



HAL
open science

L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations

Myriam Baron

► **To cite this version:**

Myriam Baron. L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations. Diversité : ville école intégration, 2023, Où va l'enseignement supérieur ?, 202-203, <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3860>. 10.35562/diversite.3860 . halshs-04099976

HAL Id: halshs-04099976

<https://shs.hal.science/halshs-04099976v1>

Submitted on 17 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations

Myriam Baron

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3860>

DOI : 10.35562/diversite.3860

Référence électronique

Myriam Baron, « L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations », *Diversité* [En ligne], 202 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 14 mai 2023. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3860>

Droits d'auteur

CC BY-SA

L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations

Myriam Baron

PLAN

Les années 1960, la première massification de l'université et l'ouverture au monde économique

Plan Université 2000 et paysage universitaire des années 2000

Les mobilités étudiantes, mythes, réalités et enjeux

Depuis 2010, universités françaises, européanisation et concurrences internationales

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Comment rendre compte de l'enseignement supérieur en France depuis le début du XXI^e siècle, depuis les années 1980, voire depuis les années 1960 ? Faut-il parler d'une évolution, et mettre alors en évidence une succession d'étapes laissant penser qu'une tendance unique peut être dégagée ? Faut-il plutôt parler de transformations, et considérer que les caractéristiques générales de l'enseignement supérieur ont été modifiées de manière remarquable ? C'est ce que laisse à penser le numéro 233 de la revue *Le mouvement social* coordonné par Jean-Michel Chapoulie, Patrick Fridenson et Antoine Prost en 2010. Mais à partir de quelle période ? Depuis 1945, comme ces trois chercheurs semblent l'affirmer ? Mais alors, quelles caractéristiques retenir ? Par exemple, comment considérer les plateformes nationales de candidatures à l'entrée dans l'enseignement supérieur, tel Parcoursup mise en place depuis 2018, puis à l'entrée en master, comme Mon Master depuis 2023 ? Si l'on se réfère aux expérimentations effectuées depuis le milieu des années 1980, à savoir le pionnier recensement automatisé des vœux des élèves (RAVEL), limité à la seule académie de Paris, puis aux trois académies franciliennes, et qui resta en service jusqu'en 2009 ; mais aussi la plateforme Admission post-bac (APB) créée au début des années 2000 pour ne traiter que

les vœux des lycéens désireux d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) avant d'être généralisée à la très grande majorité des formations supérieures à partir de 2009 et jusqu'en 2017 (Frouillou, 2017), toutes ces plateformes peuvent être considérées comme des jalons de l'évolution de l'enseignement supérieur français.

- 2 Au-delà, ces plateformes renvoient à l'importance prise par la formation des étudiants, majoritairement des lycéens voulant suivre un parcours dans l'enseignement supérieur. Les inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur français représentent ainsi quelque 2,8 millions, soit beaucoup plus que tous les habitants de l'aire d'attraction de la ville (AAV) de Lyon définie par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) à 2,28 millions. 80 % de ces étudiants sont inscrits dans des établissements publics, sans oublier qu'environ 60 % de ces mêmes étudiants sont inscrits dans les universités et autres établissements expérimentaux. Ainsi, en dépit de la diversification des établissements publics et du développement des établissements privés qui regroupent quelque 560 000 étudiants, les universités continuent d'accueillir et de former la majorité des inscrits dans l'enseignement supérieur français. Les évolutions, voire les transformations du système d'enseignement supérieur français peuvent ainsi être caractérisées dans un premier temps à partir des universités. D'autant plus que le baccalauréat constitue toujours le premier diplôme universitaire, autrement dit tout bachelier doit être accueilli à l'université pour suivre une formation.
- 3 Tenter de caractériser les évolutions, voire les transformations de l'université conduit à envisager différentes périodes, comme indiqué ci-dessus. Il s'agit certes d'évoquer les décisions politiques successives prises au cours des vingt dernières années, notamment la loi de responsabilité des universités (LRU) de 2009, mais aussi la loi de programmation de la recherche (LPR) de 2020, et d'évoquer leurs éventuelles conséquences sur les parcours de formation des étudiants. Mais il s'agit d'évoquer également ce que ces vingt dernières années doivent aux principales décisions prises dans les années 1980 puis 1990. Il s'agit enfin d'accepter de replonger plus de soixante années en arrière pour comprendre une partie des transformations de l'université française visibles aujourd'hui. À chacune de ces périodes, les décisions politiques ont traité la question de la proximité – pas tou-

jours selon une approche géographique. Elles ont également apporté des réponses à la question des mobilités étudiantes – encore ici pas toujours selon une approche géographique.

Les années 1960, la première massification de l'université et l'ouverture au monde économique

- 4 Le milieu des années 1960 coïncide avec le paroxysme du grand épisode de la première massification de l'université française. La croissance des effectifs étudiants au cours des années 1950 et 1960 a en effet été extrêmement vigoureuse (Chapoulie *et al.*, 2010 ; Musselin, 2001). Le nombre de bacheliers accédant à l'enseignement supérieur est passé de 120 000 à la fin des années 1940 à 279 000 à la fin des années 1950, avant d'atteindre 536 000 en 1968. Les taux de croissance annuelle des étudiants inscrits à l'université ont été toujours supérieurs à deux chiffres entre 1958 et 1968, variant entre 11 et 18 %. Conséquence directe de la remarquable croissance des étudiants : le public accueilli dans les universités devient de plus en plus hétérogène et a du mal à suivre une grande partie des formations classiques. Ce constat permet de rappeler les missions clairement formulées en pleine période de reconstruction et d'aménagement du territoire : offrir des formations de plus en plus en prise sur le monde du travail, qui tiennent compte à la fois des étudiants de milieux de plus en plus divers et de demandes formulées par les « professionnels ». À cette époque, on parlait « d'enseignement supérieur de masse ». D'où la nécessité de prendre en compte ce qui pourrait être appelé la proximité sociale d'un nouveau type d'étudiant, ce qui transparait dans les propos de Christian Fouchet prononcés le 10 mars 1964 : « que la prestigieuse université française, secouée par la magnifique vague de jeunesse qui déferle vers elle en faisant tout éclater sur son passage, ait impérativement besoin de changer dans ses méthodes, dans ses structures [...] est un fait évident. Il se trouve d'ailleurs que l'on s'en est préoccupé depuis quelques années ». Cette intervention est à rapprocher de celle de Pierre Mendès France, qui rendait compte, dès le milieu des années 1950, du défi « d'organiser l'afflux des masses

jusque dans les universités. Il [fallait] accepter l'enseignement supérieur de masse comme un fait qui, globalement, [était] bénéfique ». Et Pierre Mendès France d'ajouter au milieu des années 1960 que « d'ici vingt à trente ans, la moitié de chaque classe d'âge devra poursuivre des études au-delà du niveau du baccalauréat » (Benoist, 2016).

- 5 L'ouverture de l'institution aux milieux professionnels, la création de filières de formations professionnalisantes ont été autant de traductions de la démocratisation d'une partie du dispositif universitaire. Il s'agissait d'offrir aux bacheliers, qui n'étaient pas issus des classes sociales considérées comme les plus favorisées en capital culturel, d'acquérir une formation et des compétences en dehors d'un cursus dit « classique », « traditionnel ». Dès les années 1970-1980, des sociologues ont souligné les effets pervers de tels développements, notamment celui d'un enseignement supérieur qualifié de « court » aux côtés d'un enseignement supérieur long (Duru, 1978 ; Duru, Mingat, 1979 ; Mingat, 1981). Ils ont documenté les relations entre l'importance de « l'autosélection » pratiquée par les étudiants et l'appartenance de leurs parents à une profession et catégorie sociale (PCS). L'entrée en IUT – exemple d'enseignement supérieur court – s'avérait ainsi être le propre des bons élèves des classes populaires et des élèves les moins bons des classes sociales supérieures. Il serait toutefois regrettable d'oublier que ce sont les formations à finalités professionnelles qui ont constitué le secteur universitaire le plus dynamique au cours des cinquante dernières années : créations des maîtrises de sciences et techniques (MST), des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) au cours des années 1970, et plus récemment des diplômes d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST), des diplômes d'ingénieurs-maîtres dispensés par les instituts universitaires professionnalisés (IUP) sans oublier le dernier avatar de ces formations, les licences professionnelles.
- 6 Les années 1960 sont enfin la période au cours de laquelle se pose la question du rééquilibrage du territoire national, en particulier celui qui correspond à la métropole. C'est la période de création de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR). C'est la période durant laquelle l'ouvrage de Jean-François Gravier, *Paris et le désert français* dont la publication remonte déjà à 1947, continue à susciter des débats, des analyses, voire à inspirer des actions. Le cas de la Bretagne et de ses villes moyennes mérite ici d'être

évoqué. Même si la plupart des créations des IUT bretons se font à partir de 1970, à l'exception de l'IUT de Brest créé dès 1968 – l'installation de l'IUT dans cette ville précédera de trois ans la création de l'université. La création, dès 1970, de l'IUT de Vannes, ville d'un peu moins de 37 000 habitants à la fin des années 1960, soit trois années avant celui de Lorient, ville qui comptait deux fois plus d'habitants, a suscité à l'époque des réactions et des analyses très vives. C'est ainsi que cet établissement a été surnommé « l'IUT Marcelin », du nom du maire de Vannes à l'époque, soulignant la dimension politique de sa création. Une autre façon d'envisager cette vague de créations dans les villes moyennes est d'insister sur les choix des élus locaux, qui avaient là l'occasion d'obtenir un équipement de formation supérieure, plus aisé à argumenter qu'une université. L'opportunisme politique de ces élus visait ainsi à amorcer une nouvelle phase de développement régional, voire local, en misant sur de possibles articulations entre formations supérieures courtes et entreprises. Les IUT se sont en effet développés selon des modalités très diverses dans les villes moyennes bretonnes. C'est ainsi qu'à Lannion, l'IUT a contribué à la structuration d'un campus autour du Centre national d'études des télécommunications (CNET). Tandis qu'à Quimper, l'IUT a été à l'origine de la création et du développement d'une structure de recherche en lien avec les questions de biologie appliquée, l'ADRIA. Ces exemples choisis à dessein montrent combien ces équipements de formation ont eu un rôle majeur dans la structuration et le renouvellement de l'activité économique locale.

Plan Université 2000 et paysage universitaire des années 2000

- 7 Les cartes des années 2000 rendent en partie compte des effets du dernier programme de redéploiement de l'équipement universitaire Université 2000. Ces cartes sont indissociables d'un des principaux initiateurs de ce programme, Armand Frémont, qui, durant ses années à la direction de la Programmation et du Développement universitaire (DPDU) du ministère de l'Éducation nationale au tournant des années 1990, a eu à faire face à une augmentation de plus de 50 000 étudiants par an, soit l'équivalent de deux universités de l'époque par an (Frémont, 2008). Il s'est agi de répondre à ce nouveau

défi, en fixant trois objectifs en lien avec l'aménagement du territoire : rééquilibrer la carte des implantations universitaires par la création de nouvelles universités ; créer de nouveaux IUT et maîtriser le développement des antennes universitaires ; rendre plus lisibles les universités des principales métropoles régionales. Le plan Université 2000 a été mené en étroite collaboration avec la DATAR. De tout cela, Armand Frémont a tiré un questionnement qui continue de nourrir les travaux sur la géographie de l'enseignement supérieur : s'est-il agi de l'aménagement du territoire universitaire ou de l'aménagement du territoire par l'université ? Les dynamiques observées au cours des quarante dernières années sont-elles différentes de celles à l'œuvre depuis le début des années 1960 ? Pas si sûr, car, à bien des égards, la carte universitaire même encore aujourd'hui peut être considérée comme un point d'achèvement des décisions arrêtées au début des années 1960.

- 8 Les implantations universitaires concernent actuellement quelque 150 agglomérations qui comptent presque toutes plus de 20 000 habitants. Il semble alors facile de dénoncer l'importance de la métropole parisienne, qui abrite certes plus de 38 % de la population des villes accueillant des universités, 34 % de l'ensemble des étudiants inscrits en 3^e cycle, mais seulement 22 % des 1^{ers} cycles. Tandis que les villes de plus de 500 000 habitants regroupent elles aussi plus de 38 % de la population des villes universitaires, plus de 38 % des 3^e cycles et près de 36 % des 1^{ers} cycles. Dans ce domaine au moins, l'expression « Paris et le désert français » ne rend plus compte de la réalité. Au-delà du seuil des 200 000 habitants, il existe une bonne coïncidence entre le poids des villes et celui des étudiants, qui indique combien les plus grandes métropoles jouent un rôle majeur dans le processus de déconcentration du fait universitaire. En deçà, les situations sont plus hypothétiques. L'ensemble des villes qui comptent entre 100 et 200 000 habitants représentent ainsi plus de 18 % de la population des villes concernées par le fait universitaire, mais seulement 6 % de l'ensemble des étudiants. Ce qui conduit à remobiliser les propos d'Armand Frémont parus dans la revue *L'espace géographique* en 1990 dans un dossier portant sur l'aménagement du territoire universitaire. Il était sans concession : « dans la réalité, le territoire universitaire est inégalitaire, malgré les lois et règlements, malgré les apparences, malgré le consensus égalitaire ». L'explicita-

tion, plus qu'efficace : « la carte universitaire de la France épouse, sans doute en les accentuant, tous les contrastes de l'armature urbaine et économique de l'Hexagone ».

- 9 L'adossement du système universitaire à la hiérarchie urbaine française ne doit toutefois pas faire oublier que des universités correspondant à des réseaux de villes ont été créées, comme l'université Bretagne-Sud (UBS) structurée entre Vannes, Lorient et Pontivy ou encore l'université du Littoral-Côte-d'Opale (ULCO) entre Calais, Dunkerque, Boulogne-sur-Mer et Saint-Omer. Dans la mesure où elles n'établissaient pas de hiérarchie entre les différents pôles, mais sous-entendaient plutôt une complémentarité des spécialisations, ces nouvelles structurations spatiales des universités ne peuvent qu'interpeler. Enfin, l'adossement du système universitaire à la hiérarchie urbaine française ne doit pas non plus faire oublier les cofinancements des différentes opérations avec les collectivités territoriales mis en avant au moment du programme Université 2000. La participation volontaire des collectivités territoriales, initialement estimée à 30 % du total des opérations, sera finalement multipliée par 2,4 et atteindra plus de 16,2 milliards de francs. C'est ce que souligne le bilan financier des vingt-trois académies de province : l'État a apporté un peu plus de 40 % des financements, tandis que ceux de l'ensemble des collectivités territoriales sont supérieurs à 53 %. Ces cofinancements peuvent ainsi être considérés comme l'opportunité vue par les représentants des collectivités territoriales de satisfaire une volonté de rapprochement de l'offre de formations universitaires de la demande. Car ces engagements des collectivités territoriales ont aussi à voir avec un des leitmotivs du programme Université 2000 : corriger les dimensions spatiales des inégalités sociales d'accès à l'université.

Les mobilités étudiantes, mythes, réalités et enjeux

- 10 Dans un paysage universitaire tellement dense que deux lieux qui abritent au moins une formation universitaire sont séparés seulement par un peu plus de trente kilomètres, analyser les mobilités des étudiants entre universités conduit à rappeler les contradictions entre un discours dominant tenu au niveau européen, qui prône la mobilité

(Baron, 2012), et les comportements des étudiants lors de leurs formations (Baron, 2005 ; Cordazzo, 2019). Au-delà, les flux d'étudiants les plus importants relient les grands pôles urbains et universitaires entre eux. C'est le cas entre Paris et la plupart des grandes villes universitaires de province, telles que Grenoble, Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Rennes, Lille, Nancy et Strasbourg. C'est également le cas entre villes universitaires de province qui relèvent d'un même sous-ensemble régional, structuré autour de quelques grands pôles comme Bordeaux, Montpellier, Marseille, Lyon, Grenoble, Strasbourg, Nancy ou Lille. Cette analyse systématique des échanges d'étudiants entre villes universitaires confirme que deux facteurs principaux exercent une influence décisive sur le volume de ces flux : d'une part, l'importance des villes universitaires de départ et d'arrivée, dans la mesure où il existe un lien entre le nombre d'étudiants inscrits à l'université et la variété des formations proposées surtout en fin de parcours de formation (par exemple les masters, voire les 3^{es} cycles) ; d'autre part, dans une moindre mesure, la distance qui sépare deux pôles universitaires (quand ces pôles sont de même taille, plus ils sont proches plus les étudiants ont de chances d'être mobiles). Ces premiers constats invitent donc à raisonner, toutes choses égales par ailleurs, sur l'importance des pôles universitaires et des distances qui les séparent pour mettre en évidence, d'un côté, des mobilités préférentielles (les flux sont plus importants que ne le laisseraient prévoir le nombre d'étudiants des villes de départ et d'arrivée et la distance entre ces villes) et, d'un autre côté, des sous-mobilités ou effets de barrière (les flux sont moins importants que prévu). C'est ainsi que, quand les étudiants franciliens semblent « ignorer » les universités du Bassin parisien, ils ne font que calquer leurs comportements sur l'ensemble de la population. Il en va de même pour les étudiants rennais ou toulousains quand ils privilégient l'agglomération parisienne pour poursuivre leur formation universitaire. Ces différents constats plaident pour une absence de spécificité des mobilités étudiantes.

- 11 Les mobilités étudiantes entre villes universitaires nationales méritent enfin d'être intégrées dans la « mise en concurrence » des mobilités de formation. Si la notion de concurrence peut paraître excessive, il s'agit d'appréhender les conséquences des mobilités « encouragées » dans le cadre des licences et des masters – telles que les semestres ou les années Erasmus passées dans des universités euro-

péennes avec lesquelles il existe un partenariat – sur les mobilités entre villes universitaires, voire entre universités d'une grande agglomération comme Paris.

Depuis 2010, universités françaises, européanisation et concurrences internationales

- 12 Les mobilités encouragées rendent compte de l'affirmation de l'Europe dans le paysage de l'enseignement supérieur. Affirmation dont les principales références sont la déclaration de Lisbonne du 24 mars 2000 et le processus de Bologne visant à faire de l'Union européenne (UE) la première économie de la connaissance au niveau mondial et l'espace le plus attractif pour les étudiants. Ce qui conduit à la création en 2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, constitué de 48 États. Ce qui conduit également à imposer le référentiel licence-master-doctorat (LMD). Ainsi, un des objectifs de l'UE était que 45 % des Européens appartenant à la classe d'âge 25-34 ans soient titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. En France, c'est actuellement 49 % de cette classe d'âge qui détient un tel diplôme.
- 13 Au-delà de l'intégration des universités françaises dans un espace européen de l'enseignement supérieur, l'internationalisation, voire la mondialisation des établissements d'enseignement supérieur a révélé une concurrence importante entre les établissements *via* les classements internationaux, dont le plus connu est le classement académique des universités mondiales (ARWU) par l'université Jiao-tong de Shanghai (Florian, 2007 ; Liu, Cheng, 2005 ; Merisotis, 2002 ; Théry, 2009). Sans refaire l'histoire de ce classement, il convient de rappeler le décalage entre ses objectifs initiaux (donner une clé de lecture des universités en dehors de la Chine pour permettre aux professeurs chinois de décider dans quels établissements étrangers envoyer leurs étudiants) et son utilisation, notamment par les décideurs politiques, pour justifier de réformes visant à un désengagement de l'État, à une autonomie de plus en plus importante des universités et à une mise en concurrence de ces mêmes universités. Enfin, ce classement est caractérisé par l'omniprésence des établissements américains, voire

anglo-saxons, ne faisant que mettre en évidence la différence de structuration des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

- 14 Dans le cas de la France, on soulignera bien entendu la dichotomie entre grandes écoles très sélectives et les universités ne pouvant pas pratiquer de sélection des étudiants pour la majorité de leurs formations ; mais aussi entre établissements de formation supérieure et établissements de recherche tels que le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), mais aussi l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), l'Institut de recherche pour le développement (IRD), etc. Tout semble alors se passer comme si le classement de Shanghai ou tout autre classement international retenu n'était là que pour souligner les « faiblesses », les « insuffisances » de l'organisation du système universitaire français afin de mieux en justifier la nécessaire transformation. Ironie de la trajectoire de ce classement de Shanghai : l'État chinois a annoncé au cours de l'année 2022 sa volonté de ne plus y faire référence !
- 15 L'omniprésence des classements internationaux pour qualifier, évaluer les universités françaises durant la dernière décennie semble avoir rendu invisible la variété des profils des étudiants inscrits. La part des étudiants boursiers, des titulaires d'un baccalauréat technologique, voire professionnel peut varier remarquablement d'une université à une autre, que ces dernières soient situées dans deux régions différentes, dans deux villes distinctes, voire dans une même métropole comme Paris. Or, dès les années 1990, des analyses ont été produites sur les résultats au baccalauréat dans les lycées français, qui tiennent compte des professions et catégories sociales des parents, de la taille des établissements, de la variété des baccalauréats préparés, etc., et ont abouti à un classement alternatif de ces lycées (Durand-Dastès, Sanders, 1990 ; education.gouv.fr consulté le 18 février 2023) connu maintenant sous l'appellation d'indicateurs de valeur ajoutée du lycée (IVAL). Ce classement ne fait pas ressortir des établissements, comme les lycées Louis-le-Grand, Henri-IV dans le 5^e arrondissement parisien. En revanche, il permet de mettre en évidence les lycées qui tiennent compte des caractéristiques de leurs élèves pour adapter la préparation au baccalauréat et garantir une meilleure réussite que celle qui ne dépendrait que des caractéristiques des élèves. Ce type de classement alternatif a été repris et adapté aux universités (Brodaty, Jacotin, 2016 ; MENESR, 2005) pour

rendre compte de leurs taux de réussite en licence, sans connaître à ce jour la même diffusion.

Pour conclure...

- 16 Rendre compte de l'enseignement supérieur au prisme des universités conduit à mettre en évidence les effets de décisions, voire de réformes déployées à la fin des années 1950 et durant les années 1960. Rendre compte de l'enseignement supérieur au prisme des universités conduit également à souligner les effets cumulatifs de décisions et de réformes déployées depuis cette époque. Ainsi, le plan Université 2000 peut être considéré comme un aboutissement à la fin des années 1990 des décisions et réformes prises durant les années 1960, en travaillant toujours au déploiement des formations supérieures courtes comme les diplômes universitaires de technologie (DUT) ; en prenant en compte la dimension spatiale des inégalités sociales et en créant de nouvelles antennes universitaires qui ont permis à des bacheliers de commencer un parcours de formation (Felouzis, 2001) ; enfin, en créant des universités dans les villes nouvelles franciliennes.
- 17 Des travaux de recherche, portant notamment sur les étudiants franciliens, montrent combien la thématique de la dimension spatiale des inégalités sociales constitue un champ de recherche fécond et toujours d'actualité (Blanchard, 2014 ; Choplin, Delage, 2011 ; Frouillou, 2017). Les mobilités quotidiennes des étudiants articulent en effet plusieurs espaces (domicile, université, mais aussi loisirs, travail et commerces). Plusieurs formes de spatialités coexistent, associant des lieux fortement investis, dans une logique de proximité du domicile pour les relations sociales issues de l'enfance et du lycée, et des lieux investis de manière temporaire dans une logique plus réticulaire pour l'université, le travail ou les commerces. Il s'agit alors de travailler sur le décalage entre l'espace universitaire régi et l'espace universitaire vécu dans la mesure où les pratiques quotidiennes des étudiants comme leurs représentations du paysage universitaire sont susceptibles de suivre des « logiques » différentes et renvoyer à des imaginaires spatiaux différents de ceux des « décideurs » (aménagement régionaux, planificateurs du ministère de l'Éducation nationale). Ces pratiques et ces représentations conduisent finalement à poser un nouveau regard sur les choix d'implantations universitaires faits de-

puis cinquante ans. Elles participent ainsi aux réflexions sur ce qui peut être appelé l'évaluation des politiques publiques, notamment la manière dont a été redessiné, déconcentré et densifié le paysage universitaire.

- 18 Ces quelques éclairages sont l'occasion de souligner l'absence de capitalisation, de mémoire dans les analyses menées sur l'évolution des universités (Baron *et al.*, 2015). Il semble nécessaire d'entreprendre un travail systématique sur les modèles d'organisation récurrents de la carte universitaire en France depuis plus de deux siècles, autrement dit depuis la création de l'Université impériale, et de manière plus générale, sur les thématiques récurrentes dans le fonctionnement et le développement de l'Université française.

BIBLIOGRAPHIE

BARON, Myriam (2005). « Les migrations étudiantes dans le système universitaire français au début des années 90 ». *Revue d'économie régionale et urbaine*, n° 2, p. 281-300. <https://doi.org/10.3917/reru.052.0281>

BARON, Myriam (2012). *Mises en espace des sociétés de la connaissance par les universités et les mobilités étudiantes*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches en géographie. Université Paris-Diderot, Paris.

BARON, Myriam, BARRERA, Caroline, BIRCK, Françoise (2015). « Universités et territoires, du passé faisons table rase ? ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 109, p. 18-27. https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_2014_num_109_1_3145

BENOIST, Pierre (2016). *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*. Paris : Classiques Garnier.

BLANCHARD, Sophie (2014). « Mobilités et pratiques de loisirs des étudiants débutants. Le cas de l'Université de Créteil ». *Espaces et sociétés*, vol. 4, n° 159, p. 127-146. <https://doi.org/10.3917/esp.159.0127>

BRODATY, Thomas, JACOTIN, Gwenaël (2016). « Peut-on comparer les performances des universités ? Application à la satisfaction des étudiants franciliens ». *Revue économique*, vol. 67, n° 12, p. 315-336. <https://doi.org/10.3917/reco.pr2.0058>

CHAPOULIE, Jean-Michel, FRIDENSON, Patrick, PROST, Antoine (dir.) [2010]. « Mutations de la science et des universités depuis 1945 ». *Le mouvement social*, n° 233. <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2010-4-page-3.htm>

CHOPLIN, Armelle, DELAGE, Matthieu (2011). « Mobilités et espaces de vie des étudiants de l'Est francilien. Des proximités et dépendances à négocier ». Cy-

bergeo. *European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cyber-geo.23840>

CORDAZZO, Philippe (dir.) [2019]. *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*. Paris : Ined éditions.

DURAND-DASTÈS, Françoise, SANDERS, Lena (1990). « L'inégal succès au baccalauréat. Une application du modèle LOGIT ». *L'espace géographique*, t. 19-20, n° 2, p. 169-185. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1990_num_19_2_2968

DURU, Marie (1978). « La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire ». *Cahiers de l'IREDU*, 26. <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2010/03/Cahier26.pdf>

DURU, Marie, MINGAT, Alain (1979). « Comportement des bacheliers. Modèle de choix de discipline ». *Consommation*, n° 4, p. 245-262.

FELOUZIS, Georges (2001). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 136, p. 53-63. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2825

FLORIAN, Răzvan V. (2007). « Irreproducibility of the Results of the Shanghai Academic Ranking of World Universities ». *Scientometrics*, vol. 72, p. 25-32.

FRÉMONT, Armand (1990). « L'aménagement du territoire universitaire, note complémentaire ». *L'espace géographique*, t. 19-20, n° 3, p. 193-202. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1990.2985>

FRÉMONT, Armand (2008). « Cinquante ans d'aménagement du territoire uni-

versitaire, regard rétrospectif ». Dans Frémont, Armand, Allemand, Sylvain, Heurgon, Édith. *Aménagement du territoire. Changement de temps, changement d'espace*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 229-245. <https://doi.org/10.4000/books.puc.10415>.

FROUILLOU, Leïla (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. Paris : La Documentation française.

LECOCQ, Marie-Catherine, DELAMARRE, Alette (dir.) [1998]. *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du plan U 2000 (1990-1995)*. Paris : La Documentation française – DATAR.

LIU, Nian C., CHENG, Ying (2005). « The Academic Ranking of World Universities ». *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2, p. 127-136.

MENESR (2005). *La réussite en licence. Des disparités importantes*, note d'information n° 05.08. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

MERISOTIS, Jamie P. (2002). « On the Ranking of Higher Education Institutions ». *Higher Education in Europe*, vol. 27, n° 4, p. 361-364.

MINGAT, Alain (1981). « Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur ». *Population*, n° 2, p. 337-359. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1981_num_36_2_17177

MUSSELIN, Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.

THÉRY, Hervé (2009). « Palmarès des universités mondiales, "Shanghai" et les

autres ». *M@ppemonde*, n° 96. <http://mappemonde-archivage.mgm.fr/num24/articles/art09401.html>

RÉSUMÉS

Français

Tenter de caractériser les évolutions, voire les transformations de l'enseignement supérieur français suppose de faire des choix sur les temporalités à retenir et le type d'institution à privilégier. Les principales décisions concernant l'enseignement supérieur ont été prises durant les années 1960, puis à la fin des années 1980, enfin à la fin des années 2000 et 2010. Actuellement, les universités accueillent plus de 60 % des quelque 2,8 millions d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français. De plus, le baccalauréat constitue toujours le premier diplôme universitaire. Ce qui justifie de caractériser les évolutions de l'enseignement supérieur à partir des universités. Leurs évolutions ont été marquées par ce que certains ont appelé la démocratisation, d'autres la lutte contre les inégalités sociales. Les deux massifications de l'université (années 1960 et années 1990) ont ainsi conduit au développement des formations dites professionnalisantes (DUT, MIAGE, DESS) et à la multiplication des antennes universitaires et la création de nouvelles universités. À partir des années 2000, les niveaux européen et mondial se sont imposés aux universités, d'une part par la volonté de faire de l'Europe l'espace le plus attractif pour les étudiants en vue de devenir la première économie de la connaissance ; d'autre part par l'utilisation politique des classements internationaux visant à effacer le cadre national. Cette internationalisation ne doit pas faire oublier l'hétérogénéité des étudiants inscrits dans les universités et la manière dont ces dernières doivent la prendre en compte.

English

Characterizing evolutions and even transformations of French higher education lead to make choices about temporalities and the institution to focus on. The main decisions concerning higher education were taken in the 1960s, then in the late 1980s, and finally in the late 2000s and 2010. Today, universities welcome over 60% of the approximately 2.8 million students enrolled in French higher education. Furthermore, the baccalaureate is always the first academic degree. This justifies characterizing developments in higher education from universities. Their evolution has been marked by what some have called democratization, others by combating social inequalities. The two massifications of university (1960s and 1990s) have thus led to the development of so-called vocational training (DUT, MIAGE, DESS) and to the multiplication of university antennae and creations of new universities. From the 2000s onwards, European, and global levels have become established for universities. We recall the desire to make Europe the most attractive area for students to become the first knowledge economy.

The political use of international rankings to erase the national framework is highlighted. Such internationalization should not make us forget the heterogeneity of university students. In doing so, how some universities must take it into account.

INDEX

Mots-clés

aménagement du territoire, étudiant, évolution, mobilité, université

Keywords

evolving, mobility, planning, student, university

AUTEUR

Myriam Baron

Université Paris Est Créteil (UPEC), UR Lab'Urba, Créteil.