires d'expérimentation (Droit et AES)	435
Tableau c.1 : Les regroupements institutionnels (ComUE) des universités franciliennes (juillet 2015)	466
Tableau a.1 : Catégoriser l'origine sociale des étudiants, le classement de la DEPP	471
Tableau a.2 : Origine sociale des 39 étudiants de Licence Droit - AES	472
Tableau a.3 : Parcours scolaire des 39 étudiants de Licence Droit - AES	472
Tableau a.4 : Part des inscrits dans les formations du supérieur en Île-de-France	482
Tableau a.5 : Effectifs étudiants en Licence et en Master en Île-de-France selon les filières en 2005 (16 universités)	482
Tableau a.6 : Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants en 2011 en Géographie selon l'université (%)	485
Tableau a.7 : Type de communes de résidence des étudiants selon les secteurs RAVEL de Paris I et Paris 8 en Droit et AES	485
Tableau a.8 : Type de communes du lycée des candidats APB 2011 de Paris I et Paris 8 en Droit et AES	486
Tableau a.9 : Caractéristiques sociales des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes toutes filières (2007-2010)	486
Tableau a.10 : Caractéristiques scolaires des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes toutes filières (2007-2010)	487
Tableau a.11 : Caractéristiques des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en Droit (2007-2011)	488
Tableau a.12 : Caractéristiques des étudiants – Typologie des trajectoires universitaires franciliennes en AES (2007-2011)	489

Table des encadrés

Encadré 3.1 : La création de Paris 8 Vincennes - Saint-Denis	100
Encadré 3.2 : La diversité des formations, des établissements et des secteurs de l'enseignement supérieur français	116
Encadré 4.1 : Où habitent les étudiants ? Logements et schéma aréolaire francilien	168
Encadré 6.1 : Réformes et assouplissements de la carte scolaire	234
Encadré 7.1 : Des classements universitaires internationaux à ceux du ministère	306
Encadré 9.1 : Mesure de distance pour la typologie toutes filières confondues	400
Encadré 9.2 : Présentation synthétique des groupes de trajectoires pour le Droit	407
Encadré 9.3 : Présentation synthétique des groupes de trajectoires pour l'AES	410
Encadré a.1 : Trame d'entretien avec les étudiants avec le détail des hypothèses de recherche (trajectoire scolaire et choix d'orientation)	473
Encadré a.2 : Trame d'entretien avec les étudiants avec le détail des hypothèses de recherche (rapport au lieu d'études et trajectoire sociale)	474
Encadré a.3 : Trame générique d'entretien auprès des acteurs universitaires	478

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction : Une ségrégation universitaire en Île-de-France ?	7
Les universités franciliennes, un terrain idéal pour interroger les processus de ségrégation universitaire ?	8
<i>Fonctionnement systémique et différenciations entre universités</i>	8
<i>Un terrain connu ? Une étudiante étudiant les étudiants</i>	10
Des ségrégations scolaires à la ségrégation universitaire francilienne : construction d'un objet de recherche	12
Les ségrégations scolaires, au croisement entre sociologie et géographie	13
<i>Problématique : expliquer les mécanismes de différenciation des publics étudiants</i>	15
<i>Logique d'exposition de la démonstration</i>	16
Partie I : Les différenciations de publics étudiants entre universités : un enjeu de géographie sociale et d'aménagement de l'espace francilien	21
Chapitre I : Géographie sociale des publics étudiants des universités franciliennes	23
1. Une approche bourdieusienne : de la reproduction scolaire à la dimension spatiale des rapports sociaux	24
1.1 La contribution de l'école à la reproduction sociale	24
1.2 L'espace comme dimension des rapports sociaux : une géographie bourdieusienne	29
<i>L'« espace » dans les travaux de Bourdieu : effets de lieux et déformations</i>	29
<i>Une géographie bourdieusienne : l'espace comme dimension des rapports sociaux</i>	31
<i>Les trois états du capital culturel comme principes d'organisation des hypothèses de recherche</i>	32
2. L'espace dans les ségrégations scolaires	34
2.1 Pourquoi spatialiser les enjeux scolaires ?	34
2.2 Les concepts au cœur de la dimension spatiale des inégalités scolaires	36
<i>Constructions et hiérarchies locales des offres de formation</i>	37
<i>Échelles des contextes : la classe, l'établissement, le département</i>	38
<i>Penser spatialement les « choix » scolaires</i>	40
2.3 Les limites d'un transfert de cadre théorique : quelle spécificité de l'enseignement supérieur ?	41
3. Quelles géographies sociales de l'enseignement supérieur ?	43
3.1 L'approche par les publics de l'enseignement supérieur : les étudiants	43
3.2 L'approche par les établissements d'enseignement supérieur	48
<i>Des établissements universitaires « autonomes » ?</i>	48
<i>Une « territorialisation » des universités ?</i>	49
3.3 Des publics aux établissements : géographie sociale des différenciations de publics entre universités	51
<i>Différenciation horizontale du monde universitaire : les effets établissement</i>	51
<i>Retour sur hypothèses : géographie sociale des étudiants des universités franciliennes</i>	54
Conclusion	56

Chapitre 2 : Bases de données et entretiens : complémentarité des méthodes et approches longitudinales	57
1. Objectiver l'espace universitaire francilien grâce aux bases de données sur les étudiants	58
1.1 De SISE à Admission Post-Bac en passant par RAVEL : présentation des bases de données	59
<i>SISE : les inscriptions des étudiants dans les universités françaises</i>	59
<i>RAVEL et Admission Post-Bac : de la sectorisation aux flux lycées-universités</i>	60
<i>Information géographique : division sociale de l'espace résidentiel et accessibilité des sites universitaires</i>	61
<i>Schéma de synthèse : objets et données</i>	62
1.2 Les variables utilisées pour caractériser les populations étudiantes	64
<i>La position sociale des étudiants</i>	64
<i>Capital scolaire des étudiants</i>	67
<i>La position universitaire des étudiants et sa dimension spatiale</i>	70
<i>L'approche relationnelle et le traitement des données sur les étudiants et les universités</i>	71
2. L'approche longitudinale qualitative : (re)constituer des trajectoires scolaires et résidentielles	72
2.1 Quels étudiants enquêter ? De la Licence au Master, trois filières, deux universités	73
<i>Choix des terrains : Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis</i>	73
<i>Quels étudiants enquêter ?</i>	78
2.2 Le premier entretien : trame et déroulement	83
<i>Trame d'entretien et hypothèses</i>	83
<i>Déroulement des entretiens</i>	89
2.3 Suivi des étudiants de licence (entretiens répétés)	90
3. Entretiens complémentaires auprès des acteurs du système universitaire	91
Conclusion	94
Chapitre 3 : Les étudiants des universités franciliennes	97
1. Le paysage universitaire francilien : héritages symboliques et politiques d'aménagement	97
1.1 Des universités en banlieue parisienne	99
1.2 Quatre nouvelles universités en grande couronne	106
1.3 U3M et Plan campus : une logique de pôles universitaires	108
2. Quels étudiants franciliens à l'université ? Éléments de cadrage	111
2.1 La place des universités dans l'enseignement supérieur francilien	112
2.2 Hétérogénéité des publics du secteur universitaire francilien : disciplines et cycles d'études	120
<i>L'espace social et scolaire des disciplines universitaires franciliennes</i>	122
<i>Cycles d'étude et public étudiant</i>	129
3. L'apport d'une approche centrée sur les établissements	130
3.1 Quelles différences de public entre les universités franciliennes ?	131
<i>Des écarts liés aux disciplines : importance de la composition de l'offre de formation</i>	135
<i>La place du premier cycle en petite et grande couronne</i>	141
3.2 Des différences qui persistent à discipline et année d'étude contrôlées	144
Conclusion	151
Conclusion de la partie I	153
Partie 2 : Localisation, accessibilité et offre de formation des universités : une carte universitaire ségrégative ?	155
Chapitre 4 : La localisation des universités, facteur de ségrégation universitaire ?	157

1. Des universités multi-sites ou la difficile définition du contexte d'implantation	158
2. Localisation des universités dans des contextes socio-résidentiels contrastés	164
2.1 Ségrégations résidentielles franciliennes et localisation des universités	165
2.2 Quartier Latin versus stigmatisme dionysien	171
3. Des recrutements étudiants « de proximité »	177
3.1 Aires d'attraction des universités : importance de la distance au site universitaire	178
3.2 De la distance à la « proximité » : s'inscrire dans l'université d'à côté	186
Conclusion	189
Chapitre 5 : De la localisation à la situation des universités : carte de l'offre de formation et accessibilité	191
1. Une inégale distribution des offres de formation	192
1.1 Cycle d'étude et polarisation des aires d'attraction	192
1.2 Différentes configurations des aires d'attraction selon les disciplines	197
2. Des aires d'attraction liées à l'accessibilité des sites universitaires ?	202
2.1 Comparaison d'aires d'accessibilité de plusieurs universités franciliennes	205
2.2 Aires d'accessibilité relative universitaires	209
3. Accessibilités plurielles : variations et espaces de vie	213
3.1 Intermodalités et variations des trajets	213
3.2 Replacer les trajets domicile – lieu d'étude dans un espace de vie	216
<i>Mobilités antérieures et représentations du « lointain » universitaire</i>	216
<i>Vécu de la mobilité et représentation de l'accessibilité</i>	217
<i>L'espace de vie des étudiants franciliens : l'importance des mobilités extra-universitaires</i>	217
3.3 Les limites du facteur accessibilité : le « choix » du lointain	222
<i>Autonomisation et dimension genrée de l'éloignement universitaire</i>	222
<i>Du « proche » au « lointain » universitaire et réciproquement</i>	223
Conclusion	225
Conclusion de la partie 2	227
Partie 3 : L'espace institutionnel des possibles universitaires	229
Chapitre 6 : De RAVEL à APB : évolution des discontinuités institutionnelles à l'entrée en L1	231
1. Préambule : la carte scolaire, un modèle pour penser l'entrée à l'université en Île-de-France ?	232
2. RAVEL puis APB : récente évolution du système d'affectation à l'entrée en L1 en Île-de-France	236
2.1 La sectorisation RAVEL	237
<i>Le système RAVEL : mise en place d'un principe de sectorisation universitaire</i>	237
<i>Fonctionnement de RAVEL en 2008 : dessin des secteurs pour le Droit et l'AES</i>	241
2.2 Le passage à APB : l'échelle académique comme référence depuis 2009	248
3. RAVEL et APB, facteurs de différenciation des publics entre universités ?	254
3.1 La sectorisation RAVEL redouble-t-elle les effets de la ségrégation résidentielle ?	254
3.2 APB : « libre choix » mais difficile accès aux universités parisiennes	258
4. Éviter l'université « de secteur » : des stratégies étudiantes distinctes entre RAVEL et APB ?	267
4.1 Penser les stratégies d'évitement dans le supérieur francilien	267
4.2 Comment contourner RAVEL : classes préparatoires et choix de filières « rares »	270
4.3 Un contournement plus difficile d'APB ?	274
<i>La difficile construction d'une liste de vœux : incompréhensions et frustrations</i>	274

<i>Inscriptions hors APB : la dérogation comme stratégie d'évitement</i>	281
Conclusion	285
Chapitre 7 : Des stratégies d'établissement facteur de différenciations	287
1. Lire les politiques d'universités au prisme des ségrégations scolaires	288
1.1 Stratégies d'établissement et marchés scolaires	288
1.2 Des politiques d'établissements dans l'enseignement supérieur universitaire	291
2. Paris I et Paris 8 : « identités » d'établissement et territoires de référence différenciés	294
2.1 Des stratégies de communication distinctives : identités et territoires universitaires	295
<i>Les outils des « stratégies de marque » universitaires</i>	295
<i>Des territoires de référence distincts : monumental, local, international</i>	301
2.2 Influence des stratégies de communication sur les étudiants : les réputations universitaires	303
<i>Classements et réputation : des hiérarchies universitaires franciliennes sur internet ?</i>	304
<i>Des réputations à géométrie variable mais témoignant d'une hiérarchie symbolique</i>	308
3. Offre de formation et recrutement des étudiants	312
3.1 La construction d'une offre de formation distinctive comme stratégie d'établissement	313
3.2 Des distinctions fines pour une même mention de Licence	317
3.3 Partenariats avec les lycées : organiser les recrutements étudiants	323
3.4 Les capacités d'accueil RAVEL puis APB : mise en évidence d'un système d'acteurs institutionnels dans l'espace universitaire francilien	329
Conclusion	331
Conclusion de la partie 3	335
Partie 4 : Le sens du placement étudiant	337
Chapitre 8 : Un sens du placement universitaire	339
1. Le lieu de scolarisation au cœur de l'espace des possibles universitaires franciliens	340
1.1 Des cartogrammes pour rendre compte des variations de l'étendue du paysage universitaire connu	340
1.2 Du secondaire à l'universitaire : circuits de scolarisation et circulation de l'information	348
<i>Importance du lieu de scolarisation : des liens privilégiés entre lycées et universités ?</i>	348
<i>La dimension collective de l'orientation à la fin du lycée</i>	356
2. Un sens du placement universitaire	361
2.1 Des rapports aux (lieux d') études différenciés socialement	362
<i>Absence de familiarité avec le système scolaire et « choix » de la proximité universitaire</i>	362
<i>Le genre : rapport (aux lieux d') études et espaces de vie</i>	365
2.2 Les stratégies universitaires, « partie émergée de l'iceberg » des placements étudiants	368
<i>Retour sur les déterminants des stratégies d'évitement : capital scolaire et genre</i>	368
<i>Des stratégies moins visibles : colonisation et évidence de la centralité</i>	373
2.3 Habitus et « sens du jeu » universitaire	376
<i>Sens pratique, sens du placement, sens du jeu</i>	376
<i>Ajustements des espérances subjectives aux chances objectives de succès dans les universités franciliennes : auto-élimination et logique d'agrégation</i>	380
<i>Désajustements et rappels à l'ordre : reproduction des différenciations de publics</i>	383
Conclusion	387
Chapitre 9 : Des trajectoires étudiantes facteur de différenciations ?	391
Dynamique du sens du placement	
1. « Réintroduire le temps » : hypothèses sur le rôle des trajectoires étudiantes dans la ségrégation universitaire	392

2. Typologies de trajectoires à partir de la base SISE : exploration grâce aux analyses de séquences	396
2.1 Construire des typologies de trajectoires avec l'Optimal Matching Analysis	397
2.2 Typologie des trajectoires universitaires franciliennes, toutes filières confondues	400
2.3 Deux autres typologies pour le Droit et pour l'AES : stabilité des ordres de grandeur	406
3. Principaux types de trajectoires universitaires franciliennes	411
3.1 Deux types de trajectoires majoritaires : rester dans la même université versus sortir du système universitaire	412
<i>Une seule université : l'importance de la familiarité</i>	412
<i>Les sorties du système universitaire : décrochages ou circulations dans d'autres espaces du supérieur</i>	415
3.2 Des trajectoires universitaires originales, révélatrices du caractère dynamique du sens du placement	418
<i>L'impact limité des changements d'université sur la ségrégation universitaire</i>	419
<i>Trajectoires vers Paris ou vers la banlieue : la construction du sens du placement en cours d'études</i>	420
4. Les trajectoires d'expérimentation : articuler les trajectoires familiales, résidentielles et scolaires	433
4.1 Reprises d'études et trajectoires d'expérimentation	434
<i>Des trajectoires universitaires discontinues : réorientations et reprises d'études</i>	434
<i>Expérimentations rapides : revenir à Paris 8 au bout de quelques semaines</i>	437
4.2 Des trajectoires universitaires à replacer dans des trajectoires scolaires	440
4.3 Replacer les trajectoires scolaires dans des trajectoires sociales : reconfigurations des espaces de vie	444
Conclusion	448
Conclusion de la partie 4	451
Conclusion : De la ségrégation universitaire à une géographie sociale de l'enseignement supérieur ?	453
Synthèse et mise en perspective des résultats de la recherche	453
<i>L'intérêt d'une approche par la dimension spatiale</i>	453
<i>L'espace des possibles universitaires pour articuler les mécanismes de différenciation de publics étudiants</i>	455
<i>Nouvelles hypothèses et pistes de recherche : élargir le champ</i>	457
Une ségrégation universitaire francilienne : quelles inégalités produites par les différenciations de publics ?	460
Univers-cités : quelles logiques d'aménagement en métropole parisienne ?	464
Sigles	469
Annexe 1 : L'enquête auprès des étudiants et des acteurs	471
1.1 Les étudiants	471
1.2 Les acteurs	477
Annexe 2 : Tableaux et graphiques complémentaires	481
2.1. Éléments de cadrage sur les populations étudiantes franciliennes, compléments au chapitre 3	481
2.2 Sectorisation RAVEL et types de commune, compléments au chapitre 6	485
2.3 Caractéristiques des étudiants des groupes issus des analyses de séquences, compléments au chapitre 9	486
Bibliographie et sources	491
Références bibliographiques	491
Sources documentaires	510

Tables des matières

<i>Archives</i>	510
<i>Articles de presse, communiqués et notes d'information institutionnelles</i>	510
<i>Guides, documents d'orientation, communication des universités</i>	512
Tables des illustrations	513
Table des figures	513
Table des tableaux	515
Table des encadrés	516
Table des matières	517

Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne :

Carte universitaire et sens du placement étudiant

Cette thèse s'attache à expliquer les différenciations de publics étudiants entre les universités publiques de la région Île-de-France. Issues de la division de l'Université de Paris après 1968, ou pour les quatre plus récentes du plan U2000 (1991), ces seize établissements constituent un paysage universitaire complexe et hiérarchisé. À partir d'un cadre théorique bourdieusien considérant la dimension spatiale des rapports sociaux, la problématique de recherche interroge les mécanismes matériels, institutionnels et représentationnels d'une ségrégation universitaire, définie par analogie avec les travaux sur les niveaux primaire et secondaire du système scolaire français. L'analyse de données caractérisant les étudiants des seize universités (MESR-SISE) est croisée avec une enquête par entretiens auprès d'acteurs universitaires et d'environ quatre-vingt étudiants, dont la moitié a été suivie sur trois ans (entretiens répétés), inscrits en Droit, Administration Économique et Sociale et Géographie, à Paris 1 Panthéon-Sorbonne et Paris 8 Vincennes - Saint-Denis. Dans une métropole parisienne ségréguée, la carte universitaire contribue à différencier les recrutements étudiants, à travers la localisation des offres de formation, les stratégies d'établissement qui y sont associées mais également les discontinuités créées par les systèmes d'affectation à l'entrée en L1 non sélective (système RAVEL puis Admission Post-Bac à partir de 2009). L'intériorisation socialement située des contraintes institutionnelles et matérielles (accessibilité en transport) définit des espaces des possibles universitaires distincts selon les étudiants. Leur sens du placement dépend de leur capital scolaire antérieur comme de leur trajectoire sociale. Les mobilités étudiantes entre universités constituent une clé de lecture de ces ajustements, qui (re)produisent les différenciations de publics entre établissements.

Mots-clés : étudiants – ségrégation – Île-de-France – carte universitaire – sens du placement

Factors of segregation between universities in the Parisian region:

Location of universities, allocation systems in higher education and students' sense of place

This doctoral research aims at explaining the differences of student populations between the universities of the Île-de-France region. Twelve of the sixteen universities were created after the events of May 1968, and four of them in 1991 (U2000 plan). Hence, the university landscape in the Parisian region is both complex and hierarchical. A bourdieusian perspective focused on the spatial dimension of social relations questions the factors of university segregation, defined by analogy with school segregation. Along with mental images, these factors can be analysed through material (transport systems) and institutional (allocation systems for students entering higher education) issues. Data describing the social characteristics of student populations are combined with interviews with academics and with nearly eighty students (half of them interviewed twice, or three times). Those students are registered in Paris 1 Panthéon-Sorbonne (in the quartier Latin) or in Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, located in the northern underprivileged suburb of Paris, in Law, Geography or Administration faculties. In a segregated metropolis, allocation systems and universities strategies (specialization of curricula), along with location of faculties, create university segregation. For each student, higher education potentialities depend on his perception of institutional and material barriers. Inequalities of access to universities can be analysed through a sense of placement, resulting from the social trajectory and school capital of social agents. Indeed, students' mobilities between universities reveal adjustments, reproducing social difference of student populations between universities.

Key-words: students – segregation – Île-de-France – students allocation systems – sense of place