

Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire

Local inequalities at university: Effects on working-class students' paths

*Las desigualdades territoriales en la universidad: Efectos sobre las trayectorias
de los estudiantes de origen popular*

*Die regionalen Ungleichheiten an der Universität: Auswirkungen auf die
Laufbahn von Studenten aus dem Arbeitermilieu*

Sandrine Nicourd, Olivia Samuel et Sylvie Vilter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3153>

DOI : 10.4000/rfp.3153

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

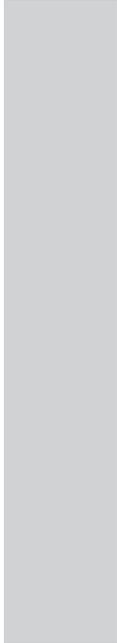
Pagination : 27-40

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sandrine Nicourd, Olivia Samuel et Sylvie Vilter, « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3153> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3153>



Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire

Sandrine Nicourd, Olivia Samuel et Sylvie Vilter

Cet article est fondé sur une enquête longitudinale réalisée dans deux universités d'une même région et analyse l'impact des inégalités socio-économiques territoriales à la fois sur la composition des publics étudiants en 1^{re} année de la filière Administration économique et sociale (AES) et sur leur devenir. Le suivi longitudinal permet d'identifier les principaux facteurs de réussite de ces étudiants. Leur parcours scolaire jusqu'au baccalauréat, et surtout le type de baccalauréat obtenu (général, technologique ou professionnel), joue un rôle déterminant dans leur trajectoire universitaire et leur réussite en licence d'AES. L'université d'appartenance a également un effet sur la réussite, effet qui s'explique par des conditions de socialisation contrastées.

Mots-clés (TESE) : université, disparité régionale, parcours scolaire, démocratisation de l'enseignement, socialisation.

L'université française est généralement présentée comme un ensemble plus ou moins homogène d'établissements se distinguant des grandes écoles, l'autre pilier du système d'enseignement supérieur français. Entre ces deux univers, peu de points communs. L'université, par opposition aux grandes écoles, se caractérise notamment par l'importance de ses effectifs étudiants et la faiblesse de ses moyens. Or cette vision binaire du système d'enseignement supérieur est partiellement fautive, notamment parce qu'elle occulte l'hétérogénéité de ce système. Les travaux classiques en sociologie de l'éducation ont démontré la reproduction des inégalités à l'œuvre dans le système scolaire. L'enseignement supérieur est lui aussi confronté depuis une vingtaine d'années à cette articulation complexe entre massification et démocratisation (Beaud, 2002). La plupart des travaux qui ont traité de cette question, le plus souvent à une échelle nationale,

ont apporté des résultats qui ne rendent pas compte de l'hétérogénéité interne du système universitaire. La massification étudiante a pris la forme d'une « démocratisation quantitative » (Prost, 1986), ouvrant de nouvelles voies de formation aux enfants des catégories populaires, sans pour autant annuler les inégalités sociales dans les parcours d'études. La démocratisation qualitative, illustrée par le rapprochement des trajectoires scolaires moyennes des deux extrêmes de l'échelle sociale, n'a pas eu lieu dans le supérieur. Selon les études et les méthodes retenues, les inégalités se sont au mieux légèrement amoindries sans toutefois que la primauté de la place des « héritiers » dans l'enseignement supérieur long soit remise en cause (Euriat & Thélot, 1995 ; Thélot & Vallet, 2000 ; Albouy & Tavan, 2007). Dans certains cas, les inégalités d'accès à un diplôme d'enseignement supérieur se sont même sensiblement accrues (Merle, 2002),

notamment pour les titulaires d'un baccalauréat non général (Selz & Vallet, 2006). De plus, la massification de l'enseignement supérieur des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix s'est accompagnée d'une spécialisation sociale des filières de formation, enclenchant un processus de démocratisation ségrégative (Merle, 2000) qui touche davantage les filles que les garçons (Albouy & Tavan, 2007). Enfin, si les enfants des classes populaires ont pu massivement intégrer certaines filières du supérieur, leurs chances d'obtenir un diplôme se sont plutôt affaiblies, ce qui n'est pas le cas des étudiants dont les parents sont par exemple cadres (Albouy & Tavan, 2007 ; Huguée, 2009).

Ces résultats concernent le système universitaire dans son ensemble. Pour autant, les 85 universités que compte actuellement la France sont implantées dans des territoires présentant des environnements culturels et socio-économiques extrêmement variés ; elles proposent par ailleurs une offre de formation diversifiée. Si les inégalités sociales dans les trajectoires d'études au sein du système scolaire et universitaire ont déjà été établies, les effets exogènes liés à l'implantation géographique des établissements ont été moins étudiés. Peu de travaux en sociologie ont étudié l'impact de l'ancrage territorial des universités sur la composition sociale des étudiants et sur leur trajectoire d'études. Cette question a été davantage traitée pour l'enseignement primaire et secondaire (Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre *et al.*, 2007). Cizeau et Le Gall (2008) ont cependant examiné l'influence des différenciations territoriales et de la politique de sectorisation sur le recrutement des étudiants d'Île-de-France s'inscrivant en filière économie et gestion. Ils montrent que la sectorisation n'est pas fondée sur des critères de distance géographique entre résidence et établissement. En réalité les critères opaques de cette sectorisation permettent aux universités les plus prestigieuses

de se réserver les communes riches en vue de favoriser leur rendement scolaire. Aux inégalités socio-spatiales s'ajoutent donc des règles qui légitiment des critères géographiques discriminatoires. D'autres recherches ont traité des effets des territoires sur les caractéristiques et les destins des étudiants, notamment celles qui examinent le cas particulier des délocalisations d'antennes universitaires (Felouzis, 2001). Si la délocalisation n'a pas d'effet en soi, Georges Felouzis repère, en revanche, un « effet de site » associé à la composition sociale du public étudiant. D'autres études encore pointent des inégalités de réussite entre étudiants selon les établissements, en s'intéressant plus particulièrement au fonctionnement interne des universités : exigences des enseignants, modes d'évaluation, conditions d'encadrement, etc. (Michaut, 2000). Enfin les travaux consacrés à l'« effet établissement » considèrent ces établissements comme des organisations autonomes ayant leur propre efficacité scolaire quel que soit le public accueilli (Cousin, 1993).

Les inégalités liées à l'implantation territoriale de deux établissements d'enseignement supérieur constituent le point de départ de notre recherche, dont découlent plusieurs questions : quelle est l'ampleur des inégalités sociales et scolaires entre ces universités ? Quelles sont leurs conséquences sur les trajectoires étudiantes ? Comment les caractéristiques socio-scolaires de la population étudiante se recomposent-elles tout au long du parcours de formation ? Par ailleurs, pour poursuivre la réflexion sur la spécialisation sociale des formations, la recherche présentée ici se concentre sur la filière d'administration économique et sociale (AES), qui accueille en nombre les nouveaux venus de la démocratisation scolaire et paraît exemplaire de la massification universitaire. Cet article, fondé sur une enquête longitudinale et comparative, expose tout d'abord la façon dont le recrute-

L'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES »

Cette enquête s'appuie sur le suivi d'une cohorte d'étudiants inscrits en AES à la rentrée 2005-2006 dans deux universités de la moyenne et grande banlieue parisienne. Les données de l'enquête sont issues de trois sources. La première est constituée des fichiers administratifs des étudiants inscrits en L1 en 2005-2006, en L2 en 2006-2007 et en L3 en 2007-2008 dans ces deux universités. La cohorte initiale (L1 en 2005-2006) est composée de 640 étudiants. Ces données ont été complétées par une enquête annuelle par questionnaire, réalisée auprès de la même cohorte d'étudiants. Lors de la première vague d'enquête, les étudiants de 1^{re} année de droit et d'économie ont égale-

ment été interrogés pour mieux cerner la spécificité de la filière AES. Les questionnaires portent principalement sur l'environnement familial et social des étudiants, leur trajectoire scolaire et universitaire, leurs conditions d'études et de vie, leurs projets de formation et leurs aspirations professionnelles. Le dispositif d'enquête inclut également une série d'entretiens annuels semi-directifs auprès d'un échantillon d'une vingtaine d'étudiants de la cohorte. Ces entretiens permettent d'examiner la manière dont les trajectoires de formation se construisent, ainsi que les espaces sociaux dans lesquels les étudiants trouvent des ressources pour mener leur carrière étudiante.

Cette recherche collective a été réalisée avec le soutien financier du Conseil Général de Seine-St-Denis.

ment local de deux universités de la périphérie parisienne induit des différences majeures quant aux publics étudiants accueillis et aux ressources matérielles et culturelles dont ils disposent. Dans un deuxième temps, nous explorons les effets de ces inégalités socio-scolaires de départ sur le déroulement des trajectoires étudiantes au cours des trois années qui suivent leur entrée à l'université.

ANCRAGES TERRITORIAUX DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES

Des contextes territoriaux contrastés

Fac Nord et Fac Ouest¹ sont deux universités pluridisciplinaires créées lors des phases de massification de l'enseignement supérieur, au début des années soixante-dix pour la première et à la fin des années quatre-vingt pour la seconde. Elles comptent environ 20 000 étudiants. Ces deux universités sont implantées dans la moyenne et grande banlieue parisienne, l'une au Nord de Paris (Fac Nord), l'autre à l'Ouest (Fac Ouest). Elles ont un recrutement massivement local en première année de licence : autour de 80 % de leurs étudiants habitent chez leurs parents, à proximité. La faible mobilité géographique des jeunes, qui intègrent le plus souvent l'université du secteur de leur résidence, circonscrit à l'avance le vivier de recrutements en 1^{re} année.

Ces universités sont ancrées dans des environnements socio-économiques très inégaux. Fac Nord est située dans un département populaire (30 % d'employés et d'ouvriers contre 20 % pour le département de Fac Ouest²), où le chômage est relativement élevé (12 % contre 7 %) et la population étrangère nombreuse (20 % contre 9 %). Du point de vue scolaire, le taux de réussite au baccalauréat, quelle que soit la série, est nettement plus faible dans le département de Fac Nord (70 % en moyenne) que dans celui de Fac Ouest (81 % en moyenne). Ces inégalités territoriales induisent une différenciation notable du public accueilli dans chacune des deux universités : toutes filières confondues, Fac Nord compte deux fois moins d'étudiants dont le père est cadre que Fac Ouest (respectivement 21 % et 44 %, contre 32 % au niveau national) et deux fois plus de boursiers (respectivement 34 % et 15 %, contre 29 % au niveau national³). Par rapport à la moyenne nationale, Fac Ouest est nettement privilégiée, alors que Fac Nord se situe parmi les universités dont le recrutement est le plus populaire.

La filière AES : l'illustration de la massification

La filière AES, créée en 1973, consiste en une formation généraliste, pluridisciplinaire (droit, économie-gestion, sociologie et sciences sociales) et professionnalisante, qui prépare notamment aux concours de la fonction publique⁴. Au niveau national, les étudiants qui s'y inscrivent sont en moyenne plus nombreux à être titulaires d'un baccalauréat technologique (32 %) ou professionnel (9 %) que dans l'ensemble des autres filières universitaires (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2007a) : c'est d'ailleurs la principale filière d'accueil des bacheliers technologiques (Lemaire, 2004). La filière AES recrute aussi davantage de bacheliers d'origine populaire dont les parents n'ont pas fréquenté l'enseignement supérieur. Les étudiants d'AES représentent une population directement issue du mouvement de massification et de démocratisation scolaire, mouvement qui a permis aux jeunes issus des milieux populaires d'accéder au baccalauréat et aux études longues (Beaud, 2008).

En termes de parcours d'études, tous les indicateurs nationaux distinguent l'AES des autres formations. Qu'il s'agisse de la sortie sans aucun diplôme de l'enseignement supérieur (38 %, voir Lemaire, 2007), du taux d'abandon après une année d'étude (50 %, voir DEPP, 2007a) ou de l'obtention de la licence en trois ans (1 étudiant sur 3, voir DEPP, 2006), l'AES présente les résultats les moins bons. Le profil scolaire et social des lycéens qui choisissent la formation d'AES rend compte du processus de la « démocratisation ségrégative » de l'institution scolaire (Merle, 2000) au cours duquel l'élévation générale des niveaux de formation s'est accompagnée d'une spécialisation sociale des séries du bac et d'une homogénéisation sociale des filières universitaires (Sautory, 2007). Par ce processus, l'AES se situe aujourd'hui dans la partie inférieure de l'échelle de prestige du monde universitaire, notamment du point de vue des enseignants comme nous le verrons plus loin. Mais pour les étudiants des milieux populaires qui ont franchi la barrière du baccalauréat, le jugement est bien différent : l'université « quelle que soit la filière » est perçue comme un levier majeur de la mobilité sociale et de l'accès à des emplois sécurisés (comme ceux de la fonction publique par exemple) et qualifiés.

Deux universités, deux publics étudiants

Le recrutement populaire de la filière AES est soit accentué, soit atténué selon la composition sociale du territoire d'implantation des universités (voir le

Tableau 1. Milieu social d'origine des étudiants d'AES (PCS des parents et situation d'emploi)

	Fac Nord (N = 189)		Fac Ouest (N = 125)	
	Père	Mère	Père	Mère
Cadre, professions intellectuelles supérieures	11 %	3 %	27 %	10 %
Professions intermédiaires, indépendantes	24 %	15 %	29 %	23 %
Employé, ouvrier	49 %	47 %	33 %	42 %
Inactif et non renseigné	16 %	35 %	11 %	25 %
Ensemble	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : enquête annuelle par questionnaire, tirée de l'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES ».

tableau 1) : plus du quart des étudiants d'AES de Fac Ouest a un père cadre, alors qu'ils ne sont qu'un dixième à Fac Nord ; dans cette dernière université, la part des enfants des classes populaires est majoritaire (47 % contre 34 % à Fac Ouest). En outre, une proportion conséquente d'étudiants n'a aucun parent en activité : 22 % ont des parents au chômage, retraités ou au foyer contre 12 % à Fac Ouest. C'est un indice de la précarité relative d'une part non négligeable des familles d'étudiants de Fac Nord, l'octroi de bourses ne corrigeant que très partiellement ces inégalités de ressources. Les écarts de capital culturel sont également notables : un peu plus de la moitié des pères (54 %) et des mères (58 %) des étudiants d'AES de Fac Ouest n'ont pas fait d'études supérieures. C'est le cas de 66 % des pères et de 77 % des mères à Fac Nord ; la plupart des étudiants de cette université sont ainsi les premiers de leur lignée à accéder à l'enseignement supérieur.

Tout comme l'origine sociale, le bagage scolaire des étudiants d'AES varie considérablement d'une université à l'autre. Globalement les étudiants de Fac Nord sont bien plus nombreux à avoir connu de moins bons parcours scolaires : redoublement, baccalauréat non général, baccalauréat sans mention (voir le tableau 2). Le cumul de ces indicateurs est assez éloquent : à Fac Nord, près d'un étudiant sur trois (31 %) est titulaire d'un baccalauréat technologique ou professionnel, l'a obtenu sans mention et a pris du retard au cours de sa scolarité. Les étudiants de Fac Ouest sont deux fois moins nombreux dans ce cas (14 %). La faible performance scolaire est donc une caractéristique assez courante à Fac Nord, ce qui a un effet probable sur la réussite universitaire des étudiants, moins bien préparés aux études supérieures, en particulier quand ils n'ont pas suivi la filière générale au lycée. Cette relative homogénéité scolaire, sociale et culturelle à Fac Nord peut avoir une incidence sur les expériences des étudiants. Peu exposés à de fortes différences sociales,

ces étudiants ont tendance à entretenir un sentiment d'entre-soi, souvent sécurisant, mais limitant les ouvertures possibles vers des horizons nouveaux. À ce titre, les étudiants de Fac Nord manifestent une ambition professionnelle plus modeste et moins précise, mais où prime la sécurité de l'emploi, par exemple devenir fonctionnaire, alors que les étudiants de Fac Ouest se projettent davantage vers un statut de cadre.

Ces inégalités sociales et culturelles particulièrement marquées entre les deux universités reflètent la stratification sociale de la zone de recrutement des bacheliers. À ce premier niveau de hiérarchisation sociale et scolaire s'ajoute un second niveau de hiérarchisation par filière, mais uniquement au sein de l'université la plus favorisée. Dès lors que le bassin de recrutement est un territoire aisé ou mixte, comme celui de Fac Ouest, on remarque une spécialisation sociale des disciplines renvoyant au modèle de la démocratisation ségrégative : les étudiants d'AES proviennent plus souvent de milieu populaire (ils sont 33 % dans ce cas) que ceux des filières d'économie et de gestion (23 %) ou de droit (11 %). Fac Nord ne présente pas de tels écarts. Le constat est le même pour la performance scolaire : à Fac Ouest, les parcours scolaires faibles sont sensiblement plus fréquents en AES (14 %) qu'en économie-gestion (4 %) et en droit (6 %). Ces écarts sont peu visibles à Fac Nord. Il existe donc une hiérarchisation sociale et scolaire à Fac Ouest, qui est absente dans l'autre université.

À l'indifférenciation dans la composition sociale des filières d'AES, de droit et de sciences économiques à Fac Nord s'oppose une forme de ségrégation de l'AES à Fac Ouest. Dans cet environnement socialement mixte, les catégories favorisées vont se distinguer en ayant recours à des stratégies d'évitement des filières à faible rendement symbolique et scolaire et vont investir les filières plus élitistes. Grâce à une bonne connaissance du système de l'enseignement supérieur et de la valeur des titres universitaires, les

Tableau 2. Indicateurs de parcours scolaire des étudiants d'AES

	Fac Nord (N = 189)	Fac Ouest (N = 125)
Baccalauréat général (ou baccalauréat étranger)	50 %	64 %
Baccalauréat technologique	37 %	30 %
Baccalauréat professionnel	13 %	6 %
Mention au baccalauréat	15 %	26 %
« À l'heure » au baccalauréat*	46 %	55 %
Indicateurs de faible performance scolaire (baccalauréat techno. ou pro. + sans mention au baccalauréat + retard scolaire)		
> Ensemble des étudiants	31 %	14 %
> Étudiants ayant un père cadre ou exerçant une profession intermédiaire	24 %	7 %
> Étudiants ayant un père ouvrier ou employé	35 %	24 %

Source : enquête annuelle par questionnaire, tirée de l'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES ».

Note : * : obtention du baccalauréat avant 19 ans pour les bacheliers généraux et technologiques, avant 20 ans pour les bacheliers professionnels. Lecture : parmi les étudiants de Fac Nord dont le père est cadre ou exerce une profession intermédiaire, 24 % d'entre eux ont une faible performance scolaire.

enfants des familles les mieux loties sont bien informés de ces ségrégations. Ils évitent donc de se retrouver, par crainte du déclassement, dans une filière comme l'AES. Inversement, dans un espace ségrégué et défavorisé (comme le département de Fac Nord), les étudiants et leurs familles sont moins familiers du marquage social des filières. Le choix de l'AES n'apparaîtra pas comme disqualifiant par rapport aux autres formations, d'autant qu'il y a peu de différenciation sociale d'une filière à l'autre. En revanche, 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.

Pour autant, cette indifférenciation socio-scolaire à Fac Nord, mesurée à partir de critères objectifs, ne se retrouve pas dans la perception qu'ont les enseignants d'AES. Dans les deux universités, les enseignants interrogés⁵ parlent d'une filière de « relégation » et déplorent le faible niveau des étudiants. Certains tiennent des propos sur un registre misérabiliste : « Je vais faire ma B. A. quand je fais mes cours en AES », laissant ainsi apparaître la très forte différence sociale entre les étudiants et eux-mêmes. « Quand j'ai commencé à enseigner ici, j'ai eu un choc, je venais d'une université très bourgeoise. C'est ici que j'ai vraiment compris qu'il y a deux France [...] Je ne retrouve pas chez eux la curiosité que j'avais moi-même quand

j'étais étudiant, ici c'est le désert culturel, les deux premières années font le tri entre ceux qui ont des capacités intellectuelles et les autres. » (enseignant à Fac Nord).

Les différences de performances scolaires des étudiants des deux établissements, soulignées plus haut, ne tiennent qu'en partie à un effet de composition sociale. Certes la part importante d'étudiants issus des milieux populaires à Fac Nord induit une part également plus élevée d'élèves dont le parcours scolaire est moins performant. Cependant, à catégorie socioprofessionnelle des pères égale, la faible performance scolaire est toujours plus fréquente à Fac Nord qu'à Fac Ouest. Ainsi 24 % des étudiants de Fac Nord, enfants de cadres et de parents exerçant des professions intermédiaires, ont eu un parcours scolaire faible, contre 7 % de ceux de Fac Ouest de même origine sociale (voir le tableau 2). Pour les catégories populaires, le phénomène est analogue : à Fac Nord, 35 % des étudiants de ces milieux ont connu un parcours scolaire faible contre 24 % à Fac Ouest. La sur-représentation des parcours de faible performance scolaire à Fac Nord ne peut donc pas être expliquée uniquement par une sur-représentation des catégories sociales populaires sur le territoire de référence. Pour éclairer ce phénomène, il faut en revenir aux stratégies d'évitement déployées par les catégories supérieures résidant dans les communes de recrutement de Fac Nord. Soucieuses de reproduction sociale et au

fait de la valeur des universités et des diplômes, elles contournent la sectorisation qui empêche les habitants des communes populaires d'accéder aux universités prestigieuses (Cizeau & Le Gall, 2008). Aussi les enfants de cette élite, souvent détenteurs des meilleurs titres scolaires, fuient à la fois la filière AES, filière à faible reconnaissance sociale, l'université de secteur (dès lors que celle-ci ne fait pas partie du palmarès des meilleures) et évitent parfois l'université tout court, au profit de formations sélectives, notamment des classes préparatoires aux grandes écoles.

Ces premiers éléments illustrent deux univers sociaux assez éloignés en 1^{re} année d'AES : Fac Nord concentre une part conséquente d'étudiants issus de milieux défavorisés ; l'élite culturelle du territoire de recrutement est quasiment absente du public accueilli, que ce soit en AES, en économie ou en droit. Fac Ouest présente en revanche une assez grande mixité sociale⁶ qui s'accompagne d'une spécialisation sociale des filières, l'AES connaissant le recrutement le plus populaire. Il s'agit désormais de comprendre l'impact éventuel de ces inégalités initiales sur les parcours d'études et, de façon plus structurelle, sur la composition sociale des étudiants en fin de licence. L'effet de l'inscription territoriale est-il aussi net en troisième année ? Comment cette population se recompose-t-elle au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus ?

RECOMPOSITIONS DE LA FILIÈRE AES EN FIN DE LICENCE

Au cours des trois années de licence, différents phénomènes conduisent à modifier, plus ou moins profondément, les caractéristiques de la population étudiante. Le décrochage précoce, la défaillance et les échecs aux examens, les abandons et réorientations en cours de cursus reconfigurent le public étudiant, en particulier en AES où ces phénomènes sont massifs en première année.

L'effacement des différences de population au fil de l'avancée des études

Les principales modifications structurelles observables entre la 1^{re} et la 3^e année de licence résultent de l'éviction d'étudiants au parcours scolaire faible. Dans les deux universités, les étudiants titulaires d'un baccalauréat professionnel ont quasiment tous disparu dans cet intervalle de 3 ans. Leurs études secondaires sont inadaptées aux approches théoriques et abs-

traites propres aux licences générales et au travail autonome attendu à l'université (Beaud & Pialoux, 2001). Cette éviction sélective touche également les bacheliers technologiques, tout particulièrement à Fac Nord (ils sont 37 % en L1 mais seulement 18 % en L3). Les autres indicateurs relatifs à la scolarité renforcent le constat de cette sélection scolaire en cours de licence : la part des bacheliers avec mention est plus élevée en L3 qu'en L1 (elle passe de 15 % en L1 à 20 % en L3 à Fac Nord et de 26 % à 33 % à Fac Ouest), de même que celle des bacheliers « à l'heure » au baccalauréat (de 46 % en L1 à 59 % en L3 à Fac Nord et de 55 % en L1 à 61 % en L3 à Fac Ouest). En conséquence, les différences scolaires entre les deux établissements sont très atténuées en 3^e année de licence et la part des étudiants à faible performance scolaire n'est plus statistiquement différente. Dans les deux universités, environ 1 étudiant de L3 sur 10 a obtenu en retard et sans mention un bac non généraliste. La proportion était trois fois plus élevée en 1^{re} année à Fac Nord (voir le tableau 2). En effet ce mouvement d'ascension dans la hiérarchie des capitaux scolaires au cours de la licence est surtout prononcé à Fac Nord. Cette université concentre au départ des étudiants peu armés scolairement, qui subissent de façon brutale l'éviction du système universitaire. Ce constat est conforme aux résultats déjà établis par d'autres études sur le poids prépondérant du passé scolaire dans la réussite des études supérieures, quel que soit le milieu d'origine (Duru-Bellat, 2008). Mais 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 sociaux⁷ dans leur parcours antérieur à l'université. À 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.

L'homogénéisation des capitaux scolaires des étudiants de 3^e année de licence dans les deux universités ne s'accompagne pas d'un phénomène analogue du point de vue de l'origine sociale des étudiants. La distance socio-économique de départ se maintient : les enfants de cadres sont toujours plus de deux fois plus nombreux à Fac Ouest qu'à Fac Nord. Si la part des étudiants issus des classes populaires ne décline pas tout au long de la licence (autour de 50 % à Fac Nord et 32 % à Fac Ouest) au profit des catégories supérieures, c'est qu'on est en présence de la fraction la moins précarisée des milieux populaires. Divers travaux sur le rapport entre les familles et l'école montrent que, dans ces milieux, coexistent des familles confron-

tées à la précarité économique qui entretiennent un rapport très distant à l'école et des familles plus stabilisées sur le plan professionnel, pour qui l'école puis l'université constituent le levier de la mobilité sociale (Poullaouec, 2004). C'est par exemple le cas de familles populaires immigrées de Fac Nord qui font preuve d'une forte préoccupation scolaire⁸. Les étudiants témoignent très souvent du rôle central de leurs parents dans leur engagement dans les études. Même si ces parents sont de conditions modestes, ils leur offrent le logement et garantissent leurs conditions de vie. Certains décident de se priver pour payer à leurs enfants des cours particuliers et refusent qu'ils occupent des emplois étudiants. Ainsi Fatima nous dit : « J'ai toujours été tranquille pour travailler, on me laissait tranquille pour réviser, je n'avais pas de cuisine à faire. » (L1, AES, Fac Nord).

Des trajectoires d'études rarement linéaires

Après une première année en AES en 2005-2006, seul un étudiant sur trois a réussi à passer en 2^e année d'AES. Ce taux de passage à Fac Nord (32 %) est légèrement inférieur à celui de Fac Ouest (35 %, voir le tableau 3). Ce qui différencie les deux universités, ce sont les trajectoires des étudiants qui ne passent pas en 2^e année d'AES. Les redoublements sont plus de deux fois plus nombreux à Fac Nord (19 % contre 8 % à Fac Ouest) alors que les non-réinscriptions dans l'établissement sont plus fréquentes à Fac Ouest (50 % contre 45 %). Les départs, importants à l'issue de la 1^{re} année d'études, se raréfient ensuite à Fac Ouest et se poursuivent à Fac Nord. Au bout du compte, cette cohorte perd près de 6 étudiants sur 10 au cours des 3 années d'observation, à Fac Nord (60 %) comme à Fac Ouest (57 %).

Réorientation, intégration de formations sélectives (DUT, STS, écoles spécialisées), échec aux examens et décrochage progressif expliquent ces très faibles taux de passage. Un phénomène de sélection « invisible » (Felouzis, 2001) assez massif touche des étudiants qui n'échouent pas aux examens mais disparaissent progressivement des salles de cours. En effet près d'un étudiant sur deux abandonne la filière AES au cours de la 1^{re} année, la plupart d'entre eux (9 sur 10) ne s'étant pas présentés aux examens (il n'y a pas de différence significative entre les deux universités). Cette sélection touche les étudiants les moins armés du point de vue des savoirs scolaires, mais d'autres facteurs interviennent sans qu'il soit toujours aisé d'estimer le poids respectif de chacun d'entre eux. Georges Felouzis considère que la capacité des étudiants à s'adapter au système universitaire, à décoder les règles implicites, à comprendre rapidement les leviers de la réussite joue un rôle plus important que les savoirs académiques. Nos données qualitatives montrent que la socialisation universitaire, qu'elle soit institutionnelle ou intellectuelle (Coulon, 1997), s'opère en grande partie au sein du groupe de pairs. Les étudiants qui disposent de supports amicaux, souvent issus du lycée, se maintiennent plus longtemps. Les groupes de travail jouent également un rôle structurant dans cette socialisation. Sur ce point, le choix pédagogique de la part des formations ou des établissements de favoriser les travaux de groupes a un impact majeur. Les étudiants « fantômes », ceux qui disparaissent plus ou moins rapidement au cours de la première année universitaire, ont dû affronter l'écart culturel qui les sépare des autres étudiants (Legendre, 2003), sans que celui-ci soit compensé par des rencontres clés qui auraient pu faciliter leur affiliation au monde universitaire. Cependant il ne faut pas négliger le poids

Tableau 3. Devenir des étudiants inscrits en 1^{re} année de licence en 2005-20

	Situation en 2006-2007 (n + 1)		Situation en 2007-2008 (n + 2)	
	Fac Ouest	Fac Nord	Fac Ouest	Fac Nord
L1 AES	8 %	19 %	2 %	5 %
L2 AES	35 %	32 %	7 %	12 %
L3 AES	1 %	0 %	26 %	19 %
Réorientation dans l'université	6 %	4 %	8 %	4 %
Abandon de l'université	50 %	45 %	57 %	60 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : fichiers administratifs des deux universités, tirés de l'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES ».

Note : en italique, suivi des individus de la cohorte qui passent chaque année dans le niveau supérieur.

du parcours scolaire dans cette évaporation des étudiants, et les résultats statistiques montrent sans conteste que certaines propriétés scolaires (type de baccalauréat, redoublement, niveau mesuré par la mention au baccalauréat), et *a fortiori* leur cumul, sont déterminantes avant même la sanction des examens. Dès les premiers exercices ou lectures demandés en travaux dirigés, les savoirs scolaires sont mis à l'épreuve. Dès les premières séances de cours magistral également. Les difficultés de méthode (prise de note, tri et hiérarchisation de l'information...) se combinent à des difficultés de compréhension, d'aptitudes cognitives et à la faiblesse des savoirs acquis. Les supports sociaux qui vont contribuer à une entrée plus ou moins rapide dans le métier d'étudiant ne suffiront pas pour réduire les écarts scolaires lorsque ceux-ci sont importants.

De façon un peu inattendue, le suivi de cohorte entre la 1^{re} et la 3^e année de licence permet de conclure à

des trajectoires « réussies » moins différenciées entre les deux universités que ce qui était attendu, compte tenu des inégalités sociales et scolaires particulièrement marquées au départ : 26 % des étudiants parviennent en L3 en 3 ans à Fac Ouest et 19 % à Fac Nord. Certes, à Fac Nord, le taux de passage d'une année à la suivante sans redoublement est plus faible, mais les écarts sont modérés (chiffres notés en italique dans le tableau 3). Les trajectoires d'études présentent toutefois quelques différences notables : les étudiants de Fac Nord cherchent à se maintenir dans la filière et privilégient le redoublement à la réorientation dans l'université. Poursuivre en AES, même en allongeant d'un ou deux ans la durée d'obtention de la licence, peut s'avérer une stratégie efficace pour s'assurer une certification reconnue et ne pas s'exposer aux aléas d'une insertion professionnelle non qualifiée ou à la sélectivité d'autres formations (Beaud, 2008). Le choix des études universitaires ne répond

Tableau 4. Facteurs agissant sur les trajectoires d'études en licence d'AES

	Examens 2005-2006		Situation en 2006-2007				Situation en 2007-2008									
	Défaillance L1	Obtention L1	Non-réinscription	Redoublement L1	Inscription L2	Non-réinscription	Inscription en L3	Obtention L3								
Sexe de référence : femme																
Homme	1,42	***	ns	ns	1,38	*	0,73	**	1,33	**	ns	0,69	**			
Parcours scolaire de référence : baccalauréat général « à l'heure »																
Bac. techno. ou pro. « en retard »	6,31	***	0,12	***	3,59	***	2,33	***	0,20	***	5,49	***	0,14	***	0,17	***
Bac. général « en retard »	1,49	**	0,66	**	1,43	**	1,86	**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Bac. techno. ou pro. « à l'heure »	7,86	***	0,13	***	3,81	***	2,54	***	0,14	***	5,87	***	0,17	***	0,15	***
PCS de référence : cadres, professions intermédiaires ou indépendants																
Ouvrier ou employé	0,73	**	1,57	***	ns	ns	ns	1,51	***	ns	ns	ns	ns	1,44	**	ns
Sans profession ou sans réponse	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Établissement de référence : Fac Ouest																
Fac Nord	ns	0,80	**	0,81	**	1,82	***	0,74	***	ns	0,56	***	0,59	***	ns	ns

Source : fichiers administratifs des deux universités, tirés de l'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES ». Individu de référence : étudiante de Fac Ouest ayant obtenu un baccalauréat général « à l'heure », dont les parents sont cadres ou exercent une profession intermédiaire ou indépendante, inscrite à Fac Ouest. Lecture : le risque de défaillance en L1 est 6,31 fois supérieur pour les étudiants ayant obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel « en retard » par rapport aux bacheliers généraux « à l'heure ». Significativité des résultats : * : $p < 0,1$; ** : $p < 0,05$; *** : $p < 0,01$; « ns » pour non significatif.

pas forcément à un projet d'études longues, mais peut représenter une « solution de dernière chance » pour des élèves au parcours scolaire moyen, qui n'ont pas réussi à accéder aux filières sélectives (Convert, 2003). À Fac Ouest, le redoublement est moins souvent choisi, notamment parce que les étudiants, mieux dotés scolairement et socialement, peuvent prétendre à d'autres voies. En particulier, il est possible que ces départs de l'université correspondent à des réorientations positives vers des filières sélectives hors de l'université, notamment en STS ou dans des écoles spécialisées.

Quelques facteurs de la réussite universitaire

Plusieurs facteurs peuvent agir simultanément sur la réussite universitaire. Les résultats présentés plus haut suggèrent que la réussite en licence d'AES est plus fréquente pour les étudiants de Fac Ouest, pour ceux dont le parcours scolaire a été performant et, dans une moindre mesure, pour ceux issus des classes moyennes et supérieures. Il s'agit maintenant d'isoler les facteurs qui ont un effet propre sur la réussite en AES⁹, et plus généralement sur le parcours de la cohorte d'étudiants 2005-2006. Pour ce faire, nous avons recours à des modèles de régression mesurant les facteurs qui font augmenter ou diminuer le risque de connaître différentes situations jalonnant le parcours étudiant (réussite, abandon, défaillance aux examens, redoublement), « toutes choses égales par ailleurs » (soit à université, sexe, PCS, série du baccalauréat et âge au baccalauréat identiques¹⁰). Le tableau 4 présente la situation des étudiants inscrits en 1^{re} année en 2005-2006 à trois paliers successifs : à l'issue de leur 1^{re} année, 2^e puis 3^e année à l'université. À la fin de leur 1^{re} année d'AES (2005-2006), deux situations sont observées : la défaillance¹¹ aux examens ou la réussite¹² de leur année. La deuxième année du suivi (2006-2007), trois situations sont repérées : la non-réinscription en AES après une 1^{re} année de licence d'AES (abandon, échec, réorientation), le redoublement en 1^{re} année d'AES et l'inscription en 2^e année d'AES. Enfin la 3^e année du suivi (2007-2008) donne lieu aussi à trois situations : la non-réinscription en AES, l'inscription en 3^e année de licence d'AES et l'obtention de cette 3^e année.

Les huit modèles de régression logistique produisent des résultats assez homogènes, ce qui permet de les commenter globalement. Toutes choses égales par ailleurs, le type de baccalauréat (général *versus* technologique ou professionnel) est la variable qui a le plus d'effet sur la trajectoire d'études, alors que le retard

pris dans la scolarité pré-universitaire exerce une faible influence : les titulaires de baccalauréats technologiques ou professionnels (« en retard » ou « à l'heure ») ont 8 fois moins de chance de réussir leur 1^{re} année que les bacheliers généraux « à l'heure » et 6 à 7 fois plus de risque de ne pas se présenter aux examens (défaillance). Chaque année, leur probabilité de quitter l'université est très supérieure à celle des autres bacheliers (de 3 à 5 fois supérieure). À PCS, sexe et établissement comparables, les bacheliers non généraux ont donc un risque démultiplié de ne pas se présenter aux examens, de quitter l'université avant la fin du cursus et de redoubler. En conséquence, leur probabilité d'obtenir la licence en AES au bout de 3 ans d'études est inférieure de 80 % à celle des bacheliers généraux.

Ce résultat rappelle une fois de plus l'inadaptation des séries techniques ou professionnelles aux études supérieures généralistes. La massification scolaire, qui s'est réalisée en partie grâce à la diversification des séries du baccalauréat, et notamment par le développement des voies technologiques et professionnelles, bute sur le fossé qui sépare ces filières du secondaire de l'enseignement supérieur généraliste. Outre la distance objective de ces formations aux prérequis académiques des filières universitaires longues, la motivation et l'intérêt pour la formation d'AES est en question. Les bacheliers technologiques aspirent massivement à accéder aux filières professionnalisantes courtes (STS, DUT). La sélection à l'entrée opérée par ces formations leur en limite l'accès et conduit beaucoup d'entre eux à opter pour un choix par défaut (Lemaire, 2004). Près de 40 % des étudiants de L1 de Fac Nord inscrits en AES n'avaient pas été admis dans la formation qu'ils souhaitaient (principalement des STS ou DUT). C'est le cas de 24 % des étudiants de Fac Ouest. Néanmoins, même par défaut, l'AES s'avère être finalement un compromis acceptable pour les perspectives de mobilité sociale qu'elle offre. La fréquence des redoublements, révélatrice des difficultés rencontrées mais aussi d'une volonté de « s'accrocher », en témoigne d'une certaine façon.

L'appartenance sociale a un effet propre assez modeste sur le parcours de licence et joue plutôt favorablement pour les étudiants issus des milieux populaires (voir le tableau 4). Ceux-ci ont plus de chances de réussir en un an leur 1^{re} année d'AES et d'obtenir leur licence en 3 ans. Précisément, en ayant les mêmes sexe, parcours scolaire et établissement, l'étudiant dont le père est ouvrier ou employé a 1,4 fois plus de chance de réussir sa licence en 3 ans que celui dont le père est cadre ou occupe une profession intermé-

diaire. Cette meilleure réussite des étudiants issus des milieux populaires est à replacer dans une logique de trajectoire sociale ascendante : la voie universitaire de l'AES constitue un horizon possible conduisant à une insertion professionnelle qualifiée. Le caractère pluridisciplinaire de l'AES rassure notamment les parents de ces étudiants, indécis sur leur avenir, mais qui comptent sur l'université pour leur mobilité sociale. D'ailleurs beaucoup d'étudiants d'AES ont au départ un projet professionnel flou mais misent sur l'obtention d'un niveau de diplôme leur donnant accès à un emploi intéressant ou à un concours de la fonction publique (Filhon, 2010). Par ailleurs, ces étudiants issus de l'élite scolaire des milieux populaires ont bénéficié de forts soutiens matériels et affectifs de leur famille pendant toute la durée de leur scolarité. C'est le cas de cette étudiante d'origine portugaise qui s'exprime : « Mes parents sont ouvriers, ils me poussent beaucoup, mes études passent avant tout. Quand j'étais au lycée, j'ai eu des cours de maths, pour eux c'est essentiel que je réussisse. Quand on est issu d'un monde ouvrier, ils savent ce que c'est de travailler dur, ils disent qu'en travaillant bien, nous à l'école, on peut éviter un travail dur, avoir un meilleur revenu, meilleur niveau de vie. » Elle insiste pour dire qu'elle est déchargée de tâches que ses amies font souvent chez elles : travail administratif pour les parents, emplois pour financer les études, tâches domestiques... Il s'agit là d'un véritable investissement matériel mais aussi affectif. La mobilisation de ses parents a été essentielle pour son parcours scolaire et elle se poursuit avec la même efficacité lors de ses études supérieures. Cette étudiante va en effet transposer les méthodes de travail acquises au lycée pour aborder son travail universitaire. Elle insiste par exemple sur les fiches qui lui permettent de rationaliser les connaissances qu'elle acquiert. Si elle trouve qu'à l'université, il n'est pas nécessaire d'être « sérieuse » comme au lycée, elle sait se mobiliser néanmoins au moment des examens, avec ces méthodes qui semblent lui convenir au moins jusqu'en 3^e année de licence.

Changer de voie ou tenter d'accéder à des formations sélectives est l'apanage des étudiants les mieux dotés en capital économique et culturel. Karim, d'origine ouvrière lui aussi, a bien pensé se diriger vers une formation privée mais le coût était trop élevé. Il sait qu'il doit continuer « jusqu'au bout » à l'université pour ne pas rentrer dans son quartier « perdant » comme il dit, c'est-à-dire sans un emploi à la mesure de son investissement. Dans son cas aussi, sa place dans la famille est un facteur clé de sa mobilisation : seul garçon de la fratrie, il soutient financièrement sa mère et bénéficie de conditions de vie sécurisantes d'un point

de vue matériel (il vit chez ses parents) et affectif. Tous ses amis ont fait des études courtes de type STS et il est le seul de son quartier à poursuivre des études longues. La sur-réussite (obtention de la licence en 3 ans) des étudiants des milieux populaires, visible à partir des données statistiques, est le résultat d'un double processus. D'une part, c'est un effet positif de leurs dispositions scolaires. Détenteurs de cet atout scolaire, ces étudiants ont aussi intériorisé l'idée que l'espace des possibles était réduit hors de l'AES et qu'ils devaient donc s'accrocher. D'autre part, cette sur-réussite est le pendant d'une moindre réussite des étudiants issus des catégories intermédiaires et supérieures qui, elle, est plutôt le résultat de réorientations que d'échecs aux examens.

Notre analyse indique que l'université joue un rôle moins déterminant dans la trajectoire d'études que le type de baccalauréat. Toutefois les étudiants de Fac Nord, de sexe et d'origine scolaire et sociale identiques, ont un risque supérieur d'échouer au cours de leur licence, de redoubler, de quitter l'université avant la deuxième année : ils ont à peu près moitié moins de chance de décrocher leur licence en 3 ans que ceux de Fac Ouest. Autrement dit, si le bagage scolaire joue un rôle primordial, il n'en reste donc pas moins que la réussite en licence est significativement supérieure à Fac Ouest. Puisque les facteurs mesurés contrôlent les principales sources d'inégalités de départ entre les deux universités (la performance scolaire et l'origine sociale), cet écart de réussite doit être recherché ailleurs.

À Fac Nord, les étudiants sont plus souvent issus de familles précaires cumulant des difficultés économiques à des conditions matérielles incertaines. Une petite fraction (22 %) d'entre eux est contrainte de travailler pour financer ses études ou ses dépenses de vie courante. Cette activité est le plus souvent d'au moins neuf heures par semaine et, de ce fait, constitue une activité concurrente aux études, qui peut compromettre la réussite universitaire (Beffy, Fougère & Maurel, 2009). La trajectoire migratoire des étudiants est également un facteur qui contribue à l'explicitation de ces différences de réussite entre les deux universités. Là encore, le contraste entre les deux universités est net : les étudiants qui arrivent en France ou en métropole pour leurs études sont plus bien plus nombreux à Fac Nord. Les récits montrent souvent des conditions difficiles d'installation, dès lors que les soutiens communautaires ne constituent pas un support majeur. L'absence de repères qui se conjugue à une fragilité économique confronte ces étudiants à un réel parcours du combattant, dont l'issue devient rapidement trop

incertaine et trop coûteuse. Ainsi Ursula, venant du Gabon, explique le début de ses études : « Je suis arrivée en France sans aucun contact sinon un beau-frère qui est venu me chercher et m'a conduite dans un hôtel à la porte de Vincennes. Pendant deux mois, j'ai fait le trajet tous les jours, quatre heures. J'avais fait une demande au CROUS mais il y a eu une erreur dans la façon de remplir le dossier. Au début, je devais vivre dans une famille éloignée et puis ils ont dit à ma mère : "On n'a pas de place", alors je suis restée à l'hôtel. J'ai fait toutes les chambres parce qu'on me demandait de changer de chambre. J'ai vécu un vrai choc, le froid, le train. J'avais d'autres contacts de famille, mais ils ne m'ont pas appelée, c'est pas à moi d'aller les chercher. Je ne connaissais personne. Ma mère m'a appris à ne jamais quémander, je me sentais comme un chat dans une jungle. Quand je demandais un renseignement, j'avais l'impression de demander la lune. Les amphis, j'en avais jamais vu. » Ce témoignage est exemplaire de la situation des étudiants les plus vulnérables qu'on retrouve dans les deux universités, mais plus souvent à Fac Nord.

Enfin l'organisation des études est un troisième élément explicatif d'une meilleure réussite à Fac Ouest. Compte tenu du profil d'une majorité des étudiants de Fac Nord, des supports de socialisation leur sont nécessaires pour s'inscrire véritablement dans une carrière d'étudiant. Les entretiens montrent que les étudiants les plus éloignés des normes universitaires bénéficient à Fac Ouest d'une organisation pédagogique qui favorise le travail en groupe. Certains d'entre eux ont profité de l'hétérogénéité sociale pour nouer des amitiés avec des étudiants de milieux supérieurs. Ils témoignent de leurs difficultés dans l'expression écrite par rapport aux autres étudiants mieux dotés, mais ils reconnaissent avoir acquis une certaine aisance grâce au travail en groupe, privilégié au cours de la troisième année où les effectifs réduits facilitent ces dispositifs. Dans les entretiens, les étudiants font référence à cette sociabilité entre pairs, par analogie avec une situation professionnelle. Karim, de Fac Ouest, souligne : « Avec les autres étudiants du groupe de TD, les relations sont amicales mais rien de plus, on vient tous de bords différents, on a n'a pas le temps de faire des liens d'amitié, chacun rentre chez toi. L'autre soir, on a révisé ensemble *via* Internet, on s'échange les cours, on se rendait service, camarades au sein de la fac seulement mais c'est vraiment important. Une autre fois, c'était pour faire un exposé, on est obligé de travailler ensemble. » La sociabilité ne gomme pas les différences sociales mais peut néanmoins être un appui pour l'organisation concrète du travail. Ces échanges élargissent l'horizon culturel des

étudiants et leurs aspirations professionnelles. Les conditions de socialisation peuvent ainsi participer à l'explication des réussites contrastées des deux universités.

CONCLUSION

L'inscription territoriale des établissements universitaires est une cause importante des inégalités, tout particulièrement dans Paris et sa région. La sectorisation à l'entrée à l'université conduit les établissements à être représentatifs de la composition sociale de leur environnement, comme dans l'enseignement primaire et secondaire. À secteur de recrutement économiquement pauvre, des étudiants en moyenne plus pauvres et inversement. L'effet de cet ancrage territorial sur la composition sociale des étudiants à leur entrée à l'université est clairement visible à Fac Nord et à Fac Ouest. Les inégalités de départ produisent dans les deux cas des processus de sélection : environ 60 % des étudiants présents en 1^{re} année d'AES ont quitté l'université deux ans plus tard. Cependant, à Fac Ouest, nous pouvons faire l'hypothèse de départs plus volontaires vers d'autres formations, notamment pour ceux qui bénéficient des capitaux leur permettant de faire ces choix ; pour Fac Nord, ce sont surtout les moins préparés scolairement et les moins soutenus par leur entourage qui perdent pied peu à peu ou participent à une « auto-sélection » : Beaud (2002) souligne dans ce même registre les processus d'auto-exclusion des étudiants des catégories défavorisées qui ont intériorisé leur position dominée dans la structure sociale. Outre la qualité du parcours scolaire, la mobilisation familiale autour du projet de formation, ainsi que les autres supports relationnels auxquels l'étudiant peut recourir, constituent des ressources décisives pour persévérer dans ses études, surtout quand celles-ci inaugurent un parcours inédit dans l'histoire de la famille (Nicourd & Samuel, 2010). Cet élément intervient dans la persévérance remarquable des étudiants socialement moins bien dotés de Fac Nord, qui réalisent des parcours d'études en licence AES moins rapides mais souvent plus complets qu'à Fac Ouest.

Finalement l'effet de la composition sociale initiale de cette cohorte d'étudiants d'AES sur les trajectoires étudiantes est visible mais modeste. Le territoire le plus défavorisé alimente l'université Fac Nord en étudiants d'origine populaire. Parmi ceux-ci, les plus précarisés, scolairement fragiles et sans soutiens familiaux, disparaissent rapidement de l'université ; les

autres s'accrochent, s'appuient sur leurs acquis scolaires et de multiples supports sociaux, dont leur famille et des affiliations communautaires au sein de l'université. Ils réussissent mieux que leurs camarades issus de milieux plus favorisés¹³. Par comparaison, à Fac Ouest où l'origine sociale des étudiants est assez mélangée, les étudiants réussissent un peu mieux leur licence d'AES, quelle que soit leur origine sociale. La mixité sociale et les conditions d'études plus favorables (travail en petits groupes, taille réduite des amphis) contribuent à ces résultats.

Le système de l'enseignement supérieur n'a pas pris la mesure de cette nouvelle composition sociale de certaines de ses filières (tant sur le plan pédagogique que sur le plan financier et matériel), en particulier dans les territoires dans lesquels se concentrent ces nouveaux étudiants, et se trouve dans l'incapacité d'y répondre. C'est pourtant une question essentielle, d'autant que les enjeux de formation sont particulière-

ment cruciaux pour des étudiants – souvent les premiers de leur lignée – qui aspirent à profiter de l'accès désormais ouvert à l'enseignement supérieur pour faire fonctionner l'ascenseur social. Les politiques universitaires devraient intégrer la variété des profils étudiants pour concevoir des dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires et économiques objectives.

Sandrine Nicourd
sandrine.nicourd@uvsq.fr
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines,
Laboratoire PRINTEMPS

Olivia Samuel
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines,
Laboratoire PRINTEMPS

Sylvie Vilter
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines,
Laboratoire PRINTEMPS

NOTE

- 1 Il s'agit de noms fictifs désignant deux universités de la région Île-de-France.
- 2 Toutes les données de cadrage (INSEE) se réfèrent aux années 2005 ou 2006, années de référence pour l'entrée dans l'enseignement supérieur de la cohorte étudiée. Ces données, issues notamment des résultats du recensement 2006, sont partiellement disponibles en ligne : <http://www.recensement-2006.insee.fr/home.action?zoneSearchField=78&codeZone=78-DEP&idTheme=11> (consulté le 30 août 2011).
- 3 Les sources des proportions citées dans ce paragraphe proviennent, pour les deux universités, des fichiers administratifs de l'enquête « Trajectoire d'études et insertion sociale des étudiants d'AES » et, pour la France métropolitaine, de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2006 ; DEPP, 2007b).
- 4 Pour une description détaillée de l'histoire de la filière AES, voir Dumoulin et Filhon (2008).
- 5 Entretiens réalisés par Isabelle Lacroix, Laboratoire Printemps.
- 6 Par contre, la mixité des origines géographiques est faible, contrairement à Fac Nord où près d'un quart des étudiants est né à l'étranger (22 %, contre 12 % à Fac Ouest). Plus de la moitié des étudiants ont leurs deux parents nés à l'étranger (56 % contre 31 %). Les régions d'origine de ces parents sont principalement l'Afrique du Nord et l'Afrique sub-saharienne.

- 7 Par supports sociaux, nous entendons l'ensemble des ressources familiales, sociales et scolaires qui constituent des modes d'affiliation (Castel, 1995) à un nouveau monde social que représente l'université.
- 8 Voir en particulier « Les pratiques éducatives des familles » (Duru-Bellat & van Zanten, 1999, chapitre 9).
- 9 La réussite est ici considérée comme le passage de L1 à L3 en 3 ans, sans changement d'orientation. Le terme de « réussite » est donc contestable puisque d'autres parcours peuvent aboutir à un diplôme d'études supérieures en deux ou trois ans, après une réorientation ou l'accès à une filière sélective. Nous utilisons ce terme par facilité d'écriture, sans préjuger de la réussite des étudiants ayant opté pour un autre parcours.
- 10 Ces cinq variables sont les seules disponibles dans les fichiers administratifs.
- 11 La défaillance signifie ici que l'étudiant ne s'est pas présenté à toutes les épreuves des examens.
- 12 Le cas des étudiants qui se présentent aux examens mais qui échouent n'est pas examiné dans le modèle en raison du faible nombre d'étudiants concernés.
- 13 Une analyse basée sur des modèles de régression logistique semblables à ceux présentés dans le tableau 4 a été faite séparément pour les deux universités. L'effet de l'origine sociale sur les différentes étapes du parcours étudiant est important à Fac Nord et inexistant à Fac Ouest.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBOUY V. & TAVAN C. (2007). « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur ». *Économie et statistique*, n° 410, p. 3-22.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEAUD B. (2008). « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne ». *Formation et emploi*, n° 101, p. 149-164.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (2001). « Les "bacs pro" à l'université. Récit d'une impasse ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 87-95.
- BEFFY M., FOUGÈRE D. & MAUREL A. (2009). « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires ». *Économie et statistique*, n° 422, p. 31-50.
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C., MATHEY-PIERRE C. & TRANCART D. (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves ». *Éducation & formations*, n° 74, p. 31-48.
- CASTEL R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.
- CIZEAU T. & LE GALL B. (2008). « Retour sur les conditions d'accès à l'université ». *Mouvements*, n° 55, p. 24-33.
- CONVERT B. (2003). « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 61-73.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- COUSIN O. (1993). « L'effet établissement. Construction d'une problématique ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, p. 395-419.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2006). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2007a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2007b). « Les boursiers de l'enseignement supérieur en 2005-2006 ». *Note d'information de la DEPP*, n° 07.26.
- DUMOULIN C. & FILHON A. (2008). « Construire l'université de masse. Genèse de la filière AES ». Communication présentée au colloque « Ce que l'école fait aux individus », Nantes.
- DURU-BELLAT M. (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population*, vol. 63, n° 1, p. 123-158.
- DURU-BELLAT M. & ZANTEN A. van (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- EURIAT M. & THÉLOT C. (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 403-438.
- FELOUZIS G. (2001). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 53-63.
- FILHON A. (2010). « La première année en filière administration économique et sociale : motivation, abandons et attentes des étudiants ». *Formation emploi*, n° 111, p. 19-33.
- HUGRÉE C. (2009). « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? » *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 45-58.
- LEGENDRE F. (2003). « Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8 ». *Carrefour de l'éducation*, n° 16, p. 33-55.
- LEMAIRE S. (2004). « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur ». *Éducation & formations*, n° 67, p. 33-49.
- LEMAIRE S. (2007). « Les inscriptions à l'université : quel bilan ? » *Note d'information de la DEPP*, n° 07.10.MAR.
- TUCCELLI D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- MERLE P. (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.
- MERLE P. (2002). « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) ». *Population*, vol. 57, n° 4-5, p. 633-660.
- MICHAUT C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- NICOURD S. & SAMUEL O. (2010). « Les trajectoires étudiantes dans un contexte d'inégalités sociales et territoriales. Quels sont les supports sociaux de la socialisation universitaire ? » Communication présentée au colloque du réseau thématique « Sociologie de l'éducation » de l'Association française de sociologie, Paris.
- POULLAOUEC T. (2004). « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants ». *Économie et statistique*, n° 371, p. 3-22.
- PROST A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- SAUTORY O. (2007). « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants ». *Éducation & formations*, n° 74, p. 49-64.
- SELZ M. & VALLET L.-A. (2006). « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent ». In *Données sociales. La société française*. Paris : INSEE, p. 101-107. En ligne : <<http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/sommaire.asp?codesage=DONSOC06&nivgeo=0>> (consulté le 30 août 2011).
- THÉLOT C. & VALLET L.-A. (2000). « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle ». *Économie et statistique*, n° 334, p. 3-32.

YAHOU N. & RAULIN E. (1997). « L'accès au deuxième cycle universitaire : d'importantes disparités selon la filière, l'origine scolaire et l'université ». *Éducation & formations*, n° 50, p. 41-46.