

Institut d'études politiques de Paris

Gaële Goastellec

Production de l'Université, Production de la Société

Sociologie de l'accès à l'Université depuis le Moyen-Âge

Dossier préparé en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des
recherches en sociologie

présenté le 12 février 2020

Volume 2

Jury :

M. François Dubet, Professeur émérite, Centre Émile Durkheim,
Université de Bordeaux (rapporteur)

M. Michel Grossetti, Directeur de Recherche CNRS, Directeur
d'études EHESS, LISST, Université Toulouse Le Mirail

[Mme Christine Musselin, Directrice de Recherche CNRS, Sciences
Po, CSO, CNRS (garant et rapporteur)

Mme Catherine Paradeise, Professeure émérite, LISIS, Université
Paris-Est Marne-La-Vallée

[M. Daniel Sabbagh, Directeur de Recherche FNRS, Sciences Po,
CERI, CNRS (rapporteur)

Mme Marijk Van der Wende, Distinguished faculty professor, Utrecht
University (rapporteur)

Institut d'études politiques de Paris

Gaële Goastellec

Production de l'Université, Production de la Société

Sociologie de l'accès à l'Université depuis le Moyen-Âge

Dossier préparé en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des
recherches en sociologie

présenté le 12 février 2020

Volume 2

Jury :

M. François Dubet, Professeur émérite, Centre Émile Durkheim,
Université de Bordeaux (rapporteur)

M. Michel Grossetti, Directeur de Recherche CNRS, Directeur
d'études EHESS, LISST, Université Toulouse Le Mirail

[Mme Christine Musselin, Directrice de Recherche CNRS, Sciences
Po, CSO, CNRS (garant et rapporteur)

Mme Catherine Paradeise, Professeure émérite, LISIS, Université
Paris-Est Marne-La-Vallée

[M. Daniel Sabbagh, Directeur de Recherche FNRS, Sciences Po,
CERI, CNRS (rapporteur)

Mme Marijk Van der Wende, Distinguished faculty professor, Utrecht
University (rapporteur)

Remerciements

L'écriture d'un manuscrit est toujours une aventure collective. S'il est de coutume d'ouvrir le feu des remerciements en saluant les collègues et amis qui ont contribué à la réflexion qui nourrit le travail, je voudrais d'abord exprimer ma profonde gratitude à ma famille. Sans mon compagnon, nos enfants, et leur ultra-disponible grand-maman, tout cela aurait été beaucoup moins amusant. Philippe... – además de todo – merci pour le titre !

La recherche est aussi affaire de chance. Et comme l'exprimeraient mes collègues québécois.e.s, j'ai été bien chanceuse au cours de ces années.

D'abord et surtout pour avoir bénéficié d'un double accompagnement scientifique et amical : Christine Musselin et Catherine Paradeise ont été à la fois boussole et source d'inspiration dans cette aventure en commentant, critiquant, alimentant, soutenant et encourageant ce projet avec une générosité incomparable. Aucun remerciement ne peut rendre compte de ce que ce travail vous doit.

Ensuite, parce que j'ai pu mettre les résultats de cette recherche en discussion dans de nombreux espaces scientifiques. Les séminaires de l'IP6 de LIVES, du LACCUS et de l'OSPS à l'université de Lausanne, du CRIEVAT à l'université Laval à Québec, la conférence du CAPRES à Montréal, des séminaires d'OISE à Toronto et en particulier du CREFO qui m'a accueillie une année, les journées de travail de l'OSC à Paris sur les élites en éducation, les séminaires « social inclusion and exclusion » et Mahindra du Centre d'Etudes Européennes d'Harvard, les conférences du CHER, de l'ECPR, ont été de véritables lieux d'échange. Special thanks to Patrick Clancy, Jens Jungblut, Simon Marginson and Jussi Välimaa, for their valuable inputs and inspiring work. Certaines idées développées dans ce travail sont nées de nos discussions.

Également, parce que ce travail est l'aboutissement d'une recherche dont la réalisation a été possible grâce aux conditions de travail à l'université de Lausanne, y compris un congé scientifique m'ayant permis de résider une année à l'université de Toronto pour rédiger la version finale de ce manuscrit.

A l'université de Lausanne, la Faculté des Sciences Sociales et Politiques, l'Institut des sciences sociales, l'Observatoire Science, Politique et Société et le Laboratoire Capitalisme, Culture et Société, les collègues, administratifs et enseignants-chercheurs, m'ont offert de précieux soutiens. En particulier, Fabienne Crettaz Von Roten et Marlène Sapin ont été des guides enthousiastes et bienveillantes lors de mes explorations

statistiques. Crispin Girinshuti a joué un rôle central dans le traitement des données de l'Enquête Sociale Européenne (on pondère !), ainsi que Marion Beetschen et Léïla Eisner. Agnès Aubry et Olivia Edelman ont assuré avec efficacité l'édition des différentes versions du manuscrit... Merci !

Dégager du temps pour écrire est toujours une gageure pour un.e enseignant.e-chercheur.e, surtout quand elle débute dans de nouveaux enseignements. Nicky Le Feuvre, directrice de l'Institut des Sciences Sociales alors que je me lançais dans la rédaction de ce manuscrit, a non seulement rendu la chose possible mais soutenu ce projet à bien des égards.

Un clin d'œil également aux collègues et amis qui ont à distance suivi d'un œil bienveillant et accompagné de leurs encouragements ce cheminement de recherche. Michel Grossetti en particulier pour l'événement, Jean-Claude Thoenig pour l'histoire sociologique de l'instrument, Marie-Agnès Détourbe, Stéphanie Mignot-Gérard, Pauline Ravinet, Anne-Christel Zeiter-Grau, Elizabeth Lamothe et Marie-Agnès Détourbe pour les multiples partages...

Enfin, François Dubet, Michel Grossetti, Daniel Sabbagh et Marijk Van der Wende m'ont fait l'honneur et le plaisir d'accepter de lire et discuter ce travail en participant au jury, qu'ils en soient ici remerciés.

*Pour Orane, Solal et Lorelei
Et, avec eux, à Soleà*

Sommaire

Remerciements.....	p.7
Sommaire.....	p.11

Introduction : L'accès à l'Université dans la très longue durée : enjeux conceptuels et méthodologiques.....	p.17
---	-------------

Chapitre 1. L'accès à l'Université et à ses titres comme instrument de gouvernement (fin 12^{ème} siècle – fin 15^{ème} siècle).....	p.41
---	-------------

1. Des corporations autonomes aux <i>Studium Generale</i> : la contractualisation de l'autonomie (fin du 12 ^{ème} siècle – 1378).....	p.44
1.1. L'institutionnalisation des universités : pouvoirs et territoires.....	p.45
1.2. L'accès comme instrument de gouvernement : financement des étudiants et contrôle des diplômes.....	p.51
2. 1378-1500 : Multiplication des universités et territorialisation : d'un instrument de l'Église à un instrument des royautés, les débuts de l'intégration scolaire et sociale.....	p.61
2.1. Fragmentation du pouvoir religieux et montée en puissance des pouvoirs temporels.....	p.61
2.2. L'accès à l'Université et aux diplômes.....	p.70
Conclusion	p.80

Chapitre 2. L'accès comme instrument d'action publique (début 16^{ème} - début 19^{ème} siècle).....	p.85
---	-------------

1. Multiplication et diversification des universités, expansion géographique et augmentation des effectifs étudiants (début 16 ^{ème} – milieu 17 ^{ème}).....	p.89
1.1. La fragmentation religieuse et politique stimule la croissance.....	p.89
1.2. L'accès : appartenances religieuses, régulations de la circulation et sélectivité sociale.....	p.100
2. Rationalisation et étatisation de l'offre universitaire : l'accès aux études et aux diplômes enjeu de formation professionnelle et de reproduction professionnelle (milieu 17 ^{ème} -début 19 ^{ème}).....	p.117
2.1. Réduction et réorganisation de l'offre comme conséquence des reterritorisations politiques.....	p.118
2.2. Instrumentation publique de l'accès aux études, aux diplômes et des diplômes dans l'accès à certaines professions, et augmentation de la sélectivité sociale.....	p.128
Conclusion.....	p.140

Chapitre 3. Changement de Société, changement de techniques d'accès (début 19^{ème}-milieu 20^{ème} siècle).....p.145

- 1. L'élargissement de l'accès entre administration nationale et industrialisation.....p.147
- 2. La sélection académique au cœur de la formation des élites.....p.151
- 3. Diversification sociale de l'accès : entre contextes facilitants et circulations.....p.159
 - 3.1. Accès de nouveaux groupes sociaux : diversification des élites et diversion des strates moyennes.....p.160
 - 3.2. Des dispositifs d'accès facilitant la diversification sociale.....p.162
 - 3.3. L'ouverture de l'accès des femmes : entre techniques transversales et dispositifs spécifiques.....p.171
 - 3.4. Circuler pour accéder : aux croisements du genre, de l'origine sociale, de la religion/ ethnicité, et de la citoyenneté.....p.177
- Conclusion.....p.184

Chapitre 4. L'accès à l'Université après 1945 : réaliser l'égalité et développer le capital humain.....p.187

- 1. Une massification partagée soutenue par des politiques éducatives nationales.....p.189
 - 1.1. Massification, diversification, maillage territorial.....p.189
 - 1.2. L'accès entre politiques nationales d'élargissement et demande sociale.....p.195
- 2. Diversifier socialement : de la massification aux politiques de représentation de la diversité sociale.....p.202
 - 2.1. Discrimination positive et monitoring statistique, instruments de l'égalité d'accès.....p.203
 - 2.2. Le tournant des années 2000 : la représentation de la diversité sociale au cœur de l'organisation de l'accès.....p.212
- Conclusion.....p.217

Chapitre 5. Les appartenances sociales saisies par l'Europe et la construction d'un référentiel européen.....p.221

- 1. Les appartenances sociales dans les politiques européennes d'accès à l'enseignement supérieur : la négociation d'un référentiel sectoriel commun.....p.223
 - 1.1. La diversité dans l'accès : des préoccupations académique et politique qui se rejoignent via le Conseil de l'Europe dans un contexte géopolitique particulier.....p.223
 - 1.2. De l'élaboration d'un nouveau référentiel à sa mise en œuvre.....p.231

2. Les appartenances sociales dans le référentiel global : la juridiction européenne entre égalité des droits et égalité des opportunités.....	p.236
2.1. Au fondement de la construction européenne : les droits humains et la reconnaissance de la diversité.....	p.236
2.2. 2000, l'émergence d'une juridiction européenne.....	p.241
2.3. Les statistiques, instrument de légitimation des politiques.....	p.250
2.4. Juridictions nationales et appels à la juridiction européenne.....	p.253
Conclusion.....	p.256
Chapitre 6. Appartenances sociales et inégalités d'accès aux diplômes.....	p.259
1. Inégalités socio-économiques : baisse circonscrite, l'effet de l'éducation dépasse celui de la profession.....	p.263
2. Sexe et ethnicité : un renversement de l'effet.....	p.270
2.1. De la domination masculine à la domination numérique de femmes parmi les diplômés : des processus multiples d'égalisation de l'accès.....	p.270
2.2. L'appartenance ethnique.....	p.281
Conclusion.....	p.303
Chapitre 7. Inégalités sociales d'accès aux diplômes et régimes d'inégalités (1950's-2000's).....	p.305
1. La religion pour mémoire : tradition religieuse et inégalités scolaires.....	p.313
2. La relation formation-emploi : à quoi servent les diplômes ?.....	p.319
3. Les économies politiques.....	p.324
4. De trois niveaux d'inégalités scolaires à huit régimes d'inégalités.....	p.333
Conclusion.....	p.339
Conclusion. Analyser l'accès dans la très longue durée.....	p.347
- L'accès, une refondation de l'ordre social : continuités structurelles et changement de référentiel.....	p.349
- Au cœur de la longue durée : appartenances sociales-citoyenneté-accès.....	p.352
- Les discontinuités : changement incrémental et surgissement de l'événement.....	p.354
- Entre continuité et changement : l'accès, instrument de la globalisation.....	p.361
Bibliographie.....	p.365

Annexes.....p.407

Annexe méthodologique 1 du chapitre 6 : Objectiver la diversité

socialep.409

- 1. L'origine socio-économique.....p.413
 - 1.1. L'éducation des parents.....p.413
 - 1.2. La profession des parents.....p.417
- 2. L'appartenance ethnique.....p.421
 - 2.1. La langue parlée à la maison.....p.421
 - 2.2. Sentiment d'appartenance.....p.424
 - 2.3. Trajectoire géographique de la famille.....p.430
 - 2.4. Réduire la complexité ethnique pour l'analyse statistique...p.432
- 3. L'appartenance religieuse.....p.433

Conclusion.....p.437

Annexe méthodologique 2 du chapitre 6 : Mesurer l'effet des appartenances socialesp.439

- 1. Des appartenances sociales aux effets variables selon les pays et les périodes historiques.....p.439
 - 1.1. L'origine socio-économique.....p.442
 - 1.1.1. La profession des parents.....p.442
 - 1.1.2. L'éducation des parents.....p.450
 - 1.2. Le sexe.....p.456
 - 1.3. L'appartenance ethnique.....p.461
 - 1.3.1. La langue parlée à la maison.....p.461
 - 1.3.2. Mobilité géographique de la famille.....p.464
 - 1.3.3. Sentiment d'appartenance à une minorité ethnique et accès au diplôme.....p.467
 - 1.4. Religion et accès aux diplômes.....p.468
- 2. Des appartenances sociales imbriquées.....p.473
 - 2.1. Des situations contrastées selon les contextes.....p.474
 - 2.2. Pays et générations.....p.475
 - 2.2.2. L'égalité entre les sexes.....p.476
 - 2.2.3. L'éducation des parents plus importante que la profession.....p.476
 - 2.2.4. L'appartenance ethno-raciale.....p.477
 - 2.2.5. L'effet de déclarer une appartenance religieuse...p.478

Conclusion.....p.479

Tableau 1. Régression Globale.....p.480

Tableau 2. Régression logistique par groupe d'âge.....p.483

Annexes du chapitre 7	p.491
1. L'emprise du diplôme sur le destin social des individus.....	p.491
1.1. L'emprise du diplôme sur la profession exercée : des tendances générales partagées.....	p.491
2. L'emprise du diplôme sur le revenu du ménage : de fortes variations.....	p.497
3. Caractériser les contextes.....	p.502

Introduction

L'accès à l'Université dans la très longue durée : enjeux conceptuels et méthodologiques

« L'enseignement supérieur a été contraint de jouer le rôle ingrat d'un portier – et peut-être celui du seul portier donnant accès aux places importantes et aux privilèges dans la société » (Bell, 1968).

Mai 2018 et un air de déjà-vu. Une dizaine d'universités françaises sont bloquées, réaction à la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur imposée par le gouvernement. Cette réforme introduit une rupture dans le principe d'accès sans sélection des bacheliers aux universités en exigeant des étudiants qu'ils documentent leurs résultats scolaires et motivent leurs projets de formation au moment où ils déposent leurs demandes d'inscription. Pour les établissements, cela signifie la possibilité de sélectionner leur corps étudiant selon des critères *ad hoc* dans les filières faisant l'objet d'une demande supérieure à l'offre, ou plus largement, d'exiger des étudiants qu'ils suivent un parcours de mise à niveau pour accéder aux études convoitées. Les réactions d'une partie des étudiants, des enseignants et des dirigeants des universités entraînent blocages et manifestations.

Ce nouvel épisode de l'histoire de l'accès à l'enseignement supérieur rappelle, si nécessaire, qu'il représente un enjeu sociétal. La réforme tente de répondre au problème de gestion des flux dans un système universitaire qui garantit aux titulaires du baccalauréat un droit aux études supérieures au niveau du système dans son ensemble, tout en s'assurant que les candidats possèdent les compétences minimales pour suivre les cursus qu'ils envisagent. Il s'agit de mettre en adéquation demandes et places disponibles dans les différentes universités et filières. Les processus d'admission qui permettent aux établissements de spécifier leur public s'appuient sur la construction d'une interface, dont les paramètres font l'objet de renégociations régulières entre les acteurs des « configurations universitaires » - autorités publiques / tutelles, présidences d'universités et représentants disciplinaires, étudiants et leurs familles -, « cadre au sein duquel

s'inscrivent, prennent sens et se répondent le type de gouvernement développé par les établissements, le style de pilotage adopté par la tutelle et les modes de régulations internes des disciplines » (Musselin, 2001, p.170).

Ce travail s'attache à comprendre, dans une perspective macroscopique, l'enjeu que représente l'accès à l'enseignement supérieur et aux titres qu'il confère. Il s'appuie sur une hypothèse centrale : depuis les origines, organisation de l'accès et procédures d'admission à l'enseignement supérieur et aux diplômes expriment ces configurations et construisent leurs transformations. On se situe dans le temps très long d'une analyse comparative de l'accès à l'Université qui débute avec le Moyen-Âge. L'histoire de l'enseignement supérieur en Europe est celle de la construction sans cesse renouvelée d'une manière d'ordonner et de légitimer les États et les sociétés : elle participe de la distribution des places dans la société à travers la régulation de l'accès aux diplômes et, *in fine*, aux professions. De l'Université médiévale, corporation de clercs bénéficiant de privilèges royaux et organisme autonome, organisée pour garantir les privilèges de certains groupes sociaux, à l'Université moderne née avec la société industrielle, intégrée dans des systèmes scolaires et accueillant un nombre croissant d'individus toujours plus divers, la question de l'accès est essentielle pour comprendre le rôle dévolu aux systèmes d'enseignement supérieur au sein des diverses organisations sociales. Elle peut être analysée à deux niveaux : en interrogeant l'accès, soit à la fois l'offre de places (donc les établissements existants, leur géographie, etc...), les flux d'étudiants et leurs caractéristiques ; et en analysant l'admission, c'est-à-dire les processus qui soutiennent ou freinent l'accès selon des critères sociaux, financiers ou académiques et les procédures qui les accompagnent (examens, tests, mise en valeur d'une position sociale).

Trois grandes questions guident notre recherche.

Qui gouverne l'accès ? En d'autres termes, comment se présentent les configurations d'acteurs qui participent à l'organisation de l'accès, et dans quels territoires politiques ? Au-delà du triangle de la « configuration universitaire » désormais classique développée par C. Musselin (2001) pour étudier l'enseignement supérieur - tutelles, établissement, discipline - ce qui nous intéresse particulièrement ici et à quoi nous nous référerons désormais en mobilisant le terme de configuration a trait à la diversité des acteurs sous-jacent à la tutelle – municipalités, papauté, empereurs, rois, ducs, régions, États, Union européenne etc... – et à la façon dont les relations qu'ils entretiennent s'incarnent dans des politiques d'accès et les procédures d'admission variables selon les établissements et les

époques. Les modalités du pilotage de l'accès dépendent des relations de pouvoir à distance entre différents acteurs que l'on qualifie de configuration de gouvernants ou de pouvoirs institués. Ces configurations peuvent comprendre à la fois des relations verticales (plusieurs niveaux territoriaux ou, en d'autres termes, une gouvernance multi-niveaux), et des relations horizontales entre gouvernants de différents territoires. On cherche la réponse en identifiant les dispositifs d'accès : création d'établissements, financement/coût des études, définition des principes de sélection apparaissent comme autant de dispositifs de gestion de l'accès aux études. Le contrôle de l'accès porte alternativement ou conjointement sur l'accès aux études et sur l'accès aux diplômes, et est ou non associé à l'accès à certaines professions. Il n'est donc pas possible de séparer complètement son analyse de celle de sa finalité en termes d'obtention de diplômes, de carrières, de destins, etc. Comprendre les enjeux associés à l'accès aux études suppose d'inscrire celui-ci dans une perspective compréhensive intégrant ces dimensions.

« Qui » est admissible ? Autrement dit, que donnent à voir les procédures d'admission du public considéré comme légitime des universités ? Selon les périodes, les lieux, et les acteurs impliqués, deux registres de sélection sont alternativement ou conjointement utilisés : les appartenances sociales des étudiants – genre, origine sociale, géographique, ressources économiques, religion – constituent historiquement le premier registre mobilisé : lois et décrets circonscrivant le public attendu, procédures d'admission impliquant la mise en scène de certaines appartenances sociales au moment de l'inscription aux études ou de la diplomation, donnent à voir la permanence de l'usage d'appartenances sociales dans l'organisation de l'accès aux études. Les caractéristiques éducatives des étudiants n'apparaissent que dans un second temps - d'abord comme critère subsidiaire, puis comme support d'identification de l'appartenance sociale, et enfin comme critère principal avec comme conséquence que la sélection technique dissimule alors la sélection sociale (Bourdieu, 1989) - et sont différemment déclinées selon les lieux et les périodes.

Et enfin, qui accède ? Qui, étant admis, s'inscrit ? « Les universités ont toujours été définies, fondamentalement, non par référence à quelque idéal-type abstrait mais par la clientèle qu'elles attiraient et les fonctions qu'elles remplissaient dans une société donnée, par le marché et par la demande sociale. » (Anderson, 2004, introduction, p.2). *In fine*, quelle est la morphologie sociale et géographique du corps étudiant selon les périodes et les lieux ? Mais également, quelles exceptions observe-t-on, qu'elles soient individuelles (par ex. une femme dans un contexte où l'accès leur est généralement interdit) ou

institutionnelles (par ex. les établissements qui inscrivent des étudiants issus de groupes sociaux a priori exclus par les pouvoirs institués et par la plupart des autres établissements) ? Qu'est-ce que cela traduit des enjeux associés aux études supérieures, de la structure d'ensemble de l'organisation sociale et du rôle joué par l'enseignement supérieur ?

On retrouve ici sous-jacentes les trois questions constitutives selon Mills (1959) de l'imagination sociologique : Quelle est la structure d'ensemble de la société étudiée ? Où se situe cette société dans l'histoire humaine ? Quels hommes et quelles femmes trouve-t-on essentiellement dans la société et dans la période étudiée, quelle majorité y domine, comment ces être sont-ils choisis, formés, émancipés, bridés, sensibilisés (...) ?

- Un cadre d'analyse de l'accès

Les appartenances sociales des étudiants constituent le fil rouge qui traverse l'ensemble de l'ouvrage. Présentes dès les premiers siècles d'existence des universités, elles demeurent, presque dix siècles plus tard, centrales dans l'organisation de l'accès et constituent à ce titre un élément de continuité dans une institution qui par ailleurs se refonde largement au fil du temps.

Pour saisir la diversité du corps étudiant, on préférera le concept d'appartenance sociale à celui de « caractéristiques sociales », plus étroit, ou « d'identité », plus sémantiquement chargé. Dans son usage contemporain, ce concept recouvre potentiellement les catégories d'âge, de groupe social, d'emploi, de famille, nation ou nationalité, d'orientation politique, d'appartenance aux « gens du public » ou aux « gens du privé », de « qualification », de race ou d'ethnicité, de religion, de sexe, de statuts ou encore de territoire (Paugam, 2010). Il permet d'appréhender les positionnements sociaux qui font sens pour les étudiants et qu'ils peuvent mobiliser pour être admis, tout comme ceux qu'utilisent les acteurs de l'accès et de l'admission pour qualifier le public étudiant qu'ils souhaitent attirer et celui qu'ils inscrivent effectivement. Employé pour analyser l'accès et l'admission dans le temps long, il conduit à appréhender les catégories utilisées pour décrire les individus comme plurielles, sélectives et réversibles (Messu, 2011), mais également imbriquées (par ex. le genre et l'origine sociale), la possibilité d'accès se situant à la jonction de certaines d'entre-elles. Ces appartenances multiples et leurs usages évoluent dans le temps : elles font l'objet d'une construction sélective, qu'elles émanent des étudiants ou des acteurs de l'accès et de l'admission. Enfin, leur usage est réversible : par ex. une femme peut à moment donné se

faire passer pour un homme pour être admise ou un candidat abjurer et se convertir à une autre religion, etc. ; un établissement peut modifier ses grilles de lecture des appartenances sociales, par exemple en modifiant ou supprimant le critère d'appartenance religieuse.

Utilisées comme traceurs des transformations du rôle des universités, les appartenances sociales donnent à voir les groupes sociaux dont la participation universitaire est souhaitée (et, à l'inverse, non voulue) par les acteurs gouvernant l'accès, et la désirabilité variable des études supérieures pour chacun d'entre eux.

Les appartenances sociales mobilisées dans l'accès sont ainsi constitutives de la stratification sociale, soit d'une représentation hiérarchisée et pluridimensionnelle des groupes sociaux résultant « de l'ensemble des différences sociales associées aux inégalités de richesses, de pouvoir, de prestige ou de connaissance » (Coulangeon, 2010). L'imbrication entre appartenances sociales, stratification sociale et accès est au moins double.

En amont des études, l'organisation de l'accès et de l'admission constituent des projections sociales, ethniques, religieuses, juridiques, mais aussi psychologiques (puisque ainsi que Bourdieu (1989) notamment l'a mis en évidence structures objectives et structures cognitives se répondent) des groupes sociaux qu'on espère attirer ou refouler de l'éducation supérieure. Appartenances sociales et procédures d'admission mettent à jour les taxinomies par lesquelles les acteurs des configurations qualifient la structure sociale à un moment et en un lieu donnés. Avec Sewell nous analysons ces structures comme constituées de schémas culturels interdépendants et de ressources qui confèrent du pouvoir et orientent l'action qui les conforte en retour : « Les agents sont renforcés par les structures, à la fois par la connaissance des schémas culturels qui les autorisent à mobiliser les ressources et par l'accès aux ressources qui les rend capables d'instituer ces schémas. (...) Les structures, (...) ne sont pas des catégories réifiées que l'on peut invoquer pour expliquer la forme inévitable de la vie sociale. Invoquer les structures (...) appelle une analyse critique des interactions dialectiques à travers lesquelles les humains tracent leur histoire. » (Sewell, 1992, p.27). Cette façon d'envisager les structures, qui intègre les contributions de Giddens (1979, 1984) (en particulier la dualité de la structure – à la fois medium et résultat des pratiques) et de Bourdieu (1979, 1989) (notamment la relation entre habitus et reproduction des structures), présente l'avantage de laisser une plus grande place à l'analyse du changement social, nous y reviendrons. Pour l'instant, contentons-nous de souligner que déjà s'agissant du Moyen-Âge, l'analyse des modes de penser la

stratification sociale révèle la profusion de nomenclatures et classifications mobilisées par les clercs ainsi que leur transformation. A la division ecclésiologique binaire entre laïcs et clercs se superpose une division fonctionnelle ternaire (oratores, bellatores, laboratores), complétée à compter du 12^{ème} siècle par un quatrième groupe, les marchands (mercatores) ou citadins (Burgenses) avec le développement des villes et du commerce. Parallèlement, on dénombre dans les écrits médiévaux, de plus en plus fréquemment à compter du 13^{ème} siècle, de multiples catégorisations socio-professionnelles, plus ou moins détaillées (Aurell, 2005). Les catégories mobilisées dans l'organisation de l'accès saisissent à la fois certaines transformations de la structure sociale et l'idée que se font les gouvernants des groupes sociaux que doit selon eux servir l'Université.

En aval, l'éducation supérieure participe au processus de stratification sociale en formant des individus destinés à occuper certains statuts professionnels. Elle contribue donc à hiérarchiser les individus. La participation de différents groupes sociaux aux études et les destins professionnels associés aux diplômes donnent à voir les usages sociaux de l'université et les rapports sociaux qui les traversent comme l'ont bien documenté Bourdieu et Passeron (par ex. 1964, 1970, 1989). *In fine*, la participation universitaire conduit également à transformer les appartenances sociales en dotant l'individu de nouvelles propriétés. L'identification des appartenances sociales mobilisées dans l'accès au fil du temps et de l'espace fait voir les structures sociales et leurs transformations à travers les schémas culturels institués et la façon dont l'université y est associée.

La structure sociale inclut par ailleurs l'organisation du territoire (Levy, Joye, Guye, Kaufmann, 1997). Les appartenances mobilisées dans l'accès donnent également à voir les territoires associés aux usages de l'université et, la façon dont accès et admission participent au processus de territorialisation, c'est-à-dire de construction politique de l'espace, en produisant « une configuration d'organisation territoriale relativement fixe, provisoirement stabilisée, de multiples échelles géographiques » (Brenner, 1999, p.43). Empires, royaumes, duchés, municipalités, ou encore macro-régions, États, régions, les universités sont enchâssées dans une pluralité de territoires différemment configurés selon les lieux et les périodes. Plusieurs mécanismes y participent. D'abord, l'origine géographique est un critère d'accès et d'admission, au Moyen Âge à travers les privilèges distincts alloués aux « nations »¹ dans certaines universités, ou le financement des

¹ Les « nations », regroupement d'étudiants natifs des mêmes régions, organisent la structure universitaire des premières universités.

étudiants, par exemple par les collèges, en raison de leurs origines géographiques, ou encore, au début du 21^{ème} siècle, du fait de la différenciation des frais de scolarité selon l'origine géographique des étudiants ou encore des quotas de places qui y sont associés. Ensuite, la construction des territoires s'inscrit dans la géographie des acteurs gouvernant l'accès et l'admission et son pendant, les espaces de reconnaissance des diplômés et, partant, d'emploi des diplômés. Enfin, la production de diplômés comprend la formation d'élites destinées à l'administration du territoire auquel appartient l'université, ainsi que de diplômés destinés à d'autres organisations sociales. Le processus de territorialisation auquel renvoie l'accès est donc pluriel. Il renforce les espaces politiques dans lesquels s'enclasse l'université. En transformant à la fois l'environnement géopolitique des universités et les structures sociales des sociétés, ce processus contribue aussi à la modification des normes et des institutions sociales ce qui, en retour, rend possible la recréation territoriale (Labussière, 2009).

L'étude de la construction politique de l'espace conduit à considérer l'accès en tant qu'instrument : dès que les universités se fixent en un lieu, l'accès devient instrument de gouvernement puis d'action publique pour les pouvoirs institués, un « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes, Le Galès (dir), 2014, p.17). Établissements existants, critères sociaux inscrits dans des lois et décrets, procédures d'admission, modalités d'études et de leur financement, etc., contribuent à constituer l'accès en instrument, c'est-à-dire en interface entre gouvernants et groupes sociaux destinataires ou demandeurs d'accès. Le dispositif d'accès fait ainsi l'objet de réappropriations et de renégociations régulières.

Problématiser l'accès comme instrument dans la perspective socio-historique qui est celle de cet ouvrage, c'est affirmer qu'il est une institution au sein de l'institution universitaire : comme le rappellent Lascoumes et Le Galès (2004) à la suite de North (1990), une institution peut être définie comme un système de conventions et de procédures variablement articulées au sein duquel agissent et interagissent acteurs et organisations. Et en tant qu'institution, l'accès se définit donc par la relative permanence de la fonction qu'il endosse. Dans le même temps, « variable relativement indépendante (même si elle est le produit d'une histoire et de mobilisations) et explicative de l'action politique, il est, dans une acception néo-institutionnaliste (Hall, 1993) un traceur de changement » (Lascoumes, Simard, 2011, p.6), c'est-à-dire qu'il peut être étudié comme le résultat de l'histoire de

l'institution. Analyser l'accès comme un instrument permet à la fois d'interroger la continuité de sa fonction et ses transformations.

- La transférabilité historique des concepts

Ces deux concepts de territorialisation et d'instrument d'action publique sont généralement associés à l'analyse des politiques publiques des États modernes (Chiasson, 2012). Leur usage dans la très longue durée peut sembler anachronique, en particulier lorsque la perspective adoptée cherche à borner le début (Allies, 1980) ou la fin (Badie, 1995) des territoires. La transférabilité historique de ces concepts est donc largement discutée.

La notion de territoire, rappelle Alain Faure (2005), renvoie dans sa racine latine, *jus terrendi*, à celui qui détient de droit de terrifier, soit à « des enjeux de pouvoir et domination ». Si l'usage du terme se développe surtout à partir du 17^{ème} siècle, associé à la souveraineté territoriale dont l'émergence est parfois liée au traité de Westphalie (1648) (cf. Vanier, 2005), certaines recherches historiques interrogent sa pertinence pour analyser des processus à l'œuvre dès le Moyen-Âge, en particulier à compter du 12^{ème} siècle². Amplement débattue par l'historiographie allemande (Brendler, 2011) et française (Mazel, 2016), la datation du processus de territorialisation - caractérisé par la transformation des relations entre pouvoir et territoire - fait aussi débat et recouvre des temporalités distinctes selon les organisations sociales concernées. Entendue comme « souveraineté fondée sur un rapport au peuple territorialisé à travers l'exercice d'une juridiction et d'une fiscalité spécifique » (Mazel, 2016, pp.13-14) la datation de la territorialisation est souvent, dans le cas français, d'abord associée au rôle premier de l'Église dans la structuration étatique. Ce qui conduit à affirmer l'antériorité du processus de territorialisation sur l'existence des États.

Les mêmes débats traversent l'utilisation du concept d'instrument d'action publique (IAP). Ils sont relatifs d'une part aux façons d'exercer le pouvoir aux différentes époques : à partir de quel moment l'exercice du pouvoir peut-il être analysé comme un mode de gouvernement ? Pour Foucault (1978), la gouvernementalité, caractérisée par les processus

² Les relations entre territoire et pouvoir politique ont fait l'objet d'analyses variées entre les médiévistes français et allemands jusqu'au 12^{ème} siècle, période à laquelle ces derniers associent le processus de territorialisation et, avec lui, une transformation de la relation entre pouvoir et territoire. (Sur cette dimension en particulier, voir le projet de recherche « Territorium. Espace et politique : perception et pratiques dans les royaumes francs et post-carolingiens du 9^e au 11^e siècle », <http://acp.u-pem.fr/projets-de-recherche/programmes-clos/territorium/>).

de rationalisation et de technicisation visant à organiser la population émerge au cours du 17^{ème} siècle et s'affirme au 18^{ème} siècle. L'exercice de la souveraineté en tant que domination centralisée du monarque tel qu'il s'observe au Moyen-Âge en est donc a priori exclu. Mais cette périodisation a fait l'objet de remises en cause, en particulier au regard de l'émergence de la population comme objet de gouvernement (Descendre, 2012), conduisant à mobiliser le concept d'instrument d'action publique pour l'analyse de périodes antérieures (Quéré, 2016). D'autre part, les débats sur les instruments ont trait à l'existence même d'un espace public, seconde condition considérée comme préalable au développement d'instruments. Ici également, la circonscription du moment auquel se développe un espace public fait débat : Habermas (1962) proposait de borner son émergence aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles en Europe occidentale³, mais d'autres ont plus récemment souligné ce que cette temporalisation avait de restrictive (Boucheron, Offstadt, 2011) et documenté la pertinence du concept d'instrument d'action publique pour des analyses portant sur le temps long⁴ (par ex. Maugère, 2009, Baudot, 2014). Notamment en identifiant dès le Moyen-Âge l'existence d'un dialogue politique entre le monarque et ses sujets (Quéré, 2016 ; Guénée, 1971 ; Boucheron, Offstadt, 2011) rendant possible le déploiement d'un espace public. Cet échange prend par exemple la forme de requêtes, procédures qui existent également pour les universités (cf. chapitre 1) : le rôle de la requête est constitutif de la relation des universités aux monarques et à leurs administrations. *In fine*, le concept d'instrument d'action publique (IAP) apparaît approprié pour analyser les règles d'accès, au moins à compter de la fin du Moyen-Âge puisqu'elles « cherchent à renforcer les capacités de contrôle des bureaucraties, ... constituent des supports de pérennisation des agencements sociaux... matérialisent les relations entre acteurs sociaux... (ont la) capacité à produire des configurations sociales, à les faire durer, à distribuer des ressources et des positions en leur sein. » (Baudot, 2014, p.221). S'agissant de la période allant du 12^{ème} au 15^{ème} siècle, afin d'éviter l'anachronisme, nous préférons recourir au concept d'instrument de gouvernement (Hood, 1983) pour analyser la façon dont l'accès est enjeu de luttes entre gouvernants pour construire ou renforcer leur nodalité. Ce concept met l'accent sur la dimension de contrôle social constitutive de l'instrument, à la fois détecteur et affecteur, c'est-à-dire permettant aux gouvernants d'une part de collecter de l'information et d'autre part d'influencer le monde social.

³ L'émergence d'un espace public est pour Habermas liée à celle de la bourgeoisie dont il retrace le développement de l'éducation, de la culture et de la conscience politique (Habermas, 1962).

⁴ Voir par exemple le projet « Écritures Grises » Les instruments de travail administratifs en Europe méridionale (XIIe-XVIIe siècles), <http://ecrituresgrises.hypotheses.org/>, accédé le 21 novembre 2017.

L'organisation de l'accès au Moyen-Âge souligne cette double dynamique de collecte d'information relative aux caractéristiques des étudiants qui accèdent et d'actions visant à influencer le profil du corps étudiant. L'instrumentation de l'accès est rendue possible grâce à la place occupée par les gouvernants qui le mobilisent, leurs ressources économiques, leur autorité et leur organisation (Hood, 1983). Le concept d'instrument d'action publique, qui intègre les processus de renégociation et d'appropriation de l'accès par différents groupes sociaux pour envisager l'accès en tant qu'expression du rapport entre politique et société, décrit mieux ce qui s'observe à compter de la fin du Moyen-Âge. Mais globalement, utiliser ces concepts dans le temps long permet de questionner la fonction de l'accès en tant qu'instrument d'action publique superposant le territoire à la souveraineté territoriale. En tant qu'instrument, l'accès dévoile et participe à la production d'un processus de territorialisation - déterritorialisation (au sens de l'affaiblissement des contraintes spatiales) – reterritorialisation et aux projets d'organisation sociale qui y sont associés.

Ce problème de transposabilité temporelle des concepts interroge également la façon d'appréhender la question de la justice sociale dans l'accès puisque si aujourd'hui, la mesure des différences d'accès selon les groupes sociaux est fréquemment problématisée sous l'angle des inégalités, désormais classique dans l'analyse contemporaine des processus scolaires, les projets d'organisation sociale reposent selon les périodes et les lieux sur des conceptions différentes de la justice sociale.

Pour résoudre cette tension, l'organisation de l'accès à l'université est d'une part appréhendée, transversalement aux différentes époques, comme exprimant les normes organisant la vie collective par l'identification de ceux autorisés à user de l'institution. L'accès sert l'ordonnement social par la formation de ceux qui administrent les principales institutions des organisations sociales comme désormais par celle d'une large partie des jeunes générations. Dans les deux cas, en perspective s'esquisse l'objectif d'une société bien ordonnée, soit « effectivement régulée par une conception publique (politique) de la justice, quelle que soit cette conception. (...) Dans une société bien ordonnée, la conception publique de la justice offre un point de vue mutuellement reconnu à partir duquel les citoyens peuvent statuer sur leurs demandes de droits politiques au regard de leurs institutions politiques ou l'un contre l'autre » (Rawls, 2001, p.9). L'accès reflète donc à la fois un cadre juridique et un ordonnancement social, soit des structures conçues pour durer.

D'autre part, l'accès à l'université est envisagé comme processus de différenciation sociale, permettant plus ou moins d'accessibilité aux ressources sociales rares et valorisées, même si cela est inégalement fort selon les périodes et les lieux. Cette accessibilité différenciée est associée à différentes conceptions politiques de la justice, qui conduisent à la percevoir en retour comme juste, ou comme expression d'une inégalité. La conception politique de la justice associée à l'accès et aux processus d'admission qui l'organisent peut par ailleurs faire l'objet d'un large consensus dans l'organisation sociale, mais elle est parfois aussi remise en cause à un niveau individuel ou collectif (ce qui se traduit dans ces exceptions aux normes sociales d'accès mentionnées précédemment). Ce qui est perçu comme socialement juste/injuste varie dans le temps et l'espace selon les sociétés mais aussi selon les contextes de vie des individus.

L'Université est par conséquent envisagée comme un espace de transactions sociales au sein duquel se donnent à voir le cadre normatif des sociétés et les renégociations dont il est l'objet à travers la mobilisation de certains groupes sociaux opérant dans des configurations universitaires spécifiques. Les transformations des façons de penser la justice sociale se révèlent à la fois dans les procédures d'admission et par les publics étudiants inscrits. Quelle conception de la justice sociale traduit l'organisation de l'accès ? Comment la conception de la justice sociale se transforme-t-elle ? Et comment expliquer les variations entre sociétés ? Ces questions nous accompagneront tout au long de ce mémoire.

- Une approche sur le temps long : histoire rétrospective et comparaison

La sociologie historique comparative s'est imposée comme moyen d'identification et de compréhension des processus historiques. « L'enseignement supérieur ne peut pas échapper à l'histoire », affirmait déjà Clark Kerr en 1994, « alors qu'il passe du service de la royauté et des classes supérieures, dans les anciennes professions et l'Église, au service de toutes les personnes et toutes les institutions dans des sociétés modernes démocratiques et industrialisées et dans des sociétés davantage fondées sur de nouveaux savoirs et compétences. (...) Une bonne partie de l'histoire de l'enseignement supérieur s'est écrite par la confrontation de logiques internes et de pressions externes. » (Kerr, 1994, p.xvi). « Ainsi, l'enseignement supérieur ne peut échapper à l'histoire, pas plus que l'histoire des sociétés ne peut échapper à l'enseignement supérieur. » (Kerr, 1994, p.231)

Fondée principalement sur la relecture sociologique de travaux d'historiens⁵ ainsi que l'exploitation de données secondaires (documents produits par les universités, décrets, lois...), combinant socio-histoire des politiques et analyse quantitative (fondée sur des données originales pour la période 1950-2010), ce travail révèle les appartenances sociales mobilisées dans l'accès à l'université et aux diplômes, leurs variations, transformations et les processus qui les sous-tendent, et, finalement, ce qu'ils dévoilent des organisations sociales dans lesquelles ils s'encastrent et qu'ils participent à organiser. On interroge ainsi les dynamiques entre les différents pays. Observe-t-on les mêmes phénomènes au même moment ? Chaque pays a-t-il une trajectoire indépendante des autres ? La comparaison développée a à la fois une vocation universalisante – on cherche les propriétés communes indépendamment de la période ou du pays –, attachée aux variations dans le caractère ou l'intensité des processus à l'œuvre par l'examen systématique des différents cas, et elle est attentive aux interdépendances entre les cas, susceptibles d'expliquer certaines tendances partagées (Tilly, 1984).

D'un point de vue méthodologique, cette approche présente certaines limites : parce que la recherche repose principalement sur l'identification et la synthèse de données relatives à l'accès et à l'admission rendues disponibles par les travaux d'historiens, il est impossible de prétendre à l'exhaustivité dans la collection des données, d'une part dans les limites de nos compétences linguistiques et de nos possibilités de déplacements ; d'autre part du fait de la masse de travaux et de documentation secondaire existant ayant trait à l'accès aux études. Sur une période aussi longue (huit siècles environ) et un espace géographique aussi large et mouvant (« l'Europe »), – nous y reviendrons – la recherche, individuelle de surcroît, ne peut au mieux viser qu'à atteindre la saturation des données. Nous avons donc construit cette saturation par un travail systématique de collecte de données effectué principalement en bibliothèque (en Suisse, en France, ainsi qu'au Canada, grâce à un séjour de recherche d'une année à l'université de Toronto en 2017-2018), ainsi que sur Internet, avec une accessibilité croissante des archives universitaires et de travaux anciens dans le domaine qui s'y révèlent disponibles, comme nous avons pu le constater entre 2011 et 2019, soit au cours des huit années sur lesquelles s'est déployé ce travail. Deux critères ont servi à apprécier cette saturation : au niveau des documents utilisés, la rencontre répétée des mêmes auteurs dans le travail bibliographique ; et, au niveau des données

⁵ par ex. De Ridder-Symoens, 1992, Rashdall, 1895, Verger, 2005, Julia et Revel, 1989, Julia, Revel et Chartier, 1986, Rüegg, 1996, 2004, Stone, 1974, Anderson, 2004, Brocklyss, 2016, Charle, Verger, 2012, etc.

récoltées, la triangulation d'informations visant à vérifier les grandes tendances numériques (création d'établissements, effectifs d'étudiants, etc.), les débats scientifiques que cela suscite, ainsi que la récurrence des appartenances sociales utilisées dans l'accès et l'admission, tant à travers leur régulation (lois, décrets, procédures) que par leur transgression (telles qu'exprimées par certaines exceptions individuelles et institutionnelles).

La construction de l'analyse et de la démonstration a impliqué de nombreux allers-retours pour collecter transversalement des informations comparables entre universités et périodes historiques et construire la montée en généralité analytique, avec une attention particulière portée au fait de se fonder principalement sur des analyses déjà construites des matériaux originaux dont il importe néanmoins de saisir les spécificités. On se situe ici dans une approche inductive à travers laquelle on fait émerger les dimensions et processus transversaux en articulant deux niveaux de lecture de l'accès : il s'agit à la fois de « restituer aux catégories du passé leur caractère ethnocentrique propre » (Weber, 1992, p. 91) pour documenter la variabilité sociale des conventions sur les catégories d'appartenance sociale et par l'histoire rétrospective, d'identifier ce qui, du passé de l'accès à l'Université, est utile à la compréhension du présent, en élaborant une généalogie des critères d'admission. En mettant en lumière les appartenances sociales utilisées historiquement pour baliser l'accès à l'université, on peut aussi interroger celles qui, aujourd'hui, affectent la probabilité d'être diplômé dans les différents pays d'Europe. On respecte ainsi également une préconisation de la démarche comparative, entamer la comparaison par l'analyse d'un petit nombre de cas pour clarifier les hypothèses et les modalités d'une comparaison portant sur un grand nombre de cas (Tilly, 1984).

D'une part, cela présente l'avantage d'affranchir l'analyse scientifique des catégories politiquement légitimes dans un contexte donné, pour ouvrir plus largement le questionnement. Pratiquement, cela signifie que les variables utilisées pour saisir l'effet des appartenances sociales sur l'accès aux diplômes pour la période contemporaine ont été construites non pas sur la base de politiques ou indicateurs immédiatement en vigueur mais à partir des appartenances sociales identifiées au fil des siècles comme constitutives des critères et procédures d'accès : principalement le sexe, la profession des parents, l'éducation des parents et l'appartenance ethnique ou religieuse. Le longue durée informe ainsi le questionnement du présent. Il s'agit donc de catégories de lecture du monde social qui ne sont pas nécessairement légitimes dans chacun des pays comparés pour la période

considérée, et qui se distribuent dans des structures sociales variées, concernant ponctuellement des proportions d'une population nationale trop faibles pour faire l'objet d'une analyse statistique. Mais globalement, elles offrent au chercheur la possibilité d'une analyse comparative systématique large et inductive de la variabilité de l'effet des appartenances sociales dans l'accès aux diplômes selon les pays. Avec pour conséquence d'apprécier via ces données des dynamiques sociales brutes, autrement dit, déconnectées des processus qui en sont à l'origine, et qu'il importe ensuite de contextualiser. La démarche adoptée consiste ainsi en un va-et-vient permanent entre production de données comparables servant à la fois la montée en généralité et l'identification d'exceptions, et travail qualitatif de contextualisation des conditions socio-historiques propres à chaque société permettant de rendre compte du rôle joué par l'Université. Ce travail permet, au-delà de la description synchronique, d'expliquer les différences observées entre les différents pays, mais aussi de rendre compte de la diversité des processus sous-jacents à des situations en apparence semblables.

D'autre part, on peut apprécier l'effet durable de politiques et processus anciens. C'est le cas par exemple quand on évalue l'impact de l'appartenance religieuse sur la probabilité d'être diplômée aujourd'hui. Alors que la plupart des pays européens ont abandonné les critères religieux dans l'accès à l'Université, nous verrons que l'analyse statistique saisit encore des traces de l'imbrication entre histoire religieuse et histoire scolaire.

L'adoption d'une perspective temporelle très longue associée à l'exercice de la comparaison socio-historique est complexe à plusieurs égards, en particulier du fait de l'évolution des unités d'analyse : les territoires politiques notamment, évoluent, et les frontières de l'Europe se modifient. Cette difficulté s'exprime à deux niveaux.

Dans une perspective socio-historique longue d'abord, on esquisse les effets de ces modifications sans pour autant proposer un traitement systématique des transformations territoriales, qui dépasserait largement le cadre de ce travail. Compte tenu de l'évolution concomitante des frontières et des dénominations nationales, on a choisi de construire la comparaison de façon pragmatique, en partant des universités existant aux différentes époques et de leur encastrement dans des territoires. Globalement, l'approche est, ici encore, inductive : le périmètre de notre objet suit sa transformation (diffusion des universités / frontières territoriales / diversification des types d'établissements / accès-diplômes).

Dans l'approche quantitative, également pragmatique, ensuite : l'Enquête Sociale Européenne utilisée pour étudier l'accès aux diplômes pour la période contemporaine (1950-2019) n'était pas initialement destinée à l'analyse des inégalités sociales dans l'accès aux diplômes universitaires, d'autant moins à partir de catégories d'appartenance sociale aussi diverses que celles rendues disponibles par l'enquête (origine géographique du répondant et de ses parents, langue parlée dans la sphère domestique, appartenance religieuse, sentiment d'appartenance à une minorité ethnique, etc.). Créée en 2001 et faisant l'objet d'un financement conjoint européen (Commission européenne et Fondation européenne des sciences » et nationaux (via les agences de moyens), l'enquête est dévolue à améliorer la compréhension des transformations sociale, politique et culturelle de l'Europe, avec un intérêt particulier pour l'évaluation du ressenti et du comportement des individus résidant dans ces pays (ESS, 2011). L'objectif poursuivi est donc celui de connaissance et, avec elle, de la construction européenne, entendue au sens large. De fait, parmi la trentaine de pays qui avaient, dès le lancement de cette enquête, choisi d'y prendre part, tous n'appartiennent pas à l'Union Européenne : un a une candidature en cours (Turquie) et cinq sont extérieurs à l'UE (Suisse, Ukraine, Fédération de Russie, Norvège, Israël). Ils s'inscrivent ainsi volontairement dans une participation active aux projets scientifiques européens, indépendamment de leur appartenance politique à l'Union Européenne. La sélection des pays comparés a respecté ce périmètre de la participation volontaire initiale en excluant certains pays uniquement sur la base de contraintes techniques - soit les effectifs de répondants disponibles par pays au moment de la première analyse effectuée par nos soins (2011). L'aire géographique étudiée est donc d'abord définie par la géographie des universités et son développement, puis dans son traitement contemporain, au sens de l'Europe de l'enseignement supérieur.

La stratégie de recherche adoptée, combinant longue durée et comparaison quantitative (cf. annexes méthodologiques 1 et 2 du chapitre 6), s'adosse à des choix tant méthodologiques que discursifs.

Au-delà de l'identification des appartenances sociales utilisées au fil des siècles dans l'accès et des indicateurs permettant de les objectiver dans l'analyse quantitative développée sur la période contemporaine, le choix des outils statistiques est important. Une comparaison avec un grand nombre de cas comme celle-ci supposait de choisir un outil statistique permettant de neutraliser l'effet des différences de structures sociales et de leurs transformations pour comparer dans le temps et l'espace le poids des différentes

appartenances sociales : c'est le motif prévalant au choix des odds ratios comme outil statistique principal. Des régressions logistiques y sont également adossées afin de saisir l'imbrication de ces différentes appartenances. L'articulation de deux techniques statistiques, odds ratios et régression logistique, permet à la fois de comparer l'évolution des chances de groupes sociaux issus de différentes générations d'accéder à l'université et d'interroger la façon dont différentes appartenances sociales s'articulent pour influencer le destin scolaire des individus, dans différentes sociétés et pour plusieurs générations. On saisit ainsi à la fois la position singulière de certains groupes sociaux dans la structure sociale, la relation entre structure sociale et accès aux études, et la façon dont la multipositionnalité des acteurs dans la structure sociale infléchit leur destin scolaire.

L'ampleur de la comparaison suppose aussi un va-et-vient entre respect des spécificités des pays, établissements, etc., et choix de termes ou de catégories d'analyse permettant la généralisation, autrement dit, le développement d'une stratégie de réduction de la complexité. La perspective adoptée conjugue ainsi une approche émique⁶ - identifiant les modalités de penser et de conceptualiser spécifiques aux différents contextes comparés - et une approche étique - se traduisant dans une grille conceptuelle développée par le chercheur à des fins de construction de la comparaison.

Au niveau statistique, la comparaison sur la période contemporaine de l'effet d'une grande diversité d'appartenances sociales sur l'accès dans trente pays appelle la construction de méta-catégories : par exemple, ce n'est pas l'origine géographique à proprement parler qui est appréciée mais le fait d'avoir des « attributs étrangers » ou non ; ce n'est pas non plus la langue parlée en soi, mais le fait de parler une langue nationale dans la sphère privée, etc. Car comment analyser l'effet d'une origine géographique particulière - par exemple de Slovaquie - simultanément en République Tchèque, en Russie, au Portugal ou au Royaume-Uni etc. ? Un tel niveau d'information se prête trop difficilement à la comparaison large, encore plus quand les variables interrogées sont multiples. La comparaison macroscopique induit ainsi d'abord une montée en généralité, qui en retour limite le périmètre des analyses à une lecture méta occultant le plus souvent les rapports entre groupes sociaux spécifiques à chaque pays. L'analyse en profondeur de certains cas,

⁶ Développée par le linguiste Kenneth Pike (1954) et largement utilisée en anthropologie cette opposition construite pour distinguer ce qui a trait au point de vue des acteurs des variations externes est par la suite affinée par Harris (1976) qui complexifie et rend plus symétriques ces concepts, liant émique aux idées et taxinomies des acteurs et étique aux comportements et structures qui les sous-tendent tels que catégorisés par les chercheurs.

qui prolonge cette comparaison, permet néanmoins d'apporter éclairage et nuances à ce tableau brossé à grand trait via l'approche macro.

S'agissant de la qualification des phénomènes sociaux, la démarche générale adoptée se fonde en partie sur ce que Dogan nomme « l'homogénéisation conceptuelle d'un domaine hétérogène » (Dogan, 2002, p.64), appelée tant par la comparaison large que par la longue durée : cela est le cas pour les noms de pays, comme précisé précédemment, mais cela vaut aussi dans une certaine mesure pour le terme "Université", qui sera utilisé comme une méta-catégorie qualifiant des systèmes d'enseignement supérieur et des institutions portant des noms variés et se distinguant à de nombreux égards, mais ayant en commun à la fois des fonctions de formation des étudiants et de production de savoir, et organisant l'accès sur la base de critères à la fois scolaires et d'appartenance sociale. Ce choix découle de ce que, à la suite de Charle et Verger (2012, p.282),⁷ nous analysons la permanence de ces fonctions comme l'expression d'une continuité institutionnelle. La perspective historique conduit à analyser des institutions qui ont pris le nom d'université parfois après plusieurs siècles d'existence⁸, ainsi que le passage de l'Université (entendue comme institution lorsque la majuscule est utilisée) aux enseignements supérieurs, spécifiques par la diversité des établissements qui les composent mais aussi par leur intégration systémique plus ou moins forte selon les configurations nationales.

La question du choix des termes pour décrire des contextes et des processus s'inscrivant dans le temps long et l'espace géographique large interroge ainsi à la fois la façon de nommer les établissements, les territoires, mais aussi les organisations sociales. Dans ce travail, pour des raisons de fluidité d'écriture, nous avons choisi d'utiliser comme synonymes les termes d'"organisation sociale" et de "société". Cela implique que nous envisageons la société « comme principe explicatif des conduites collectives et même individuelles, à travers leurs fonctions positives ou négatives pour l'intégration ou la désintégration d'une collectivité sociale formée d'institutions, d'organisations et de systèmes de rôles comme pour la capacité, effective ou non, de celle-ci de s'adapter aux changements d'origine interne ou externe auxquels elle doit faire face. » (Touraine, 2013, p.138) plutôt que d'en faire un usage limité par la temporalité de l'existence effective du concept de société – apparu au 18^{ème} siècle. Cette dernière acception tend à historiciser

⁷ Ils expliquent, à propos du choix du terme Université dans le titre de leur ouvrage, « Ce prestige rémanent du terme et sa diffusion historique mondiale rendent compte de notre choix de celui-ci comme drapeau pour notre entreprise d'investigation historique au long cours » (Charle, Verger, 2012, p.282).

⁸ Lors de la création des premières « universités », c'est le terme de *Studium Generale* qui est consacré pour désigner.

l'émergence de l'idée de société comme ordre normatif singulier, dépendant du développement des Nations en tant que « population humaine nommée, partageant un territoire historique, des mythes communs et une mémoire historique, une culture publique de masse, une économie commune et des droits et obligations légales pour tous ses membres » (Smith, 1991, p.14). Ici encore, comme pour les concepts d'instrument d'action publique et de territorialisation, l'approche par la longue durée souligne l'intérêt de découpler l'histoire des concepts de la temporalité des phénomènes qu'ils permettent de saisir, en montrant aussi comment les processus qu'ils participent à décrire peuvent être antérieurs à l'organisation sociale stabilisée dont ils cherchent à rendre compte.

Enfin, au regard de l'organisation de la restitution des résultats, par contrainte inhérente à la comparaison large dans le temps long, impliquant de réduire a priori la complexité, un découpage temporel préalable a été opéré pour organiser la structure de ce travail qui reprend un découpage canonique de l'histoire tels que l'opérationnalisent les quatre volumes de *L'Histoire des universités en Europe* (De Ridder-Symoens, 1992 ; Rüegg, 1996, 2004, 2011). Cette périodisation classique débouche sur un séquençage en périodes de durées très variables : alors que le Moyen-Âge et la période Moderne des universités se déroulent sur environ trois siècles, la troisième période – le long 19^{ème} siècle ne porte plus que sur un siècle et demi et la quatrième (l'après seconde guerre mondiale) sur un gros demi-siècle.

L'adoption de cette périodisation a au moins deux conséquences. D'une part, comme le souligne Le Goff, « ce découpage (...) n'est pas un simple fait chronologique, il exprime l'idée de passage, de tournant, voire de désaveu vis-à-vis de la société et des valeurs de la période précédente » (Le Goff, 2014, p.13). Ce changement de référentiel sociétal devrait donc se traduire par la refonte de l'accès à l'Université d'une période à l'autre. Nous verrons que c'est effectivement le cas avec des transformations partagées qui s'observent dans les appartenances sociales saisies par l'accès et analyserons les processus sous-jacents à ces changements. D'autre part, en dépit de ce séquençage a priori, l'analyse est, au sein de chaque grande période, attentive à la temporalité des processus et à la spécificité des contextes de façon à saisir la variabilité des périodes selon les histoires nationales (cf. Le Bihan, Mazel, 2016). La périodisation est à la fois très politique (fondée sur les transformations de « qui » gouverne l'accès) et à géométrie variable selon les organisations sociales et leur transformation. On met ainsi en évidence certaines variations, relatives à la temporalité des transformations de l'accès ou à des exceptions, et les processus de

diffusion dont elles rendent comptes. Cette périodisation à la fois générale et particulière est requise de sorte à simultanément faire preuve, saisir les tendances conjointes et les connexions.

L'approche en premier lieu chronologique s'est imposée du fait d'une part de l'organisation des sources, mais également de la dimension inductive du travail, se prêtant mal à un découpage thématique *ex ante*. Si cela permet de documenter notamment la pérennité de l'accès comme institution sociale, cela a également pour corollaire l'identification d'un certain nombre de processus récurrents auquel le lecteur sera confronté de façon répétée au fil de sa lecture. Parmi ces processus, les périodes de création de nouveaux établissements succèdent aux périodes de stagnation et parfois de fermeture, de même que les cycles d'augmentation des effectifs étudiants succèdent aux périodes de diminution, de stagnation et de redéploiement entre institutions ou disciplines, auxquels s'ajoutent des circulations géographiques d'étudiants variables en importance comme du point de vue des sentiers de circulation empruntés, ou encore le déplacement des lieux de formation des élites, ou encore l'élitisation sociale du public étudiant dans les périodes où les diplômes deviennent un passage obligé pour accéder à certaines professions. Ces dimensions récurrentes témoignent de certaines continuités dans la fonction servie par l'accès, dont la signification devra être discutée en conclusion de ce travail.

- Structure de l'ouvrage

Cet ouvrage est composé de sept chapitres. Les chapitres 1 à 4 construisent une socio-histoire de l'accès à l'université. Documentant les motifs et le contenu des changements d'origine sociale des accédants au fil des siècles, ils soulignent le rôle central joué par les universités dans l'émergence des États. Les chapitres 4 à 7 sont dévolus à l'analyse compréhensive de la période la plus récente (1950-2010), associant une analyse des politiques d'admission, de ses acteurs, et un travail d'objectivation et de contextualisation de l'effet des appartenances sociales mobilisées au fil des siècles sur l'accès aux diplômes.

Comme souligné précédemment, plusieurs processus sont récurrents dans le temps long des universités (concernant par exemple l'ouverture et la fermeture sociale de l'accès, la régulation des circulations, le rôle des appartenances sociales dans l'admission). Chaque

chapitre, tout en proposant une description fine des tendances à l'œuvre, met l'accent sur une dynamique particulièrement saillante pour la période étudiée.

Ainsi, l'Université soutient la territorialisation du politique dès les premiers siècles de son existence. Le premier chapitre (fin 12^{ème} – fin 15^{ème} siècles) montre comment, dès le Moyen Âge et à différentes échelles (municipalités, royautes, empires, papauté), l'inscription territoriale des universités se couple à leur utilisation comme instrument de gouvernement par les pouvoirs institués. Cela en développant des outils (création de collèges, droits spécifiques associés au statut d'étudiant, financement des enseignants, sélection des disciplines enseignées, diplômes conférés, etc.) permettant de contrôler qui accède à quoi. La création d'établissements et la dévolution de privilèges aux établissements et aux groupes qui les peuplent, accompagne la formation des administrations, en même temps que les acteurs sociaux cherchent à circonscrire les caractéristiques des étudiants qui, au final, joueront un rôle dans ces administrations. La multiplication de pouvoirs concurrents (spirituels comme temporels), en particulier avec le Grand schisme, accroît le rôle des universités comme instrument de gouvernement. Ce mouvement s'articule avec la subordination croissante de l'accès aux études, et, dans une mesure plus relative, aux diplômes et à l'emploi, à la possession des traits, sociaux et géographiques, privilégiés par ces pouvoirs. La création d'un lien entre études, diplôme et profession, stimule la demande d'accès de l'aristocratie et de la bourgeoisie urbaine et, partant, engendre l'instrumentation de l'accès au service d'une première forme d'élitisation sociale du corps étudiant. C'est une constante de l'histoire des universités, qui émerge comme un support du développement des administrations qui préfigurent l'émergence des États.

Le deuxième chapitre, consacré aux Temps modernes (du début du 16^{ème} au début du 19^{ème} siècles) met en évidence le rôle joué par les universités comme instrument d'action publique soutenant le développement des États et les régulations des circulations qui les accompagne. D'abord à travers la multiplication des établissements qui prolonge, après la Réforme, la tendance impulsée par le Grand schisme et que nourrit la diversification des pouvoirs concurrents et la transformation de leurs relations. Au cours de cette période d'élargissement, l'appartenance religieuse est au principe de l'accès aux diplômes pour la papauté, et de l'accès aux études pour les universités, avec des effets sur le recrutement géographique et social des étudiants. Puis, à compter du milieu du 17^{ème} siècle, via la réorganisation de l'offre universitaire qui accompagne le développement des États et le

rapprochement entre monarchies et universités. Celui-ci s'accélère au 18^{ème} siècle avec la transformation des régimes politiques menant à la fermeture des universités par Napoléon dans l'Empire français et à leur profonde réorganisation en Espagne, Italie et Portugal. La mainmise accrue des États s'accompagne du développement d'examens écrits et, avec eux, de la montée en puissance du principe de méritocratie scolaire. L'obtention du diplôme devient un enjeu pour un nombre croissant d'étudiants, qui se satisfaisaient jusque-là des seules études. Il devient également un enjeu pour les pouvoirs institués, qui en font un instrument de sélection pour l'accès à certaines professions les intéressants directement. Enfin, à la fin de la période soit au début du 19^{ème} siècle, l'accès devient subordonné aux études antérieures et à l'obtention d'un diplôme général du secondaire. Ces différents mécanismes s'articulent aussi parce qu'ils conduisent à associer régulation des mobilités étudiantes et contrôle de l'accès aux formations et aux professions, à travers la restriction des espaces de reconnaissance des diplômes.

Le troisième chapitre identifie au cours du long 19^{ème} siècle (du début du 19^{ème} au milieu du 20^{ème} siècles) la systématisation de la sélection scolaire pour l'entrée à l'université, fondée sur l'intégration des systèmes scolaires. La sélection scolaire soutient la fonction sociale de l'accès, caractéristique de la transition de sociétés d'ordres, aristocratiques, agricoles et rurales à des sociétés de classes, industrielles et urbaines. La lente augmentation des effectifs étudiants contribue à faire de l'université un instrument d'intégration des anciennes et des nouvelles élites. Le développement des États-nations, l'autonomisation politique de certains États s'accompagne de la création d'établissements dévolus à la formation des nouvelles élites nationales, qui forment non seulement à l'administration mais aussi, dans certains pays, aux professions nées de l'industrialisation. Les premières formes de démocratisation sociale de l'accès apparaissent, produit de configurations spécifiques, avec une proportion non négligeable d'étudiants issus des strates ouvrières et moyennes. Mais l'accès à l'université demeure largement dépendant de la citoyenneté des individus. C'est par le biais des circulations que se construit l'accès de groupes minorisés dans leur contexte national d'origine et par l'entremise de ces circulations que s'esquisse un référentiel commun de représentation de la diversité sociale dans l'enseignement supérieur. L'ouverture sociale de l'accès est favorisée par deux dynamiques relativement indépendantes : le développement de nouvelles professions exigeant des diplômes universitaires qui attirent de nouveaux candidats, et la circulation des étudiants, qui permet de contourner les principes locaux d'exclusion sociale. A

l'inverse la reproduction sociale est favorisée par la fermeture de l'accès aux professions, par exemple dans les périodes de saturation professionnelle.

La massification constitue la dynamique centrale des enseignements supérieurs pendant la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Le quatrième chapitre montre l'enjeu politique et économique que représente le projet de justice sociale adossé à la massification et les modalités de sa mise en œuvre. Cette dernière diffère selon les projets politiques, et évolue au fil du demi-siècle, avec l'élargissement du principe méritocratique universel de sélection scolaire à différents diplômes du secondaire et différents publics étudiants, et avec la diversification des procédures d'admission selon un principe de discrimination sociale des étudiants en faveur de certains groupes. Mais globalement, la tendance partagée est à la diffusion d'un référentiel faisant de la diversité sociale et de l'inclusion un objectif des enseignements supérieurs, venant à l'appui du projet démocratique.

Le chapitre 5 documente les tentatives de l'Union Européenne pour s'affirmer comme nouvel acteur des configurations universitaires. Il met en lumière son rôle dans la diffusion de ce référentiel à la fois au niveau global et sectoriel (Muller, 2010) à travers des recommandations qui vont de la non-discrimination à la discrimination positive mais, dans tous les cas, qui font de la surveillance des appartenances sociales des étudiants un enjeu politique et démocratique. Il révèle aussi les mécanismes d'influence qui prévalent à la diffusion de ce référentiel, entre lobbying de chercheurs et acteurs universitaires directement confrontés au problème de l'accès socialement différencié aux études universitaires, de militants pour les droits de groupes sociaux spécifiques dans les différents secteurs des organisations sociales, d'acteurs de pays où diversité sociale et tolérance de la diversité sont constitutifs du projet national, et au niveau européen d'acteurs politiques cherchant à susciter un consensus relatif aux modalités de l'intégration et du projet européen.

Le chapitre 6 s'appuie sur une analyse quantitative élaborée à partir des données de l'Enquête sociale européenne. Il propose une analyse compréhensive des effets des appartenances sociales sur l'accès aux diplômes en mobilisant des indicateurs, dont les uns sont largement partagés par les états (sexe, origine socio-économique) et les autres plus variablement acceptés (appartenance ethnique, religion). La comparaison entre trois générations nées entre 1930-49, 1950-64 et 1965-79 identifie un processus largement partagé de réduction des inégalités sociales d'accès aux diplômes qui s'interrompt dans les années 1980, et qui s'accompagne d'une complexification de l'effet des appartenances

sociales sur les trajectoires scolaires, avec l'importance croissante et la transformation intergénérationnelle des effets des appartenances ethniques, ainsi qu'avec l'apparition de trajectoires singulières découlant notamment de recompositions géopolitiques des territoires politiques.

A partir de cette comparaison qui décrit les traits partagés des évolutions, le chapitre 7 recherche les variations qui expliquent les différents niveaux d'inégalités socio-économiques d'accès aux diplômes en identifiant les régimes macrosociaux d'inégalités dans lesquels ils prennent place. On compare alors les différences d'amplitude des inégalités scolaires selon les pays, en les confrontant aux régimes d'inégalités plus larges dans lesquels elles s'inscrivent et, partant, en les rapportant à la variabilité des rôles joués par les enseignements supérieurs contemporains. Les temporalités saisies par la comparaison des inégalités d'accès entre les générations suggèrent une réduction des inégalités concomitante avec le développement des États-providence avant que le néo-libéralisme ne prenne le pas et, avec lui, la concurrence et l'augmentation des inégalités sociales d'accès aux diplômes.

Enfin, la conclusion revient sur les dynamiques de continuité et de changement du rôle joué par l'Université dans le temps et l'espace que donne à voir la socio-histoire de l'accès et sur les concepts utiles à leur analyse. On met ainsi en évidence la permanence d'une des fonctions sociales de l'accès comme instrument : servir l'administration du territoire et le projet d'organisation sociale qui y est associé. Parallèlement, se produisent des changements incrémentaux et abrupts : ces événements socio-historiques (Sewell, 1996) conduisent à une transformation des règles et usages de l'accès, mais sont également nourris par les circulations et les exceptions aux normes, soit des processus incrémentaux qui participent à alimenter et légitimer l'avènement de l'événement. Interroger la circulation des formes (types d'établissements, structures, instruments et politiques d'accès) et les formes de circulation (des individus savoirs et idées) nous conduira finalement à historiciser le processus de globalisation.

Chapitre 1

L'accès à l'Université et à ses titres comme instrument de gouvernement (fin 12^{ème} siècle – fin 15^{ème} siècle)

« (...) il n'est pas d'institution qui exprime le mieux l'esprit médiéval. (...) L'Université fut, plus peut-être que l'Église et le système féodal, l'institution la plus représentative de ce temps et comme son image. (...) l'influence des Universités fût (...) considérable (...) » (Durkheim, 1904-1905, p.65)

L'accès à l'Université c'est, d'abord, la question de la création des établissements d'enseignement supérieur. Leur ancienneté en Europe, associée à la diversité des contextes régionaux dans lesquels elles naissent, rend difficile d'identifier les conjonctures présidant à leur création et les dynamiques dont elles sont issues. Les historiens s'affrontent sur les origines de l'Université, même si leurs interprétations ne sont pas nécessairement exclusives. S'agit-il de professionnaliser un corps enseignant, en réponse aux luttes de reconnaissance des droits et privilèges du milieu des indépendants enseignants en expansion (Meiner, 1802, cité par Rüegg, 1992) ? S'agit-il de coordonner et de structurer les enseignements (Lawrence, 1984) ? Ou s'agit-il d'un outil de formation pour répondre aux besoins des bureaucraties ecclésiastique et gouvernementale émergentes (Steiger et Fläschendräger, 1981) ? En réalité, les sources communes de leur création et de leur institutionnalisation au Moyen Âge sont sans doute plurielles, même si elles sont diversement hiérarchisées en fonction de la façon dont se déploient les différentes logiques d'acteurs dans les contextes locaux.

En cherchant à ancrer localement les universités impulsées par les étudiants ou par les maîtres, en les reconnaissant ex post ou en les créant plus rarement de toutes pièces, les

pouvoirs institués, temporels et spirituels⁹, à différents niveaux territoriaux (municipalités, papauté, princes, rois, empereurs), négocient la juridiction des universités à travers leurs modalités de gouvernance, le soutien financier et les privilèges qu'ils leur accordent. Ils fixent ainsi les droits des enseignants et des étudiants, les savoirs enseignés et les activités professionnelles auxquelles ces derniers donnent accès. L'histoire de la création et de la reconnaissance des universités donne à voir ces négociations entre acteurs et, partant, les relations de pouvoir à distance dans lesquelles elles s'enchaînent, mais également les relations sociales de proximité au sein de chaque université et dans son contexte local. L'articulation entre ces deux dimensions – relations de pouvoir à distance et relations sociales de proximité – varie fortement, dessinant des contextes spécifiques. L'organisation de l'accès aux études et aux diplômes en découlent : chaque configuration attire et sélectionne ses étudiants.

Ce chapitre propose une synthèse permettant de comprendre la constitution de l'Université au cours du Moyen Âge. En particulier il vise à saisir comment l'accès, principalement fondé sur l'identification sociale des étudiants, constitue un instrument au service d'un gouvernement et d'une administration, autrement dit de contrôle social d'un territoire (Hood, 1983). Il ne s'agit donc pas tant de comparer les spécificités des différentes universités ou d'en retracer l'histoire, que, en s'appuyant sur les travaux historiques portant sur les principales universités de l'époque (en particulier Rashdall, 1895a, b et c), d'identifier les motifs récurrents et les configurations d'acteurs participant à leurs processus d'institutionnalisation et partant, à la construction de leurs conditions d'accès et à l'usage des titres qu'elle confère.

Les gouvernements institués aux différents niveaux territoriaux, des villes aux empires, constituent leurs instruments d'exercice du pouvoir à partir de quatre ressources fondamentales (Hood, 1983) : leur nodalité, ou centralité dans un réseau d'information ou un réseau social, leurs ressources économiques - trésor ou richesse -, leur autorité et leur organisation. L'Université constitue un instrument de renforcement de ces ressources. Le financement de certains étudiants, la dévolution des privilèges associés au statut d'étudiant et le contrôle de l'accès aux diplômes permettent aux pouvoirs institués de renforcer leur centralité et leur autorité dans la société en étoffant leur organisation par la formation de

⁹ La distinction entre pouvoir spirituel et temporel exprime, au Moyen Âge, la supériorité de l'autorité pontificale sur le pouvoir politique. Elle permet de qualifier le pouvoir des pontifes et celui des empereurs et rois, sans pour autant induire que le pape soit privé de pouvoir politique. Sur ces enjeux voir par ex. Quillet, 1994, Barbier, 2004, De Lubac, 1932.

leurs agents (Église, administration et notamment juristes, enseignement). L'Université participe de et accompagne ainsi le développement de leurs administrations et leur consolidation territoriale. L'activité scripturale en particulier - que ce soit la production de décrets encadrant les droits et devoirs de l'Université ou de listes d'étudiants via les rotuli¹⁰ puis les registres d'inscription - soutient le développement de ce qu'on nommera « les pouvoirs publics ». L'histoire de l'accès à l'Université était l'hypothèse d'une relative continuité de développement des administrations publiques depuis le Moyen Âge¹¹, même si celui-ci n'est pas linéaire mais marqué de ruptures, à l'instar de l'histoire des institutions universitaires. Les universités participent ainsi, depuis leur création, à la sociogenèse de l'État moderne.

Une première partie de ce chapitre rappelle comment, au cours des deux premiers siècles de leur existence (fin 12^{ème} – 1378), les universités s'imbriquent dans les territoires relevant de pouvoirs institués concurrents, et comment la négociation de leurs privilèges avec ces pouvoirs tant spirituels que temporels les construit en tant qu'instruments de gouvernement, même si elles ne touchent alors qu'un nombre très réduit d'individus. Une seconde partie, portant sur le long siècle suivant le Grand Schisme (1378-1500) identifie la multiplication des établissements comme conséquence de l'affaiblissement de la papauté romaine, dans un contexte d'augmentation de la demande d'accès. La diffusion des universités contribue à territorialiser l'accès, en réduisant la part et les droits des étudiants « étrangers », et à accroître l'emprise des diplômes sur l'accès à certaines professions, juridiques notamment, qui sont centrales pour l'administration des gouvernants. L'importance croissante du rôle des diplômes nourrit l'intérêt de certains groupes sociaux pour l'accès aux formations, amorçant la reproduction professionnelle familiale, en l'appuyant non plus sur l'ordre divin mais sur la compétence formée et attestée par l'université.

¹⁰ Les rouleaux envoyés au pape et listant les étudiants et maîtres recevant des bénéfices ecclésiastiques.

¹¹ Cette relative continuité est par ailleurs documentée par des recherches collectives telles le projet « Écritures grises – Les instruments de travail administratifs en Europe méridionale, (XIIe-XVIIe siècles) » <http://ecrituresgrises.hypotheses.org/> accédé le 18 septembre 2017.

1. Des corporations autonomes aux *Studium Generale* : la contractualisation de l'autonomie (fin du 12^{ème} siècle – 1378)

La question de l'accès recoupe, au Moyen Âge, celle de la création des universités, au cœur du renforcement des pouvoirs institués et de leurs territoires. L'histoire des premières universités participe aux prémices de la construction des États, à travers les jeux d'influence autour du développement de ce que l'on nomme alors *Studium Generale*, mais aussi par la formation des cadres de l'Église et des différents royaumes. Les luttes de pouvoir entre les autorités ecclésiastiques et laïques, municipales et royales, concernent d'abord la stabilisation géographique des universités et la circonscription de leurs territoires de recrutement. Intimement liée à la question des territoires, se pose la question de la spécification des acteurs de l'université et de leurs droits. Les négociations relatives aux privilèges (tel le droit de ses membres d'être soumis uniquement à la juridiction universitaire, ou d'être exemptés d'impôts) de l'Université participent à son institutionnalisation. En particulier, en conquérant une juridiction exclusive sur leurs membres, les universités s'ancrent dans un système de relations sociales qui dépasse leur organisation collective et corporatiste initiale. Celui-ci évolue avec les territoires politiques et les relations de pouvoir à distance. Il est affecté par le mouvement même de l'histoire.

L'un des enjeux de l'institutionnalisation concerne le financement des universités : reconnus par le pape comme étudiants d'une université, les ecclésiastiques étudiants peuvent continuer de jouir des bénéfices de leur activité ecclésiastique. De la reconnaissance papale des *Studia Generale* et de l'envoi au pape des listes de ces étudiants dépend donc leur contribution au financement des universités. Le développement de collèges financés par les administrations des pouvoirs spirituels et temporels qui souhaitent y former de futurs membres de leur administration favorise leur large ouverture géographique et la relative ouverture sociale.

1.1 L'institutionnalisation des universités : pouvoirs et territoires

Entre la fin du 12^{ème} et la fin du 13^{ème} siècle, on voit éclore une vingtaine d'établissements, essentiellement dans ce qui deviendra l'Italie¹², la France, l'Espagne, l'Angleterre et le Portugal, soit le Sud et l'Ouest de l'Europe¹³. Vingt nouvelles créations entre 1300 et 1378 densifient ces mêmes territoires et les élargissent à l'Europe centrale et orientale (en particulier ce qui est aujourd'hui l'Allemagne, l'Autriche, la République Tchèque, la Pologne et la Hongrie). Ces créations prennent principalement place dans des villes de taille moyenne¹⁴, occasionnellement dans des villes de taille plus importante.

- Territoires et pouvoirs

L'essor concomitant des villes et des universités a été largement analysé. Sites de renaissance culturelle, lieux d'accumulation de surplus, espaces de développement des guildes professionnelles, les villes, et en particulier les villes de taille moyenne, offrent des conditions de vie financièrement abordables. Des écoles cathédrales y préexistent aux universités. La répartition territoriale de ces premières universités dépend des unités politiques dans lesquelles se situent les villes qui les accueillent. Les *Studia Generale* sont en effet définies d'abord par la coutume puis par le droit¹⁵, par leur capacité à attirer des étudiants venant de partout, c'est-à-dire « étrangers » au territoire politique dans lequel elles s'insèrent¹⁶. En conséquence, les *Studia* sont, mécaniquement, potentiellement plus nombreuses dans les espaces géographiques caractérisés par une importante fragmentation politique. Ainsi, le nombre élevé, l'indépendance et l'autonomie politique des villes du nord de l'Italie constituent un contexte propice à leur multiplication (Rashdall, 1895, vol. 2 part 1) : on y dénombre dix-huit universités au cours du Moyen Âge (Hyde, 1988), ce qui en fait la région d'Europe qui en possède la plus forte concentration. L'Université s'inscrit ainsi, par sa définition même, au cœur de la question des territoires du politique.

¹² Le choix d'utiliser les noms contemporains des pays découle de ce qu'il s'agit ici de situer géographiquement le développement des universités.

¹³ L'utilisation du terme « Europe » est exceptionnelle au Moyen Âge, elle se diffuse à la Renaissance. Il décrit ici l'aire géographique correspondant à la Chrétienté, dont procède, au cours du Moyen Âge, la première unification socio-culturelle de l'Europe. Cette aire a été arbitrairement divisée en grandes régions (Europe du Nord, Sud, Ouest, Centrale et Orientale) pour faciliter la contextualisation des analyses.

¹⁴ En Italie, Hyde (1988) estime ces villes à 20 à 40000 habitants autour de l'an 1300.

¹⁵ A partir de la fin du 13^{ème} siècle, via les Bulles papales et les Lettres patentes royales. La liberté d'utilisation du terme pour qualifier une école disparaît alors progressivement (Rashdall, 1895a).

¹⁶ Par opposition aux *Studia Particulare*, dévolus à l'éducation d'étudiants locaux.

L'autre trait fondamental des universités est d'être « légalement reconnues comme s'autogouvernant et exerçant le contrôle sur leurs membres » (Ferruolo, 1988, p.24). Les limites et les contenus de leur autogouvernement font l'objet de négociations entre les pouvoirs institués des différents territoires, les universités et leurs membres. La construction de l'autonomie des universités apparaît ainsi indissociable de la construction de leur relation avec les divers pouvoirs. Ce que résume Lawrence (1984, p.98) sur le cas de l'université d'Oxford : « Alors que son organisation développait une vie institutionnelle propre et un sens de son identité corporatiste, elle entra dans une relation collective avec les pouvoirs existants de l'Église et de l'État et avec les autorités civiques, et cette relation acquit graduellement une définition légale. »

Partout, ces pouvoirs incluent les municipalités et les représentants locaux du pape et de l'Église, les princes et les rois, les empereurs et les papes. Selon les contextes locaux et les périodes, la configuration dans laquelle s'inscrit l'université varie. En Italie comme en Aragon, aux 13^{ème} et 14^{ème} siècles, la municipalité¹⁷ apparaît comme le principal interlocuteur, le lien avec la papauté demeurant faible (à l'exception de l'université de la Curie à Rome). Dans le reste de la péninsule espagnole, ce sont les souverains des différents royaumes qui semblent centraux¹⁸ avec, localement, les représentants des cathédrales (Rashdall, 1895b). A Paris, le pape, suivi du roi, est initialement le principal interlocuteur de l'Université. Durkheim (1904-1905) rappelle à ce titre que la corportation de maîtres parisiens s'adressa à la papauté, plutôt qu'au pouvoir royal, pour s'opposer à l'autorité diocésaine. A Oxford ce sont le roi, suivi du pape, qui permettent à l'université de s'autonomiser du pouvoir diocésain¹⁹.

¹⁷ Au-delà de la création des universités, pour laquelle les municipalités semblent de façon récurrente avoir joué un rôle central, l'importance de la relation entre municipalité et Université apparaît par la suite se traduire dans l'origine géographique des enseignants : dans le Nord de l'Italie et en particulier à Bologne, ces derniers sont largement issus des familles locales (les étudiants étrangers sont privés de possibilités de carrière locale par le gouvernement Bolognais, (Rashdall, 1895a)), ce qui accroît l'interdépendance entre université et municipalité, alors qu'à Paris ils viennent majoritairement d'ailleurs, ce qui restreint leur sensibilité aux enjeux locaux. Plus généralement, les variations locales dans les configurations de gouvernants s'observent selon le degré de reconnaissance des « pouvoirs mondiaux », spirituel et temporel, soit la Suprématie du Saint Empire Romain et, à l'inverse, le degré d'indépendance des Églises « nationales ». Enfin, le rôle de l'Évêque, important par exemple dans les universités françaises autres que Paris (ainsi que Caen et Poitiers, largement modelées sur cette dernière), découle notamment du développement de ces universités à partir des écoles cathédrales ou, comme dans la péninsule espagnole, à proximité et en relative harmonie avec ces dernières (Rashdall, 1895b).

¹⁸ Cela s'illustre notamment par le fait que les Rois espagnols érigent des *Studia Generalia* sans consulter le pape ou l'empereur (Rashdall, 1895a, Barcala Muñoz, 1985). Ces *Studia* sont qualifiés par les juristes du 14^{ème} siècle de « *Studia Generalia respectu regni* ».

¹⁹ Les universités d'Oxford et de Cambridge ont sollicité et obtenu les faveurs royales et, dans une mesure plus relative, papale, leur permettant de s'autonomiser de la tutelle locale représentée par l'autorité du diocèse de Lincoln (Lawrence, 1984).

Indépendamment de ces variations, le contrôle de l'Université s'exerce progressivement à travers différents outils développés par les protecteurs qui visent d'abord à empêcher la circulation des étudiants entre les établissements²⁰, à travers la négociation de leurs privilèges et de leur financement, et, partant, à les garder au service de leur principal protecteur. Autrement dit, l'Université est d'abord constitutive du développement de la capacité à gouverner.

- Territorialiser les universités par l'octroi de privilèges

Initialement mobiles, les *Studia Generale* font précocement l'objet de tentatives de territorialisation par l'octroi de privilèges, tels ceux formellement attribués par le roi Philippe Auguste en juillet 1200 aux universitaires parisiens. Enseignants et étudiants utilisent leur potentiel de mobilité comme une ressource pour négocier ces privilèges. Illustre exemple, à Paris, la grande dispersion de 1220 résulte de conflits entre « town and gown », la ville et les académiques, particulièrement entre l'évêque, le cardinal et les étudiants. Même chose à Bologne où les enseignants, puis, à partir du début du 13^{ème} siècle, les étudiants, migrent vers les établissements dotés de plus de privilèges. A l'inverse, certaines municipalités tentent d'attirer les universitaires par la qualité de leur offre. C'est par exemple le cas de Toulouse, où le poète Jean de Garlande²¹, suite à la grande dispersion parisienne, vante les mérites de l'accueil de son université (Ferruolo, 1988) pour séduire enseignants et étudiants du Nord, tandis que les enseignants de Paris sont invités à Oxford et Cambridge par Henri III.

Ces privilèges constituent une spécificité de la guilde universitaire. Par une exception juridictionnelle, ils font échapper professeurs et étudiants à la justice ordinaire en les plaçant sous la responsabilité du Recteur²² de l'université. Ils bénéficient ainsi d'un statut à part dans l'organisation sociale, qui, non seulement, les rend indépendants de la justice ordinaire, mais, également, requiert des citoyens de leurs villes qu'ils les protègent. Ainsi, à Paris, la Charte royale de 1200, puis la bulle papale *parens scientiarum* de 1231, exigent respectivement des citoyens de Paris et des représentants locaux du pape de jurer

²⁰ La circulation des étudiants sera intégrée à l'organisation des études universitaires, le partage des lieux d'étude par l'entremise des pérégrinations conduisant celles qui décernent les diplômes à formaliser un temps d'étude minimum dans leurs facultés pour être autorisé à les présenter.

²¹ Né en Angleterre à la fin du 12^{ème} siècle, formé à Oxford et ayant enseigné à Paris, il enseigne à Toulouse dans les années qui suivent la création de l'université, et publie non seulement le poème cité mais également un texte faisant l'apologie de l'hétérodoxie papale par comparaison avec le Catharisme.

²² Ce dernier peut, notamment dans les universités étudiantes, être un étudiant élu à cette fonction.

protection aux universitaires parisiens (Ferruolo, 1988). C'est à cette condition que le pape obtient le retour de l'université à Paris. Inversement, à Bologne, lorsque, au début du 13^{ème} siècle, le Podestà²³ exige de l'université et en particulier de son recteur de prêter serment à la ville, et, partant, de se placer sous sa juridiction, l'université se disperse²⁴. Les statuts de 1245, puis de 1289, traduisent les résultats des négociations qui, pour ramener les étudiants dans la ville, leur octroient des droits privés des citoyens de Bologne et augmentent encore leur protection et celle de leurs biens, rendant aussi au recteur le pouvoir de juger les litiges civils qui les concernent. Toutefois, la juridiction s'applique de façon variable aux membres de l'université selon leur origine géographique : ainsi, à Bologne, seuls les « étrangers » peuvent se placer sous la juridiction du recteur, tandis que les étudiants originaires de la ville restent sous celle de la municipalité (Hyde, 1988).

Ces privilèges se diffusent largement au 14^{ème} siècle à la plupart des universités, par exemple conférés par les rois Dinis à l'université de Lisbonne en 1309 ou Fernand III à l'université de Salamanque au milieu du 14^{ème} siècle (Barcala Muñoz, 1985). Ils s'accompagnent d'une participation des pouvoirs locaux à la gouvernance de l'université, dès lors tenue de rendre compte à sa tutelle principale, comme à Bologne où une « magistrature civile est créée pour servir de tampon entre le *Studium* et les plus hauts rangs du gouvernement. Autour de 1376, la commune nomme quatre citoyens, un sénateur, un noble, un chevalier et un marchand pour superviser l'université (...) qui rendent compte au plus haut conseil de la commune. » (Grendler, 1999, p.477).

Conjointement aux privilèges juridiques, les avantages économiques sont un ressort précoce de l'institutionnalisation des *Studia* : ainsi, pour éviter de perdre ses professeurs « étrangers », la municipalité de Bologne exige dès la fin du 12^{ème} siècle qu'ils prêtent serment de ne pas quitter la ville ni d'enseigner ailleurs (Hyde, 1988). Rapidement, le serment s'assortit d'une incitation économique : dès 1220, la municipalité finance²⁵ le salaire des professeurs de droit – alors que, dans les universités créées par association d'étudiants, ce sont traditionnellement eux qui recrutent et payent les enseignants – sous contrainte de résidence. Cette volonté municipale d'ancrer l'université s'accompagne de la contractualisation des professeurs qui peut inclure une activité de conseil au gouvernement municipal et la formation de ses magistrats et juristes (Rashdall, 1895a), alors que s'affirme

²³ Le magistrat qui, dans les villes italiennes du Moyen Âge, représente l'organe exécutif suprême.

²⁴ Dans le cas de Bologne également, les négociations vont inclure le Pape (dans ce cas Honoré III), mais ici sans résultat (Rashdall, 1895a).

²⁵ Ce financement existera toutefois au cours des premiers siècles de façon discontinue.

dès le début du 13^{ème} siècle une volonté explicite de faire de l'université un instrument de renforcement de l'administration des pouvoirs locaux. Le contrôle des universités par le financement des salaires des enseignants n'est pas propre à Bologne : à Salamanque, c'est le roi qui finance le budget de l'université, en particulier les salaires des professeurs, soulignant déjà l'intérêt particulier qu'il porte au droit en offrant les meilleurs salaires aux juristes, (Rashdall, 1895b). A Oxford, c'est également la Couronne qui finance les salaires. A Prague, c'est d'abord la royauté puis les revenus des monastères, et à Paris plutôt l'Église. Les ressources économiques de l'Université proviennent également de taxes qui lui sont affectées, à l'instar, pour la péninsule espagnole, d'une partie des revenus ecclésiastiques conférés aux universités par autorité royale (Rashdall, 1895b ainsi que pour Bologne, cf. Grendler, 1999, et plus largement Rashdall, 1895). Les principaux pouvoirs garants des privilèges de chaque université se rejoignent donc dans la dévolution de ressources économiques et de privilèges juridiques et fiscaux aux universités.

- Créer de nouvelles universités²⁶

Parallèlement au développement des *Studia Generale* créées d'abord à Bologne et Paris, puis disséminées par les associations d'étudiants ou de maîtres, les pouvoirs institués suscitent la création de nouvelles universités au service de l'administration de leurs territoires : dans les années 1220, le *Studium Generale* de Naples est créé par l'Empereur Frédéric II, et l'université de Toulouse par Grégory IX pour lutter contre l'hérésie cathare. Deux décennies plus tard (1244 ou 1245) l'université de la cour pontificale est fondée par Innocent IV, l'université de Prague par Charles IV²⁷ en 1348, roi de Bohême et Saint Empereur Romain, l'université de Krakow en 1364 par le roi Casimir le Grand, ou encore l'université de Pécs en 1367 par Louis I^{er} de Hongrie. L'importance des universités pour les pouvoirs institués se manifeste également par la compétition qui préside à leur création. Dans le nord de la péninsule italienne, la concurrence entre les cités-états participe à leur multiplication. De même en Europe de l'Est, l'université de Vienne est créée (1365) par la

²⁶ La classification relative à l'origine des universités proposée par Denifle (1885), qui distingue celles qui apparaissent sans charte fondatrice, celles qui sont fondées par bulle papale, ou encore par Edit impérial, royal, ou princier, souligne la difficulté de ce type de classement (qui de surcroît ne prend pas en compte le rôle des municipalités). (Rashdall, vol.2). Les sources principales disponibles sont les statuts et privilèges (voir par ex. les trois tomes des Statuts et Privilèges des Universités françaises de leur fondation à 1789, publiés par Marcel Fournier à la fin du 19^{ème} siècle, tome 2, 1891), l'existence préalable des universités et le rôle des municipalités étant plus complexe à documenter.

²⁷ Charles IV, Roi des Romains et Roi de Bohême, a étudié à Paris, et a pour politique de faire autant que possible valoir la prérogative Impériale en édictant Chartes et privilèges. Son éducation parisienne explique que le modèle de l'université de Paris ait influencé celui des universités allemandes.

Maison des Habsbourg, rivale de la Monarchie de Bohême, après d'intenses négociations entre le Duc Rodolphe IV qui en demande la création, Charles IV qui la refuse, et le pape Urbain V qui arbitre en autorisant la création d'une université mais sans faculté de théologie (Rashdall, 1895b). On retrouve cette concurrence sous d'autres formes, par exemple avec la volonté de ne pas laisser les étudiants espagnols partir pour d'autres contrées, qui s'exprime lors du conseil provincial de Lérida en 1229, et qui motive la demande de création d'universités dans les royaumes d'Espagne, chacune visant à former chez soi les étudiants de son royaume ou de sa couronne, tout en accueillant des étudiants originaires d'autres royaumes d'Espagne et, dans une moindre mesure, d'Europe (Barcala Muñoz, 1985). La création d'universités soutient également des stratégies d'expansion et de contrôle territorial : suite à l'annexion du comté du Roussillon à la couronne d'Aragon en 1344, le Roi Pedro le Cérémonieux crée par édit royal un *Studium Generale* à Perpignan. Même chose pour les universités de Bordeaux et d'Angers, créées au cours du 15^{ème} siècle alors que leurs provinces sont sous domination anglaise.

Reconnaissance ou création des universités rendent ainsi compte de l'intérêt qu'elles représentent pour leurs "parties prenantes" temporelles et spirituelles (Rüegg, 1992). Qu'il s'agisse de la papauté, de la royauté ou des villes-états, chacune y voit un outil de renforcement de son administration face aux forces centrifuges des différents ordres religieux, des aristocraties rurales ou urbaines, ou encore de la concurrence des pouvoirs voisins ou supra-territoriaux. L'Université participe ainsi au renforcement des institutions ecclésiastiques et laïques, que ce soit en alimentant un processus de centralisation, comme en France ou en l'Angleterre, ou, en renforçant le pouvoir des villes-États ou des royaumes régionaux comme en Italie et en Espagne. En somme, l'Université se présente comme l'auxiliaire du pouvoir, pour reprendre les termes de Jacques Verger : « Regnum et Studium ! » (2005).

Progressivement, ces usages stimulent la multiplication des demandes qu'adressent villes et pouvoirs locaux²⁸ au pape ou à l'empereur de reconnaître en tant que *Studia Generale* les lieux d'enseignement préexistants. Avec deux enjeux principaux relatifs à l'accès, définissant deux registres de privilèges qui s'esquissent progressivement : d'une part, le soutien financier à l'entrée, à travers la possibilité d'inscrire des ecclésiastiques conservant

²⁸ Le choix de demander la reconnaissance au pape ou à l'empereur procède de la reconnaissance préférentielle par les autorités locales de l'un ou de l'autre. L'autorité de l'empereur est par exemple loin de faire l'unanimité parmi les rois, notamment dans la péninsule ibérique, alors que celle du pape est plus largement reconnue (Barcala Muñoz, 1985).

les rétributions liées à leurs bénéfices pendant leurs études, et la création de collèges facilitant l'entrée d'étudiants « pauvres » ; d'autre part, le contrôle des titres universitaires et de leur valeur d'usage.

1.2 L'accès comme instrument de gouvernement : financement des étudiants et contrôle des diplômes

- L'organisation de l'accès : économie et géographie

D'un point de vue quantitatif, les effectifs estudiantins des deux premiers siècles d'existence des universités sont difficiles à évaluer. Les principales informations disponibles découlent des relations entre les *Studium Generale* et les pouvoirs sous la protection desquels ils sont placés. Elles proviennent des *rotuli*²⁹, ou rôles de supplices universitaires, et ne concernent que les ecclésiastiques ou les étudiants prêts à le devenir³⁰. Au cours du premier siècle d'existence des universités, on ne trouve de listes d'étudiants immatriculés (via la matriculation ou inscription du nom de l'étudiant sur le matricule) - qui offriraient une vision plus large de l'accès³¹ - que dans les universités d'étudiants, en particulier dans la péninsule italienne, alors qu'on n'en trouve les premières traces dans la péninsule ibérique qu'à la fin du 15^{ème} siècle (Paquet, 1992). Dans les universités de maîtres, comme à Oxford, Cambridge et Paris, elles deviennent obligatoires en 1289.

Les informations partielles disponibles permettent à titre illustratif d'estimer, pour Toulouse, à partir d'un rouleau présenté au pape Clément VII en 1378, des effectifs compris entre 1500 et 2000 étudiants³², et, à la même époque, d'au moins 2000 étudiants à Prague. En 1355, le *rotuli* envoyé au pape pour l'université de Salamanque contient 337 noms (Rashdall, 1895b). L'intérêt des *rotuli* réside dans ce qu'ils donnent à voir l'institutionnalisation de l'accès à travers son financement. Pour le candidat aux études,

²⁹ Conservées au Vatican à partir de 1342 mais dont on trouve trace de l'envoi au Pape (depuis Paris et d'Oxford) dès 1317 (Verger J., 1995).

³⁰ Toutefois, « tout étudiant peut devenir un clerc et donc acquérir les immunités d'un ecclésiastique simplement en recevant la tonsure d'un évêque, en adoptant l'habit et en demeurant célibataire. » (Rashdall, 1895a, p.183).

³¹ Encore que toutes n'incluent pas les ecclésiastiques, les membres des ordres religieux ayant parfois été dispensés de matriculation, et, à l'inverse, contiennent les noms d'individus s'inscrivant pour bénéficier des privilèges et non pour étudier (Paquet, 1992).

³² Sur cette liste : 5 régents docteurs en Théologie, 6 en droit Canon, un en Droit civil, un en Art, deux en Grammaire ; 5 docteurs non régents, 29 licenciés de différentes facultés, 154 Bachelors des décrets, 62 en droit civil, 40 étudiants en Décrets 130 en Droit civil, 48 Bachelors en Art, 246 étudiants en arts et 295 en Grammaire, pour un total de 1384 étudiants, ecclésiastiques ou préparés à entrer dans les ordres s'ils ont la possibilité d'obtenir un bénéfice (Rashdall, 1895b).

l'accès à l'université dépend de sa capacité à assurer sa subsistance et à payer les frais³³. Si la capacité financière de la famille est essentielle pour permettre d'étudier, les bénéfices ecclésiastiques, ou prébendes³⁴, représentent un apport essentiel, tant pour les individus que pour les universités dont les ecclésiastiques constituent alors le principal public. La possibilité de continuer à jouir de leurs bénéfices pendant qu'ils étudient est donc centrale tant pour ces étudiants que pour les *Studia Generale*, dont dépend largement l'existence matérielle (Rüegg, 1992). Il est donc essentiel pour ces dernières de négocier ce droit avec le pouvoir spirituel, puis de transmettre régulièrement à la papauté la liste des ecclésiastiques bénéficiaires inscrits sur les *rotuli*.

L'importance du financement papal pour les universités explique aussi l'exclusion dont les femmes font l'objet, exclusion formalisée dans des décrets universitaires comme celui de l'Université de Bologne en 1377. Le pouvoir papal est central aux universités, tenues de respecter l'orthodoxie chrétienne désormais dominante qui marginalise les femmes, les privant de ressources, économiques notamment (avec l'adoption du principe de primogéniture) et impose au clergé le célibat. Les rares exceptions documentées suggèrent l'importance des configurations locales. A partir du 13^{ème} siècle quelques femmes accèdent à l'université via une forme de certification. Ces exceptions concernent principalement l'université de Bologne, sur laquelle la municipalité exerce un pouvoir important, et des femmes issues de groupes sociaux spécifiques valorisant leur accès aux savoirs scientifiques (aristocratie, noblesse terrienne), ou de familles déjà présentes à l'université (Goastellec, à paraître, 2019). Ces femmes profitent aussi d'une autonomie financière importante pour être mariées à des hommes bénéficiant d'un patronage papal et exerçant loin de leur domicile. Elles se trouvent en conséquence responsables des finances familiales (Murphy, 1999), élément clef pour ouvrir accès aux espaces de production et de diffusion des savoirs (Goastellec, 2019 ; Edwards, 2002). Novella Calderini, remplaçant ponctuellement son mari dans cette fonction lorsque son service de la curie papale le conduit à s'absenter (Edwards, 2002) illustre bien ce cas de figure. Elles bénéficient également du soutien du représentant local du pape : c'est par exemple l'évêque de Bologne, Enrico della Fratta qui offre à Bettina Gozzadini en 1239 une chaire de lectrice à

³³ Lors de la matriculation, il est par exemple demandé, à Bologne, le paiement de 12 solidi (Rashdall 1895a).

³⁴ La prébende désigne communément le revenu attaché à la charge de chanoine, généralement produit par un ensemble de bien associés à la charge. Il est également utilisé dans certains cas par les chanoines pour poursuivre leurs études à l'université, et reçu par des universitaires au titre de leur activité d'enseignement et de recherche.

l'université (Mémoires de l'Académie Impériale des Sciences, 1893) après qu'elle y a reçu un doctorat en 1237. Ce soutien est probablement facilité non seulement par le fait que la théologie n'est pas enseignée à Bologne, mais également par une organisation politique des cités-états du nord de l'Italie.

Autre source de financement des études, cette fois spécialement dévolue aux étudiants pauvres, des collèges sont créés dès la fin du 12^{ème} siècle à Paris comme à Bologne, au milieu du 13^{ème} à Toulouse³⁵, Montpellier³⁶ et en Angleterre³⁷. Ils sont financés par des protecteurs, ecclésiastiques ou non, qui assurent l'hébergement et le paiement des frais de vie d'un petit nombre d'étudiants pauvres, mais également issus de certains ordres religieux, de membres de leurs familles ou de compatriotes de leur fondateur (Verger, 1992), avec parfois des bourses ciblant l'une ou l'autre des facultés. Ainsi, la duchesse Jeanne de Bourgogne, devenue Reine de France, prend en 1330 des dispositions testamentaires pour que soit créé à Paris un collège accueillant vingt boursiers « pauvres » de Bourgogne étudiant le droit, discipline utile au gouvernement du duché mais qui n'est pas enseignée dans les établissements bourguignons (Theurot, 1998). Autre exemple, plusieurs collèges normands sont créés à Paris aux 13^{ème} et 14^{ème} siècles (principalement par des ecclésiastiques, tel le trésorier de la cathédrale de Rouen, aristocrate normand devenu chanoine de Notre Dame de Paris, ou par un médecin du roi) qui proposent des bourses sur critères de « pauvreté » pour former clercs et médecins normands (Bernard-Schweitzer, 2018).

Ces collèges sont particulièrement intéressants en ce qu'ils constituent probablement les premières formalisations d'une sélection à la fois sociale, géographique et académique (examen d'entrée), dans un contexte où l'accès aux études est d'abord coutumier, dépendant d'un patronage et largement indépendant des compétences académiques. A la fin du Moyen Âge, les universités naissantes ne sont pas encore des organisations formalisées. Elles peuvent être définies comme des « organisations corporatistes communes » (Schwings, 1992a) et non comme des institutions éducatives spécifiques.

³⁵ Dès le début de l'université de Toulouse, la pape Innocent IV donne des directives pour que les étudiants pauvres soient reçus dans les hôpitaux bordant la ville. A compter de 1243, de nombreux collèges sont créés par les Papes, cardinaux et archevêques ou de riches citoyens de la ville parfois importants en taille et en financement (Rashdall, 1895b, p.168).

³⁶ Le pape Urbain V y crée le Collège des 12 médecins ayant pour vocation d'accueillir les étudiants en médecine issus de sa région d'origine, le Gévaudan.

³⁷ Les premiers collèges y apparaissent au 13^{ème} siècle, ils sont propriétaires des terres et des bâtiments et autogouvernés. Le premier est fondé en 1249 par William de Durham. Le 2nd, le Baliol Collège, est fondé en 1264 par John de Baliol, en signe de pénitence après avoir insulté l'évêque de Durham. Collèges sont d'abord des *boarding houses* pour étudiants pauvres (Rashdall, 1895c).

Aucun lien fonctionnel direct ne connecte les différentes institutions du secteur éducatif. L'université n'est pas partie d'un tout mais existe en dehors de tout système. Il n'y a pas de calendrier académique, et un étudiant peut commencer sa formation à n'importe quel moment de l'année. Il n'y a pas non plus d'âge minimum. L'inscription à l'université correspond à la participation à une association d'individus. En conséquence, l'accès apparaît académiquement relativement « libre » : il n'est pas toujours nécessaire de savoir lire et écrire ni d'avoir été précédemment scolarisé pour entrer à l'université. C'est pourtant dans les collèges créés à cette époque que l'on trouve les premières traces d'une sélection académique. C'est le cas à Bologne, dans le premier collège d'importance (Rashdall 1895a), fondé par le Cardinal espagnol Egidio Albornoz, qui se trouve être assez représentatif des collèges de ce type d'université. Ses statuts tels que révisés par les délégués du Pape en 1377 prévoient qu'il accueille 30 étudiants, dont une majorité en droit canon (18), puis en théologie (8) et en médecine (4). Les bourses d'études sont financées par les diocèses espagnols dans lesquels le fondateur a officié. Les critères de sélection sont la pauvreté, les compétences en grammaire (et, selon la faculté visée, dans les disciplines d'étude). Ces compétences sont évaluées à travers un examen d'accès, et seuls les étudiants socialement défavorisés sont concernés. Le mérite académique vient compenser l'absence de mérite social hérité.

Si on prend en compte à la fois l'accès à l'université et aux collèges, l'accès des étudiants dépend ainsi de l'origine sociale (disposer des ressources économiques ou être pauvre mais financé), du capital social (les réseaux permettant d'accéder à un cercle d'étudiants ou à un maître, ce dernier ayant la possibilité d'accepter ou non les demandes), et de l'origine géographique. Celle-ci est particulièrement importante à cette époque : elle organise les places disponibles dans les collèges ainsi que le financement des bourses d'étude, comme par exemple celle d'étudiants albigeois à Toulouse (Rashdall, 1895b). Son rôle se donne également à voir dans l'organisation, largement documentée, des universités en nations (regroupement étudiants natifs d'une même région), en particulier dans les universités d'étudiants comme à Bologne, où on en dénombre quatorze en 1265, à Salamanque ou à Prague qui en possèdent quatre à la fin du 14^{ème} siècle, ou à Paris dans la seule faculté des arts. L'existence des nations entérine et maintient des flux géographiques spécifiques, qui découlent aussi de la géographie de l'offre universitaire. Exemple saillant, alors que jusqu'au milieu du 14^{ème} siècle, il n'existe pas d'universités en Allemagne, les étudiants allemands sont nombreux en France et en Italie, et, après la création des universités

anglaises, y constituent une part importante de la nation anglaise. Leur choix apparaît également lié aux privilèges spécifiques qu'on leur concède. Enfin, la distance à parcourir pour étudier sélectionne aussi vraisemblablement selon l'origine sociale : « Le volume d'Allemands dans les universités étrangères était probablement constitué de jeunes nobles et d'ecclésiastiques bien nés ou bien soutenus. Cela explique peut-être en partie leurs privilèges exceptionnels à Bologne et ailleurs. » (Rashdall, 1895b, p.214). Le même constat vaut pour les étudiants danois immatriculés dans les universités étrangères (la première université sera créée à Copenhague en 1478), souvent issus de la très haute noblesse (Mornet, 1983).

Au cours des deux premiers siècles de leur histoire, l'accès aux universités, relativement ouvert socialement et largement ouvert géographiquement comme académiquement apparaît traversé d'enjeux économiques, les différents pouvoirs contribuant au financement de ceux qui viendront ensuite abonder leur administration. C'est à ce titre que l'accès constitue un instrument de gouvernement. Ne peuvent accéder à l'Université que ceux qui ont les ressources financières nécessaires pour faire face à leurs frais de vie et d'étude : cela comprend les enfants des familles suffisamment fortunées et les boursiers financés et sélectionnés par les administrations ecclésiastiques et cléricales, qui en attendent un engagement professionnel. Le contrôle de l'accès aux diplômes constitue un niveau additionnel de gouvernement : par les académiques lorsqu'il s'agit de qualifier les étudiants, et par les pouvoirs, en particulier spirituel, dans le privilège octroyé ou dénié à certains *Studium Generale* de délivrer certains diplômes.

- Contrôler l'accès des étudiants au diplôme

« Dans l'Europe médiévale (...) conformément à la maxime dominante de cette période, on rencontre la loi, on ne la fabrique pas »³⁸ (Malia, 2006, p.20). Le monde est perçu comme immuable : la position sociale des personnes dans la hiérarchie sociale est considérée comme inamovible, fixée par la volonté divine. L'identification des « bons » étudiants est en somme celle des futurs représentants de l'ordre social. L'ouverture géographique et dans une moindre mesure sociale de l'accès à l'Université s'assortit d'un contrôle de l'accès aux diplômes qui est à la fois économique, statutaire et académique. Un certain nombre d'années d'études est requis - qui varie selon les diplômes et les disciplines - tout

³⁸ « The law is found, not made ».

comme parfois l'assiduité aux cours³⁹. La délivrance des titres constitue une prérogative des maîtres⁴⁰. Le respect des conditions statutaires qui permettent de se présenter à l'examen font l'objet d'une déclaration sur l'honneur. Par exemple à Bologne, l'étudiant en droit est présenté par le *Consiliarius* (le représentant) de sa nation au recteur à qui il doit jurer qu'il respecte les conditions requises, y compris les bonnes mœurs. Mais la dimension économique joue également à plein : en sus du financement de longues années d'étude, l'examen public exige ordinairement d'organiser un large banquet et engage donc des coûts importants pour les étudiants. Cela conduit certains licenciés à retarder la cérémonie ou à l'organiser dans une université moins onéreuse (Rashdall, 1895a). Le diplôme n'est ainsi accessible qu'à ceux qui ont les moyens d'en financer l'acquisition⁴¹. L'Université apparaît ancrée dans l'organisation sociale non seulement pour ceux qui y vont mais déjà pour ceux qui en sortent (Moraw, 1992). Les carrières ultérieures des étudiants feront progressivement l'objet d'une régulation, d'abord principalement par la papauté, qui définira les diplômes, les institutions aptes à les délivrer et les usages qui pourront en être faits.

- Contrôler la dévolution des titres par les *Studia* : géopolitique des titres et des disciplines

Initialement, les maîtres des universités d'étudiants sont libres de l'attribution des diplômes qui avalisent l'accès à une guildes professionnelle. Ce n'est pas le cas des universités de maîtres où le Chancelier de l'église cathédrale joue déjà un rôle important (Rashdall, 1895a). La réforme des statuts de l'université de Paris (1366) rend bien compte de la mainmise ecclésiastique sur les diplômes, le pouvoir de les délivrer étant conféré aux chanoines ou aux maîtres en théologie (Carpentier, Lebrun (Eds), 1990). Mais dès 1219, dans les universités d'étudiants également, l'accord formel de l'archidiacre et du chapitre est formellement requis pour conférer des diplômes. Cette modification, introduite par le pape Honoré III, diffuse ensuite et participe à la reconnaissance des diplômes (Rashdall, 1895a).

³⁹ A Paris en 1452 le Cardinal Estouteville établit à 2 ou 3 cours du matin suivis par semaine la fréquentation minimale pour prétendre passer l'examen (Rashdall, vol1. p.432).

⁴⁰ L'examen privé est validé ou non par le collège des docteurs, ce qui confère à l'impétrant le titre de Licencié, auquel fait normalement suite dans un délai restreint une cérémonie publique menant à l'obtention du titre de docteur.

⁴¹ Inversement, la dimension financière se manifeste également dans les conditions statutaires à travers l'exigence que l'étudiant n'ait pas acheté son diplôme en corrompant ses enseignants.

Cette dernière est prolongée par la reconnaissance par les pouvoirs des titres et la définition des prérogatives auxquelles ils donnent accès. A la *licentia docendi*, qui existe localement et confère le droit d'enseigner dans l'université où elle est obtenue, est superposée par la papauté la *licentia ubique docendi*, qui élargit ce droit à l'enseignement à d'autres universités. Les papes Grégoire IX et Alexandre IV confèrent respectivement le droit de délivrer la *licentia ubique docendi* aux universités de Toulouse et Salamanque. Le Pape Nicolas IV fait de même avec les universités de Montpellier en 1289, Bologne en 1291, et Paris en 1292, alors qu'Oxford échoue à obtenir ce droit (Nardi, 1992). La capacité à délivrer ce diplôme devient progressivement constitutive du *Studium Generalia* jusqu'à le définir au 14^{ème} siècle, et est associée à l'autorité du pape ou de l'empereur. Les fonctions dévolues aux universités (et aux facultés) varient selon les diplômes⁴² qu'elles sont autorisées à délivrer et la valeur sociale de ces derniers.

L'enjeu que représentent les universités pour les différents pouvoirs est également perceptible dans les négociations relatives aux disciplines enseignées localement et menant à des diplômes qu'ils reconnaissent. Le traitement différencié des différentes facultés selon les lieux exprime la volonté d'orienter l'accès disciplinaire des étudiants selon l'intérêt de la tutelle principale : alors que les formations juridiques connaissent un important développement, « une éducation en droit romain était la préparation ordinaire à une carrière de juriste séculier ou ecclésiastique » (Rashdall, 1895b, p.11), le pape Honoré III interdit en 1219 l'enseignement du droit civil dans le *Studium Generale* de Paris afin de protéger la faculté de théologie contre sa concurrence et ainsi protéger la formation des ecclésiastiques. C'est du même souci qu'émerge l'interdiction originelle de conférer la *Licentia Ubique Docendi* en droit par d'autres universités que Paris, puis Oxford et Cambridge.

Ce faisant, les universités s'établissent – les gouvernants s'en approprient la renommée – se hiérarchisent, tout comme localement les disciplines enseignées, selon qu'elles offrent ou non l'accès à la *Licentia Ubique Docendi*. Ces jeux d'autorisation ou d'interdiction⁴³

⁴² A compter du 13^{ème} siècle, apparaissent également le Bachelor et le Doctorat, dont les usages varient selon les disciplines et les universités.

⁴³ Ces enjeux liés aux disciplines qui privent certaines universités de l'enseignement de certaines d'entre elles suggèrent que les caractéristiques fondamentales des universités ne comprennent pas l'enseignement de l'ensemble des disciplines. On retrouve néanmoins l'idée du *Studium Generale* comme offrant séparément l'enseignement de chacun des sept arts dans le Code des « Siete Partidas » émis par Alfonso X el Sabio (le savant) en 1263, et dont la section relative aux *Studium Generale* représente, selon Rashdall, « le premier type de Code de l'Education en l'Europe moderne. » (Rashdall, 1895b, p.72), soit « la première législation universitaire émise par un Etat », la Castille, et s'applique en particulier au *Studium Generale* de Salamanque (Barcala Muñoz A., 1985, p.99.)

découlent de la fonction imputée à chaque université par sa tutelle principale. L'enjeu de reconnaissance des diplômes nourrit les dissensions entre pouvoirs spirituel et temporel. Ainsi, à Vienne, la charte papale qui crée l'université en 1365 interdit à la faculté de théologie de conférer la licence, alors que la charte du Duc Rodolphe IV, promulguée la même année, le lui permet.

- Les diplômés dans l'administration des pouvoirs

Si aucun lien formel, aucun droit professionnel n'est attaché aux diplômes universitaires dans l'accès à d'autres professions que l'enseignement, ceux-ci vont progressivement faciliter les carrières des prêtres et des juristes. Les papes successifs se sont rapidement assurés la dépendance des étudiants par l'octroi de prébendes : ces financements, non liés à la contrainte de résidence paroissiale classique des prêtres et visant à faciliter les études universitaires, sont, on l'a vu, généralisés au 14^{ème} siècle via la communication au pape des listes d'étudiants inscrits. Le lien est ainsi fait entre incitation aux études des futurs prêtres et reconnaissance de leurs diplômes par l'administration papale.

La formation des gouvernants témoigne de l'importance du rôle de l'Université dans le développement des administrations des différents pouvoirs. On sait ainsi que deux papes (Célestin II (1143-4) et Célestin III (1191-8)) étaient des élèves d'Abélard⁴⁴. A partir du 13^{ème} siècle, les papes ont généralement fréquenté l'Université. C'est le cas au 14^{ème} siècle des cinq papes français⁴⁵ consécutifs d'avant le Grand Schisme. Il en va de même pour un nombre croissant de cardinaux (Rüegg, 1992). Des 134 cardinaux de la Curie d'Avignon en 1309-1378, près de la moitié (66) sont diplômés de l'Université (Moraw, 1992).

De même, au 13^{ème} siècle, rois et princes deviennent soucieux d'obtenir les services de sujets formés à l'Université, dans un contexte de révolution agricole qui soutient la croissance économique de l'Europe alpine et l'organisation féodale du pouvoir. La

⁴⁴ Philosophe et théologien français, fondateur de l'école Sainte Geneviève, fréquentée dès le 11^{ème} siècle par des auditeurs internationaux. Y auraient également étudié « dix-neuf cardinaux, plus de cinquante évêques de France, d'Angleterre et d'Allemagne » (Durkheim, 1904-1905, p.61).

⁴⁵ Il s'agit de Benoît XII (1334-1342), diplômé en Théologie au collège Saint Bernard à Paris ; Clément VI (1342-1352), Diplômé en Théologie au collège de la Sorbonne, enseigna la Théologie à Paris ; Innocent VI (1352-1362), Docteur en droit canonique de l'université de Toulouse où il enseigne le droit civil ; Urbain V (1362-1370), formé en droit à Montpellier, Toulouse, Avignon et Paris, Docteur en Droit Canonique qu'il enseigne à Montpellier et Avignon ; Grégoire XI, (1370-1378), neveu de Clément VI, formé à Pérouse, docteur en droit et théologien. Il y a déjà eu des papes français précédemment : Urbain IV (1261-1264), Clément IV (1265-1268), Innocent V (1276-1276), Martin IV (1281-1285), Clément V (1305-1314), Jean XXII (1316-1334). Entre 1305 et 1378, un seul pape en exercice, deux ans durant, n'est pas originaire d'un royaume/comté français. Et la papauté est essentiellement installée à Avignon.

théocratie pan-européenne « a soutenu une renaissance de l'enseignement supérieur » et « développé un système sophistiqué fondé sur la renaissance du droit romain et la professionnalisation de l'administration ecclésiastique » (Malia, 2006, p.17). Ainsi, sous le règne de Louis IX (1226-1270), les « fonctionnaires » formés à l'université deviennent nombreux et influents dans la bureaucratie française et à la Cour. Puis, sous Philippe le Juste, devenu roi en 1285, les juristes entrent en nombre au parlement (Nardi, 1992). Dans le midi de la France, les diplômés semblent plus nombreux parmi les gens de justice que dans le nord, avec « un niveau de qualification élevé (docteurs, licenciés) » (Verger, 1987, p.147). « Dans les cinq sénéchaussées du sud⁴⁶ de la France entre 1280 et 1320, 189 juristes sont nommés au service royal, 131 comme juges, 58 comme avocats et procureurs. 54 d'entre eux portent le titre de docteur » (Moraw, 1992, pp 256-257). Cette même tendance s'observe dans l'accès aux charges ecclésiastiques. Ainsi, à Tournai, entre 1330 et 1340, deux tiers des chanoines ont étudié à l'université (principalement à Paris et Orléans mais également à l'université curiale, à Bologne et Montpellier), et pour un tiers des chanoines ces études ont précédé l'accès à la fonction (Pycke, 1978). Dès les débuts des universités, c'est donc un enjeu d'identifier ceux qui se dédieront à l'administration de l'ordre social. La même tendance est à l'œuvre en Angleterre, et probablement de façon plus précoce qu'ailleurs. Sous Henri III roi d'Angleterre (1216-1272), les diplômés des universités, ayant souvent étudié à Paris ou Oxford, sont nombreux dans les rangs de l'épiscopat anglais, et l'avancement professionnel de nombre d'entre eux paraît lié à leur expérience universitaire (Emden, 1951). Les grades académiques apparaissent ainsi faciliter l'accès à la carrière ecclésiastique, en même temps que le recrutement ecclésiastique devient moins local et moins aristocratique.

La transformation du rôle des disciplines est également perceptible dans la formation des administrateurs : l'importance croissante du droit par rapport à la théologie est illustrée par le fait que sur les 66 cardinaux de la curie d'Avignon diplômés de l'université entre 1309 et 1378, 71% le sont en droit, 28% en théologie et 1%⁴⁷ dans les Arts (Moraw, 1992). Les 12^{ème} et 13^{ème} siècles se caractérisent par la substitution progressive de la théorie juridique à la théologie comme fondement du pouvoir politique (Kantorowicz, 1957), et donc par

⁴⁶ Cahors, Rouergue, Beaucaire et Nîmes, Carcassonne et Toulouse.

⁴⁷ La maîtrise ès arts constitue un préalable à l'inscription dans les autres facultés. Le texte actant la réforme des statuts de l'université de Paris en 1366 stipule que « (...) la faculté des arts, (qui) est le fondement des autres », c'est-à-dire que les premières années de formation universitaire s'y déroulent avant un possible accès aux autres facultés. Cette réforme différencie trois niveaux de diplôme du cursus universitaire (baccalauréat, licence, maîtrise), fixe les contenus des savoirs dont la maîtrise est attendue à l'entrée de chacun des niveaux universitaires et des curricula en listant les livres dont la lecture est requise.

L'importance croissante de l'administration de la justice dans la transformation du pouvoir et des institutions. L'accès à l'Université est au cœur de cet enjeu, et par la formation, soutient le processus de bureaucratisation et de renforcement des gouvernants. En utilisant leur centralité, leurs ressources économiques, leur autorité et leur organisation, les pouvoirs spirituels et temporels concurrents institutionnalisent, au cours des 13^{ème} et 14^{ème} siècles, les *Studia Generale*. Ils les constituent en instrument de gouvernement, en particulier en contrôlant ceux qui en sortent et dont ils cherchent à s'assurer les services afin, en retour, de renforcer leurs ressources et leur capacité à gouverner. Les événements historiques qui marquent l'entrée dans une deuxième phase de l'histoire des universités, en particulier le Grand Schisme et la transformation des positions relatives des différents pouvoirs, participent à la redéfinition du rôle alloué aux universités et à une tendance à la territorialisation de l'accès qui accompagne la montée en puissance des États.

2. 1378-1500 : Multiplication des universités et territorialisation : d'un instrument de l'Église à un instrument des royautes, les débuts de l'intégration scolaire et sociale

Au cours de cette période, le nombre d'universités augmente fortement, deux fois plus vite que pendant les deux siècles précédents, avec une quarantaine de nouvelles créations en un peu plus d'un siècle. Dans les régions déjà concernées, le maillage universitaire se densifie, en particulier dans l'empire germanique où les premiers *Studia* sont récents, et, dans une moindre mesure en France et en Espagne. Mais l'expansion est également géographique, avec de premières universités en Europe de l'Ouest (dans les régions aujourd'hui nommées Ecosse, Belgique, Suisse), du Nord (Danemark, Suède), du Centre et de l'Est (Slovaquie).

2.1 Fragmentation du pouvoir religieux et montée en puissance des pouvoirs temporels

Ces créations tiennent pour l'essentiel à l'obtention, par décrets royaux et bulles papales (cette dernière entérinant souvent le précédent), du titre de *Studium Generale* par des écoles préexistantes et des privilèges qui y sont désormais le plus souvent associés⁴⁸. Dans un contexte d'instabilité religieuse et politique, les pouvoirs temporels comme spirituels utilisent la création d'universités pour renforcer leur administration, au point que « leur essor aux 14^{ème} et 15^{ème} siècles contraste fortement avec les difficultés profondes qu'éprouvent alors les États séculiers. » (Hyde, 1988, p.20) La multiplication des *Studia Generale* est soutenue par l'affaiblissement de la papauté romaine résultant du Grand Schisme, qui coïncide avec l'émergence de mouvements de réforme dans certaines universités. Cette fragmentation favorise la montée en puissance des tutelles temporelles et la réduction de la place des nations étrangères dans les universités, au fondement du projet d'Europe chrétienne de l'Église catholique romaine.

⁴⁸ A titre d'exemple, en Allemagne, Erfurt, Heidelberg, Würzburg, en Scandinavie Uppsala, Copenhague, en Ecosse Saint Andrew, Glasgow ou dans certaines villes de la péninsule espagnole (Calatayud, Gérone, Barcelone, Saragosse), Italienne (Ferrara, Turin, Catane, Naples) ou de France (Aix, Dole, Poitiers, Caen, Bordeaux...) etc.

- Reconfiguration des pouvoirs

Le Grand Schisme (1378-1417) conduit à la fragmentation de l'Église catholique et de ses soutiens⁴⁹, ainsi qu'à un besoin accru de formation par les administrations concurrentes. D'un côté, Clément VII représente la papauté française, appuyée par le roi de France et ses alliés, le roi d'Écosse et le roi de Castille, ainsi que par le reste de la péninsule ibérique. Il bénéficie d'une importante administration. De l'autre, Urbain VI, représentant de la papauté romaine, est plus largement soutenu par l'Europe du Nord (Angleterre, Flandre, Pologne, Hongrie, territoires allemands de l'Empire, royaumes scandinaves), mais son administration est de taille réduite et il lui faut la renforcer (Balard, Genet et Rouche, 2011).

Les universités sont au cœur de cet enjeu de formation des administrations papales. D'une part, la concurrence entre papes soutient la création de *Studia*. Chacun est susceptible de procurer des bénéfices ecclésiastiques aux membres de l'université. C'est ainsi que l'université de Paris, après avoir profité de la protection du pontife romain soutient l'antipape d'Avignon⁵⁰, est pour beaucoup dans la multiplication des *Studia*. De même, « la tendance à la multiplication des universités en Allemagne est amplifiée par le Schisme, les papes romains étant toujours prêts à octroyer les bulles nécessaires pour affaiblir Paris, le grand champion des papes d'Avignon. » (Rashdall, 1895b, p.146). Il en va de même pour les facultés de théologie. Le schisme a altéré les relations entre la papauté romaine et l'université de Paris, alors que cette dernière, et en particulier sa faculté de théologie, est alors importante pour Rome, en tant que « gardienne de la doctrine chrétienne et du magistère de l'Église » (Iribarren, 2013, p.412) et instrument de formation et de diffusion de dogme. Le pape de Rome soutient ainsi ce qu'il interdisait jusqu'alors : la création de nouvelles facultés de théologie auxquelles il confère le droit d'octroyer des diplômes.

Cette concurrence induit aussi des transformations dans la reconnaissance des universités au gré de leurs changements d'obédience et du changement d'appartenance des territoires politiques auxquels elles appartiennent. Ainsi, l'antipape Clément VII promulgue en septembre 1379 la bulle papale érigeant l'école d'Erfurt au rang de *Studium Generale*, mais une autre bulle est promulguée en 1389 par le pape de Rome Urbain VI après que la

⁴⁹ La partition des soutiens varie dans le temps et dans l'espace, en particulier dans certains territoires comme en Italie où la division entre les deux obédiences est récurrente.

⁵⁰ La position des universités françaises dans le contexte du Grand Schisme, varia selon les périodes (et la générosité respective des représentants des Papes) et selon les nations (la nation anglo-allemande à l'université de Paris, notamment, reste fidèle au Pape de Rome).

ville a changé d'obédience. Autre exemple, il faut attendre 10 ans (1423) après la création de l'université de Saint Andrew (1413) par Henry Wardlaw, évêque de St Andrews et soutien de l'Antipape Clément VII, pour que celle-ci soit reconnue par une bulle pontificale de son successeur Benoît XIII (Rashdall, 1895c).

La générosité des papes dans l'octroi du statut de *Studium Generale* au cours de cette période soutient la demande locale de création d'universités qui a émergé dès le siècle précédent et se manifeste désormais d'autant plus que les pouvoirs temporels et spirituels se sont érigés en garants des privilèges des écoles supérieures. Les universités créées à la fin du 14^{ème} siècle reçoivent des privilèges similaires à celles qui les précèdent. Ainsi, en 1392, l'université de Prague « est totalement exemptée de la juridiction des tribunaux civils ordinaires et en 1397 la Cour du recteur et des *consilarii* obtient apparemment une juridiction illimitée – civile, criminelle et spirituelle – lorsque l'une des parties est un universitaire. L'université est aussi totalement exemptée de la juridiction de la ville et de l'épiscopat par une bulle de Boniface IX, le Pontife à qui Oxford doit une exemption similaire. » (Rashdall, 1895b, p.218) La diffusion des statuts universitaires (d'un modèle d'organisation et de privilèges) découle en partie de la géographie des parcours de mobilité des étudiants. L'université de Copenhague (1478) copie les statuts de Cologne, destination privilégiée des étudiants danois. L'université écossaise de Saint Andrew est influencée par les modèles des universités d'Orléans et d'Angers qui ont l'habitude d'accueillir des étudiants venus d'Ecosse. L'attribution du statut de *Studium Generale* et l'obtention de privilèges a également à voir avec les liens de chaque pape avec telle ou telle ville. Pie II a résidé à Bâle, à laquelle il octroie en 1459 une bulle permettant l'érection d'une université complète (incluant toutes les facultés) (Rashdall, 1895b).

Cependant, l'affaiblissement du pouvoir papal romain participe au renforcement des tutelles royales, princières ou ducales. Le schisme alimente ainsi la demande locale de reconnaissance d'écoles en *Studia Generale*, dans un contexte de compétition entre territoires : « Une fois lancé le mouvement des universités en Allemagne, il avança rapidement. (...) la fondation d'une université dans un Etat excitait la jalousie ou l'ambition des autres, et les universités se multiplièrent jusqu'à ce que chaque principauté en ait une. Ainsi, la croissance d'un esprit national ou provincial en Europe, tout en détruisant la vie intellectuelle brillante des anciennes universités cosmopolites, participa largement au développement de l'éducation ordinaire. » (Rashdall, 1895b, p.146). De même, en Italie, « l'État territorial italien » stimule le développement d'universités dans des villes de taille

moyenne, avec, par exemple, celle de Pavie soutenue par l'État de Milan, de Pise soutenue par l'État de Florence, etc. (Hyde, 1988).

- Universités, mouvements de réforme, reconfigurations et territorialisation

Certaines universités jouent un rôle actif dans les tentatives de recomposition du paysage religieux et politique. Ainsi, l'université de Paris pousse en 1394 à l'abdication des deux papes Benoît XIII (1394-1422) et Grégoire XII (1402-1415), sans succès. En 1409, le concile de Pise est convoqué par les cardinaux (alors que la convocation est normalement un privilège papal), ce qui semble avoir été rendu possible grâce au rôle des « universitaires » dans l'évolution des idées conciliaires (Balard, Genet et Rouche, 2011). Le concile conduit à l'élection d'un troisième pape, Alexandre V. Si cela ne résout pas le problème de fragmentation posé par le schisme, cela a probablement pour conséquence de réouvrir le jeu de l'accès aux ressources de la papauté pour l'ensemble des universités, ce que le choix de l'un des deux candidats initiaux n'aurait pas permis.

Parallèlement à la fragmentation du pouvoir spirituel, les premiers courants préfigurant la Réforme apparaissent et se diffusent à partir de quelques universités, qui jouent un rôle d'autant plus important qu'elles possèdent une faculté de théologie que ne contrôlent pas les ordres mendiants⁵¹ (contrairement aux universités italiennes et espagnoles, où n'apparaît aucun mouvement de réforme).

En Angleterre d'abord, à l'initiative du théologien et professeur de philosophie John Wyclif (env. 1331-1384), diplômé de l'université d'Oxford où il enseigne, et dont les travaux préfigurent la Réforme protestante. Dans le contexte du Grand schisme, il prône la séparation de l'Église et de l'État, l'accès direct pour tous aux savoirs sacrés de la Bible dont il entreprend la traduction du latin avec l'aide d'autres enseignants de son université (dont Hereford et Purvey, tous deux docteurs en théologie d'Oxford). Ses thèses égalitaristes, largement diffusées en Angleterre par ses disciples, les Lollards, mettent en cause la légitimité du pouvoir politique de la papauté, expliquant sans doute les soutiens

⁵¹ Dans les facultés de théologie des universités des régions bordant la méditerranée, les étudiants issus des ordres mendiants forment une écrasante majorité, notamment parce que ces facultés sont souvent issues d'écoles qu'ils dirigeaient (Kajiwara, 2010). La préférence donnée par les autorités papales à l'université de Paris et d'Oxford pour l'enseignement de la théologie a soutenu, ailleurs, l'enseignement séparé de la théologie par les moines mendiants, qui en seront ensuite les principaux représentants lorsque le pape autorisera la création de facultés de théologie dans les universités. Sur ce point voir par exemple Grendler, 2002.

dont Wyclif bénéficie à la Cour. L'Église romaine réagit à la menace que représentent ces thèses et leur diffusion en l'excommuniant en 1382, en condamnant ses travaux à plusieurs reprises avant de les qualifier d'hérétiques (1415) puis en faisant exhumer et brûler son corps une quarantaine d'années après son décès (1418). Les travaux de Wyclif se diffusent ensuite, en particulier vers la Bohême et à l'université de Prague où, dès le début du 15^{ème} siècle, ils sont portés par le futur recteur de l'université, Jan Hus (env. 1370-1415), théologien, lui aussi condamné pour hérésie par l'Église catholique en 1411, condamné au bûché en 1415, relayé moins d'une année plus tard par un autre universitaire et théologien, Jérôme de Prague.

Encadré 1 : Le Grand Schisme en quelques dates (1378-1417)

Depuis le début du 14^{ème} siècle, le Pape réside à Avignon.

1378 :

- l'élection du Pape Urbain VI, à Rome, soutenue par la population de la ville, provoque une scission au sein de l'Église
- les cardinaux français obtiennent l'élection d'un autre Pape : Clément VII

La guerre de cent ans, déjà en cours, constitue un contexte facilitant les divisions politiques qui accompagnent le schisme

1379 : Clément VII s'installe à Avignon avec le soutien de Charle V

Les guerres entre les partisans de chacun des Papes se multiplient.

1394-1414 : des tentatives de résolution du conflit s'appuient notamment sur des propositions de l'Université de Paris.

1409 : le Concile de Pise voit l'élection d'un troisième Pape, Alexandre V. Alors que cette élection devait régler le conflit, elle débouche sur une chrétienté tricéphale, chaque Pape étant soutenu par certains souverains.

1414-1418 : Concile de Constance

Ce synode positionne les évêques au-dessus du pape.

Deux des Papes abdiquent et un nouveau Pape, Martin V, est élu en 1417 à la quasi-unanimité. L'antipape d'Avignon Benoit XIII demeure mais ses maigres soutiens ne permettront pas à son successeur Clément VIII, élu à sa mort en 1423, de se maintenir.

Ces divisions internes à l'Église facilitent l'expression et la réception de nouvelles thèses, dont celles de John Wycliff, poursuivies par Jan Hus, qui préfigurent la Réforme.

Cet exemple illustre la contribution de l'Université à la circulation des idées et son rôle d'espace de discussion, en particulier à Oxford, Prague et Paris, pour une petite partie de la population. L'Université ouvre un droit de réunion et discussion publiques. Elle construit un canal de communication entre les gouvernants - par exemple la cour du roi - et le peuple. C'est ainsi que les universités sont représentées dans toutes les cérémonies publiques de la cour des Valois, et sont mobilisées par les sujets du roi pour intercéder en leur faveur auprès de ce dernier (Rashdall, 1895b). Les relations des rois avec les membres de l'université tiennent à ce qu'ils sont considérés comme « d'importants artisans des attitudes vis-à-vis des autorités publiques », mais aussi à ce que, selon « une idéologie sous-jacente à la royauté (...), la croissance de l'autorité politique est inextricablement liée au progrès de l'éducation » (Ferruolo, p.33). L'Université participe à faire émerger un espace public.

Si la remise en cause du dogme dominant par les mouvements réformistes s'alimente dans les universités, les idées réformistes n'y font pas l'unanimité. Cela affecte la reconfiguration de leurs pouvoirs à la fois internes et externes. Leurs transformations participent d'une tendance plus large caractérisée par le remplacement d'une tutelle papale par une tutelle royale ou princière, avec deux conséquences interdépendantes : la réduction de leurs privilèges et en particulier de ceux des nations étrangères, et le déclin du cosmopolitisme caractéristique de l'influence de l'Église romaine. Ainsi, à Prague, les réformateurs de Bohême sont déclarés hérétiques par Rome, dans un contexte de double rivalité entre pouvoirs temporels (Wenceslas, roi de Bohême et Rupert, Comte Palatin⁵² du Rhin) pour la couronne impériale, et entre papes, qui voit l'élection d'un troisième pape. Cela explique que Wenceslas publie en 1409 un décret qui « territorialise » le vote de l'université en modifiant le poids des différentes nations dans les votes. Parce que les pouvoirs⁵³ temporels et spirituels sont différemment soutenus par les nations de Bohême d'un côté, de Bavière, de Saxe et de Pologne (où dominant les étudiants allemands) de

⁵² Les comtes palatins représentent l'autorité : elle peut être impériale (dans le Saint-Empire romain germanique par ex.) ou papale (ce titre, qui constitue un mode d'anoblissement, peut également est conféré par le Pape).

⁵³ Comme le restitue Rashdall, « Les deux papes rivaux sont déposés et un nouveau pape élu sous le titre d'Alexandre V. Wenceslas, Roi de Bohême, se battait toujours pour la Couronne Impériale contre Rupert, Comte Palatin du Rhin, qui était soutenu par le Pape Romain, Gregory XII. De ce fait, le Roi était soucieux de retirer son royaume de l'allégeance à Gregory, et de proclamer sa neutralité dans la bataille triangulaire pour la Papauté. Ce dessin était fortement opposé par l'Archevêque et son clergé. Et dans l'Université la mesure était soutenue comme une étape vers la réforme des abus ecclésiastique par les Bohémiens, et donc opposée par les éléments allemands. Mais comme les Allemands commandaient virtuellement trois votes dans les Congrégations de l'Université et les Bohémiens un, le Roi ne pouvait pas obtenir le soutien du corps académique. » (Rashdall, 1895b, p. 224).

l'autre, la modification du nombre de voix allouées à chacune (augmentation de une à trois pour la nation de Bohême, réduction de trois à une pour les trois autres) transforme le rapport de force interne, et donne au roi le soutien de l'université. Les étudiants et maîtres allemands, après avoir, sans résultat, demandé un retrait du décret, quittent massivement l'université (on estime ces défections à 5000) (Rashdall, 1895b). Cette identification territoriale des corps étudiant et enseignant découle ainsi en partie des transformations géopolitiques, qui conduisent à réduire les privilèges des étudiants des nations « étrangères » ainsi que leur place dans la gouvernance de l'université. Les effets des recompositions des pouvoirs et des prises de position des universités qu'ils engendrent ne s'arrêtent pas là. Au cours de la décennie suivante, l'université de Prague refuse de se soumettre au concile de Constance qui entend mettre un terme au Grand Schisme. Ses privilèges seront suspendus. La guerre des Hussites – les partisans de Jan Hus – qui soutient la réforme de l'Église, débouche ainsi sur le transfert des propriétés de l'université aux pouvoirs temporels, en particulier à l'Empereur, dans un contexte plus large de confiscation des biens de l'Église par l'aristocratie et les villes, et de disparition du groupe social le plus riche, les bourgeois allemands⁵⁴.

Cette perte des privilèges octroyés par la papauté romaine procède ici de la contestation de sa légitimité par une université qui bénéficiait jusque lors de sa protection, qui se traduit *in fine* par un changement de tutelle. Parce que les universités se situent dans des configurations de protection variées selon les contextes locaux, l'affaiblissement de la papauté romaine les affecte différemment. Là où la protection des universités est déjà locale ou provinciale et soutenue par les organisations religieuses locales, leurs privilèges demeurent. Ainsi, dans la péninsule ibérique, ils sont maintenus et confirmés au cours du 15^{ème} siècle. Juan II avalise les privilèges conférés un siècle plus tôt par Fernand III à Salamanque (Barcala Muñoz, 1985). C'est aussi que ces universités ont, depuis leur création, un recrutement et une organisation davantage centrée sur les étudiants « locaux ». L'enjeu de la territorialisation du public et de l'organisation y est donc marginal. Là où la tutelle papale est historiquement forte, les étudiants étrangers sont généralement plus nombreux, et le passage à une tutelle royale entraîne leur départ. La territorialisation de l'Église catholique que connaît l'Europe à cette période soutient le processus de territorialisation des universités alors que le contrôle des princes sur le clergé augmente. Comme à Prague, ce processus a lieu à Paris où le roi français protégeait les étudiants

⁵⁴ <http://www.czech.cz/fr/66236-le-hussitisme-et-le-message-de-jan-hus>

étrangers aux 12^{ème} et 13^{ème} siècles, quand bien même il était en guerre avec leurs pays. Dès la fin du 15^{ème} siècle, sous le règne de Louis XI, cela n'est plus le cas. Ce dernier exige des sujets du duc de Bourgogne un serment d'obédience pour pouvoir rester à Paris, conduisant au départ de plusieurs centaines d'étudiants qui, autorisés à quitter la ville, voient leurs biens confisqués. Comme à Prague encore, dont l'attractivité pour les étrangers décline avec leur inéligibilité aux fonctions administratives et de gouvernance. D'autres motifs peuvent prévaloir dans d'autres universités. Ainsi à Bologne, dont la municipalité est tutelle principale, c'est l'interdiction par la municipalité, qui paye les salaires des enseignants, de recruter des professeurs extérieurs à la ville qui organise le repli sur le territoire (Brundage, 2008, p.281).

Lorsqu'elles passent de la protection pontificale à une tutelle royale, les universités perdent aussi leur droit à une justice particulière et pour leurs membres de faire justice par les armes : l'exercice de la violence légitime se concentre dans les mains des gouvernants. C'est finalement ce processus qu'illustrent, entre la création des premières universités et le 15^{ème} siècle, les négociations autour des privilèges de l'Université. Lorsque les pouvoirs papaux et monarchiques demandent aux habitants d'une ville et représentants locaux du pape de prêter serment de protéger les universités, et qu'ils autorisent étudiants et enseignants à ne répondre de leurs actes que devant le roi ou le pape, ils évitent que la justice ne se concentre dans les mains des pouvoirs locaux. La perte du privilège d'une justice spécifique à l'Université traduit sa mise au pas dans l'exercice de la violence interindividuelle, qui participe de l'acquisition du monopole de la violence par les prétendants à la souveraineté sur le territoire qu'ils cherchent à contrôler (Elias, 1975 ; Rousseau et Levy 1997)

Avec la perte de leurs privilèges, le pouvoir comme le prestige des universités décline. C'est particulièrement visible à Paris. La tradition de recours au Saint-Siège pour régler leurs problèmes internes est progressivement abandonnée sous la contrainte des autorités royales qui, dès le 14^{ème} siècle, cherchent à obliger à porter les litiges universitaires devant le parlement⁵⁵, ce qui devient la règle au cours du 15^{ème} siècle, en dépit de la résistance de l'établissement. *In fine*, non seulement la tutelle royale succède à la tutelle papale, mais,

⁵⁵ Le parlement est alors une cour de justice de dernier ressort, garante du respect et de l'adaptation de la jurisprudence, rendant la justice au nom du roi pour l'ensemble du royaume entre le 13^{ème} et le 15^{ème} siècle. Son rôle se développe face à la multiplication des requêtes, ou suppliques, présentées au roi aux 14 et 15^{ème} siècles (Quéré, 2016), par les universités comme plus généralement par les sujets. La contrainte faite à l'université de Paris de ne plus présenter ses requêtes directement au roi s'inscrit donc dans un mouvement plus large de réforme du droit.

sous Louis XI, l'université se trouve interdite de se mêler de politique (y compris ses membres dans leurs lettres privées), puis achève sous Louis XII (1498-1515) de perdre ses privilèges d'exemptions fiscales⁵⁶ et de cessation (c'est-à-dire le droit de se mettre en grève en suspendant les cours).

La perte des privilèges universitaires alimente la réduction des effectifs d'étudiants étrangers entamée par le Grand Schisme, qui avait suscité leur redistribution selon les obédiences principales des universités. Les étudiants étrangers ont certes généralement été minoritaires au sein des universités (Charle, Verger, 2012), mais ils ont joué un rôle important dans leur organisation, puisqu'ils sont au principe même de la reconnaissance initiale des *Studia* en *Studia Generale*. Restreignant leur participation à la gouvernance des universités, touchant à la protection de leurs biens, le courant du 15^{ème} siècle signe aussi l'abandon de l'organisation en nations dans les universités nouvellement créées, en particulier en Allemagne. Le déclin de la domination de la papauté romaine et, avec lui, du projet d'Empire chrétien européen, annonce la transformation du modèle d'organisation universitaire médiéval, des publics étudiants comme des modalités de l'accès aux universités et aux diplômes.

2.2 L'accès à l'Université et aux diplômes

- Des étudiants plus nombreux

Entre la moitié du 14^{ème} siècle et la fin du Moyen Âge⁵⁷, environ trois quarts d'un million d'individus ont acquis le statut d'étudiant en Europe, pour une population qui s'est approximativement réduite de 65 millions en 1340 à 50 millions en 1500, notamment du fait des épidémies de peste. Cette augmentation qui a néanmoins lieu au 15^{ème} siècle, et que la diffusion du principe de matriculation permet de décrire, se traduit plus par la multiplication des universités que par la croissance des effectifs étudiants par université.

⁵⁶ Parmi les privilèges de l'Université, les exemptions relatives aux impôts séculiers ordinaires semblent avoir été la règle (Rashdall, 1895a, p.414 nob5).

⁵⁷ Si les conventions en vigueur font terminer le Moyen Âge à une date précise qui agrège souvent plusieurs événements (par exemple 1453, avec la chute de Constantinople, la fin de la guerre de 100 ans et la presse de Gutenberg ; ou 1492, année qui signe à la fois la découverte des Amériques, la fin de la reconquête espagnole et le traité d'Étaples dont découleront les guerres d'Italie ; ou encore 1517, avec le début de la Réforme), pour l'analyse de l'accès à l'Université, cela n'a pas grande importance, d'une part, car les effets de ces événements s'inscrivent dans la durée, d'autre part parce que ces temporalités varient selon les contextes. Par conséquent, le choix de l'année 1500 pour clore le Moyen Âge constitue un choix pragmatique : les données relatives aux effectifs d'étudiants collectées par les historiens sont souvent présentées par décennie, en particulier à partir de 1500. Cela en facilite l'usage.

Les établissements les plus importants inscrivent au début du 15^{ème} siècle quelques milliers d'étudiants : 4000 à Paris dont l'essentiel à la faculté des arts, 2000 à 3000 à Bologne⁵⁸, 1500 à 2000 à Toulouse, Avignon, Oxford ou Prague, (et Cracovie, selon Rashdall, 1895b), quelques centaines ou quelques dizaines dans les universités de moindre importance (Charle, Verger, 2012). En conséquence, si c'est en Angleterre qu'on trouve la plus forte proportion d'étudiants dans la population (Moraw, 1992)⁵⁹, ou dans la ville de Salamanque où elle s'élève à la fin du 15^{ème} à 15% de la population de la ville (Vaca Lorenzo, 2007), c'est en Allemagne que la croissance est la plus forte. L'épidémie de peste, mais également les tensions locales liées aux mouvements de réforme, comme à Oxford ou à Prague, tout comme la fin des privilèges des nations d'étrangers, ont localement contribué, dans un contexte de déclin démographique général, à l'arrêt de la croissance des effectifs par institution ou à leur redistribution entre institutions, comme entre Oxford et Cambridge.

Mais globalement, ces effectifs n'en traduisent pas moins une demande sociale d'accès soutenue conduisant à la stabilisation puis à l'augmentation de la population étudiante à la fin du 15^{ème} siècle (Charle, Verger, 2012), à l'instar de Salamanque où les effectifs sont multipliés par six entre le début et la fin du siècle (Vaca Lorenzo, 2007). Cette demande est toutefois davantage locale, la mobilité étudiante étant désormais plus limitée et davantage circonscrite à certaines universités, notamment à l'intérieur de la péninsule italienne.

- Émergence de conditions académiques à l'admission et généralisation des procédures d'inscription

L'inscription à l'université est directement liée aux conditions qui prévalent dans la région où elle est implantée (Schwinges, 1992a). L'Église a amorcé la régulation de l'usage des diplômes, en particulier dans le domaine de l'enseignement universitaire. Les maîtres font de même sur la question de l'accès, dans le contexte de déclin de la population européenne

⁵⁸ Étudiants essentiellement « avancés ». Le diplôme de Bachelor a disparu des universités italiennes au début du 15^{ème}, les étudiants viennent donc principalement pour la Licence (qui donne accès à la profession d'enseignant) et le Doctorat. Alors qu'à Paris les effectifs sont beaucoup plus élevés mais concernent principalement des étudiants de Bachelor. (Grendler, 1999, p.477).

⁵⁹ Le fait que dans ces universités, le droit civil ne se substitue pas au droit canon traditionnellement enseigné mais s'y superpose, explique sans doute en partie la forte augmentation de la demande d'accès : une part importante des diplômés rejoint le clergé paroissial et environ la moitié des diplômés exerce une activité professionnelle en lien avec le monde ecclésiastique.

mais d'augmentation de la demande d'accès. Dans certains cas, comme en Allemagne, la scolarisation antérieure devient un prérequis. Le développement d'écoles « municipales » ou *grammar schools* dans la plupart des villes, d'abord dans la vieille Europe à la fin du 12^{ème} siècle⁶⁰ puis plus largement aux 14^{ème} et 15^{ème} siècles (Rashdall, 1895c), contribuent à faire de la scolarisation préalable une condition, non pas formelle mais coutumière, du parcours menant à l'Université. A la fin du Moyen Âge, les trois quarts des étudiants de l'université de Cologne ont précédemment étudié dans une école (Schwinges, 1992). On observe ainsi un début d'intégration des universités dans un système plus large de scolarisation. Ce mouvement s'accompagne du développement de critères académiques, évalués par les maîtres autour desquels se constituent les groupes d'étudiants, en particulier concernant la maîtrise des exercices de base du latin (Rashdall, 1895c, Schwinges, 1992).

La formalisation d'exigences n'est pas seulement académique, mais aussi administrative. La matriculation des étudiants devient plus largement partagée et systématisée par les recteurs (les « dirigeants » des universités) : en s'inscrivant sur la liste des membres, les étudiants doivent jurer obédience à l'université⁶¹ (parfois d'abord au prince du territoire), payer des frais statutaires de matriculation et s'inscrire dans un registre spécialement dévolu à cet effet. Progressivement, ces registres en viennent à expliciter les règles d'admission et de suivi de l'université, et à exiger que les étudiants procèdent rapidement à leur matriculation après avoir commencé à suivre des cours. C'est le début de la semestrialisation des procédures de matriculation dans certaines universités (Schwinges, 1992a).

Enfin, dans les universités françaises, la baisse de l'emprise de l'Église romaine se traduit au 15^{ème} siècle par l'atténuation de la contrainte de célibat des étudiants. Ainsi à Toulouse, où « les escolliers desdiz collèges, quand il leur plaist, se marient et sont gens lais » (Fournier, III, 1893, p.588). Ou à Paris, où est abolie l'obligation de célibat des docteurs en médecine pour bénéficier des privilèges de la régence (Rashdall, 1895a p.439). L'Université s'ancre ainsi un peu plus dans la société.

⁶⁰ Dès la fin du 12^{ème} siècle, des écoles « municipales » se développent en réaction à la mainmise de l'Église sur l'éducation, d'abord dans la partie Nord de la péninsule Italienne, au Sud et au Nord-Ouest de la France. (Schwinges, 1992).

⁶¹ Les étudiants qui prêtent serment ont en moyenne 14-15 ans dans les facultés des arts, qui est au fondement des autres, ceux en droit, médecine et théologie sont généralement plus âgés de quatre ou cinq ans.

- Prestige social des disciplines et augmentation de l'emprise du diplôme

Les facultés de droit, dominantes dans la majorité des universités médiévales (Rashdall, 1895c), attirent les étudiants des groupes sociaux les plus favorisés. Pour un descendant de la petite ou moyenne noblesse comme de la grande bourgeoisie⁶², la formation universitaire se présente, dès le 15^{ème} siècle, comme la suite logique d'une éducation aristocratique : la décision d'étudier, le choix de la discipline, tout comme le statut professionnel ultérieur, sont largement déterminés par des facteurs sociaux (Moraw, 1992) et des contextes territoriaux. Les différences entre pays sont importantes. En Italie par exemple, si les études de droit sont essentiellement réservées aux familles appartenant à l'élite, les études de médecine sont plus ouvertes car la profession présente des rétributions économiques incertaines et des risques sanitaires. En France, les frais liés aux études sont tels qu'elles ne sont accessibles qu'aux familles financièrement aisées, et le lien entre diplôme et profession s'accroît : à la fin du 15^{ème} siècle, juges et avocats sont de plus en plus souvent diplômés de l'Université, au point que cette pratique coutumière s'institutionnalise, les diplômes conditionnant l'accès aux professions juridiques, dès 1490 pour les avocats et à partir de 1499 pour les lieutenants généraux⁶³. En Bourgogne, à partir de la fin du 14^{ème} siècle, le duc fait des diplômes un préalable à l'accès à certaines fonctions institutionnelles, étend cette exigence à la profession d'avocat en 1421 puis introduit un avantage salarial pour les diplômés (en 1438 puis 1460). (Rapp, 1988). Les diplômés viennent, le plus souvent, confirmer les privilèges acquis par la naissance. Les travaux de Theurot montrent que « les emplois administratifs dans l'entourage du prince, pour peu que leur famille y soit déjà présente, constituent des débouchés évidents. (...) l'accès aux grades universitaires assure la promotion des enfants d'une bourgeoisie, parfois

⁶² Ce que désigne le concept de Bourgeoisie évolue dans le temps, et, avec lui, ce à quoi renvoie l'accès de la bourgeoisie à l'Université. Selon Wallerstein (1988), en latin le terme *burgensis* apparaît au début du 11^{ème} siècle, en français *Burgeis* autour de 1100. Il désigne alors l'habitant du bourg, défini par le fait de n'être ni paysan ou cerf ni noble, et, partant, suggère une forme de groupe social moyen circonscrit à partir de deux caractéristiques : la consommation et le capital. Si le terme traverse les siècles, le groupe social qu'il désigne évolue, du marchand médiéval au bourgeois professionnel, salarié, sans propriétés, en passant par l'industriel capitaliste du 19^{ème} siècle. Les archives urbaines, disponibles par exemple pour certaines villes françaises dès le 13^{ème} siècle, ont permis de documenter la transmission familiale de l'appartenance à la Bourgeoisie (mais la nécessité d'une formalité publique pour la conserver) y compris pour les fils nés hors mariage s'ils ont été reconnus par leur père, ainsi que la possibilité de l'obtenir par procédure payante, accessible aux étrangers (Desportes, 1980).

⁶³ Baillis et Sénéchaux constituent les principales catégories d'officiers, souvent d'origine noble. « Au 13^{ème} siècle les baillis sont des officiers ambulants, sortes d'agents généraux du duc, chargés de missions temporaires : présidences d'assises de justice, surveillance des prévôts, opérations de police. C'est l'époque des baillis hommes d'épée. Au 14^{ème} siècle les baillis se fixent dans des circonscriptions qui prennent figure. Leurs fonctions judiciaires deviennent prépondérantes. Ils ne se bornent plus à présider l'assise, ils jugent eux-mêmes. C'est l'époque des baillis bourgeois, des baillis hommes de loi, licenciés ou docteurs en droit. » A partir du 15^{ème} les receveurs endossent une partie de leurs fonctions (Bouault, 1930, p.13).

anoblies, qui ont servi les institutions provinciales et le duc. » (Theurot, 1998, p.280). Cette tendance est partagée (Moraw, 1992) : la formation au droit, née d'une forte demande de juristes et d'administrateurs hautement qualifiés, participe à l'augmentation du nombre d'universités et, avec elle, à la naissance des juristes comme groupe social. Au cours du long siècle de la fin du Moyen Âge, « rois et princes trouvent leurs hommes d'Etat et leurs hommes d'affaires dans les universités - pas invariablement mais le plus souvent parmi ceux formés à la pratique scientifique du droit » (Rashdall, 1895c, p. 456). La diffusion du droit contribue à la transformation des institutions politiques et juridiques, et, dans les siècles qui suivent, à la dépersonnalisation de l'exercice du pouvoir. Dans les pays de la « jeune » Europe, les études et les carrières demeurent liées d'abord aux Églises (Moraw, 1992), en particulier là où l'influence de l'Église locale est historiquement plus importante que celle de la papauté.

- L'accès aux diplômes : des privilèges sociaux plus marqués

Dans certaines universités (Paris, Toulouse, Cambridge⁶⁴), le chancelier est autorisé à exempter d'examen les enfants de la noblesse. Les examens s'accompagnent « d'une enquête relative à la légitimité⁶⁵, à la conduite et au caractère des candidats. Les raisons morales ou disciplinaires semblent avoir été plus fréquentes que les incompétences intellectuelles pour expliquer les échecs à l'entrée » (Rashdall, 1895a, p.461). Ainsi, à Vienne en 1449, environ un tiers des candidats à la licence de la faculté des arts a été rejeté, toujours pour des raisons non-académiques. L'accès à une position officielle, qu'autorise le succès à l'examen, est associé à des normes éthiques ou de comportement.

À Paris, on ne connaît pas l'échec en médecine entre 1395 et 1500 (Rashdall, 1895a, p.428). Toutefois, un début de vigilance sur l'achat de diplômes apparaît, qui semble surtout ressortir du fort attrait des études de droit chez les étudiants de milieux sociaux favorisés : « c'est à la faculté des décrets⁶⁶ que la grande masse des biens-nés, dotés de bons bénéfices ou riches fainéants de l'université appartenaient, que leur objectif soit de monter dans le monde ou d'atteindre de hauts privilèges dans l'Église ou encore de prendre du bon temps dans une ville universitaire. Le cadet d'une maison noble, le fils d'un riche

⁶⁴ Dans cette dernière, cette pratique durera jusqu'à 1884.

⁶⁵ La légitimité de la naissance, qui constitue un critère essentiel pour accéder aux études. Il est attendu des étudiants qu'ils produisent une preuve de la légitimité de leur naissance (Schwinges, 1992a).

⁶⁶ C'est-à-dire la faculté de droit canonique. Le terme décret désignant un recueil de textes législatifs de l'Église il est, au Moyen Âge, utilisé comme synonyme de droit canonique.

marchand ou le dignitaire capitulaire ayant obtenu une autorisation d'absence de son bénéfice pour cinq ans sous prétexte d'étudier, s'inscrivaient à la faculté des décrets (...). C'est donc particulièrement en référence à cette faculté que se développe une législation, qu'elle a parfois elle-même suscitée mais qui est plus souvent imposée de l'extérieur, contre les étudiants fictifs ou difficiles, et contre les pots-de-vin ou la corruption dans l'achat de diplômes ou de dispenses de conditions conformes à la législation. » (Rashdall, 1895a, pp.431-432). Le laxisme à cet égard varie selon les universités et les périodes, mais les plaintes relatives à cette pratique deviennent courantes au 15^{ème} siècle.

- Les appartenances sociales des étudiants

L'augmentation du nombre des universités, leur rapprochement d'une plus grande partie de la population, leur territorialisation et l'emprise croissante des diplômes sur l'accès à certaines professions contribuent à transformer les caractéristiques du corps étudiant, ici encore de façon variable selon les configurations locales. Les sources permettant d'évaluer les origines sociales sont éparpillées et incomplètes mais donnent néanmoins quelques tendances. Les statistiques disponibles sur les étudiants d'Oxford à la fin du 14^{ème} siècle mettent en évidence que près de la moitié résident sur les terres du collège et qu'une majorité est issue de « petits propriétaires » de régions rurales. Le recrutement est donc d'abord local (Moraw, 1992). Dans la péninsule espagnole, il n'est pas possible d'évaluer de façon précise l'origine sociale des étudiants, issus dans des proportions variées de groupes sociaux et professions divers, quoi qu'ils appartiennent sans doute en large part aux groupes sociaux moyens urbains. Les documents d'époque – lettres, correspondance des étudiants, littérature – permettent néanmoins de distinguer deux grands groupes, ceux qui disposent des ressources nécessaires pour couvrir leurs frais de vie et d'études, que leurs familles en aient les moyens directs ou qu'elles disposent de relations familiales qui les leurs assurent, et les « pauvres », dont le financement requiert accès à des prébendes ou bénéfices, ou qui se louent parfois comme domestiques ou répétiteurs d'autres étudiants riches (Barcala Muñoz 1985).

La pauvreté est variablement définie dans le contexte universitaire. Elle est généralement « assimilée à la médiocrité des ressources ou à certaines incapacités » (Paquet, 1978, p. 306). Elle est associée, dans les statuts de certaines universités, au fait de devoir travailler pour vivre en exerçant la fonction de domestique ou serviteur (comme à Ingolstadt ou

Bâle), dans d'autres à l'absence de possessions (Vienne). Ou encore à l'incapacité à faire face à l'ensemble des frais de vie et d'études (Bologne, Leipzig, Louvain, Cambridge, certains collèges d'Oxford, Montpellier, Louvain), de rembourser une dette (Paris), etc. La pauvreté est donc envisagée comme « une carence spécifique, et non (...) le dénuement » (Paquet, 1978, p.308). Ces étudiants pauvres ne sont ni riches, ni mendiants. Un pauvre est principalement un « fils de petites gens, paysans, citadins, secourable pour autant qu'il ne soit pas sans rien. » (Paquet, 1978, p.319). D'autre part, le coût des études varie selon les établissements et les diplômes, et le coût de la vie selon les villes, le seuil de pauvreté est variablement apprécié et caractérisé selon les établissements. Ainsi la pauvreté englobe une diversité d'états.

C'est une pratique répandue que de faire état de son incapacité à payer pour bénéficier d'une exemption ou d'une réduction des frais d'étude, au point qu'à compter du milieu du 15^{ème} siècle, le contrôle des ressources augmente, en particulier dans les universités germaniques. Jusque-là, un serment suffisait généralement, parfois assorti de témoignages ou d'une enquête. Désormais, dans nombre de *studia* germaniques le pauvre devra « fournir la preuve de son insolvabilité ou produire une attestation de pauvreté émanant de l'autorité du lieu de son domicile » (Paquet, 1978, p.335.).

Le 15^{ème} siècle voit aussi l'essor économique des villes allemandes, soutenu par l'existence de nombreuses universités⁶⁷ et, avec lui, l'émergence d'une classe bourgeoise⁶⁸ parallèlement à l'affirmation du pouvoir des princes. Ces deux dynamiques soutiennent le développement de pratiques méritocratiques là où historiquement l'origine sociale était au principe de l'accès. Cela ne signifie pas que l'accès aux diplômes n'est plus refusé à certaines catégories d'individus mais que le périmètre des groupes sociaux qui peuvent y prétendre se transforme sous l'influence conjuguée d'une plus grande accessibilité géographique des universités – réduisant le coût des études, de l'élargissement de la bourgeoisie comme groupe social, et d'introduction d'un principe méritocratique dans l'attribution des diplômes, en sus des critères sociaux organisant l'accès aux études. Entre le 14^{ème} et le 16^{ème} siècle, se développe une classe bourgeoise de juristes formés à

⁶⁷ Cantoni et Yuchtman (2012) montrent qu'après le Grand Schisme, les échanges économiques augmentent significativement là où le maillage universitaire est le plus serré. Ils font l'hypothèse que l'augmentation des activités commerciales est soutenue par la formation en droit d'un nombre croissant d'individus permettant le développement d'institutions administratives et juridiques, offrant un cadre propice à ces activités.

⁶⁸ Au cours du Bas Moyen Âge, la Bourgeoisie des villes est définie légalement. Privilège corporatif hérité, elle confère à la fois le droit « de gérer ses affaires en ville, de prendre part à l'administration municipale (...) et d'être pris en charge par la communauté en cas de misère ou de manque de ressources. » (Kocka & al., 1986, p.5).

l'Université. En 1500, elle a acquis une influence importante sur les gouvernements urbains, et fournit également les conseillers administratifs indispensables dans les gouvernements des princes territoriaux (Liebel, 1965). Dans ce contexte, les universités se voient obligées de rendre des comptes : dès le 15^{ème} siècle, les souverains de leurs territoires exigent de recevoir des rapports listant les enseignants en exercice, leurs enseignements et les thèmes traités, ainsi que le nombre d'étudiants suivant chaque cours (Clark, 2007, p.49). Le principe méritocratique apparaît dans le classement des étudiants aux examens pendant le dernier quart du 15^{ème} siècle (documenté par exemple à l'université d'Ingolstadt) avec l'utilisation de la performance aux examens comme principe de classement là où prévalaient jusque là un principe de classement fondé sur le statut social (et les ressources économiques) et l'ancienneté (Clark, 2007, p.107). L'injonction émane des gouvernants, comme en témoigne en 1507 un ministre bavarois, qui recommande le classement par compétences (Clark, 2007, p.108).

En Allemagne, où la création de nombreuses universités a « constitué un événement dans l'émancipation tant sociale qu'intellectuelle (...), la 'carrière ouverte au mérite' devient accessible aux enfants des commençants et des artisans », ce qui n'était pas possible quand il fallait, en sus du coût des études, faire face à celui de la mobilité géographique. Comme le souligne Rashdall, « Martin Luther aurait difficilement bénéficié d'une éducation universitaire s'il avait dû se rendre à Paris pour l'obtenir ; et sans une éducation universitaire pour Luther, la Réforme allemande n'aurait peut-être pas eu lieu. » (Rashdall, 1895b, p.214).

En somme, l'Université accueille peu de nobles, même si, à l'inverse, les anciens étudiants peuvent être nombreux au sein de la noblesse⁶⁹ (au Danemark, à la fin du Moyen Âge, la moitié des familles de la noblesse comptent au moins un étudiant, cf. Mornet, 1983) ainsi que parmi ceux qui pèrègrinent. Il y a peu d'étudiants « pauvres » - toujours minoritaires sauf en Allemagne où ils peuvent représenter jusqu'à la moitié du public des facultés des arts. Une majorité d'étudiants est issue des groupes sociaux moyens urbains (notaires, marchands, artisans aisés, etc...), qui disposent des ressources économiques nécessaires. Dans une mesure relative, car les diplômes s'ajoutent aux privilèges hérités plus qu'ils ne

⁶⁹ Le système féodal est essentiellement composé de paysans, pour probablement environ les 9/10èmes, avec des variations selon les périodes et les lieux. La population se distribue également entre le clergé (haut et bas) ; la noblesse (de naissance et d'acquisition) et les « Bourgeois » des villes (burghers of burghs), d'abord essentiellement des marchands occupant des fonctions dans la gouvernance des villes puis à partir du 15^{ème} siècle, subdivisé en deux groupes, celui des artisans, marchands, commerçants, etc... et celui des grand-bourgeois, impliqués dans les affaires de la ville.

s'y substituent, l'université constitue une voie d'ascension sociale (accès au haut clergé, à l'administration et la justice au service des institutions séculières et ecclésiastiques). Ainsi s'amorce une tradition d'études universitaires dans certaines familles (officiers royaux, juristes, médecins) (Charle, Verger, 2012, p.27).

L'enjeu que constitue l'origine sociale des étudiants se transforme à la fois du fait de la multiplication des établissements, de leur territorialisation et de l'emprise progressive des diplômes dans l'accès à certaines professions. Les usages des collèges et des frais de scolarité y contribuent.

- Des collèges plus nombreux aux usages diversifiés

L'existence de collèges a permis de préserver, dans les périodes de crise, celle des universités, à côté desquelles ils sont installés. Leur création accroît les opportunités d'accès des étudiants d'origine modeste. Dans les péninsules espagnole comme italienne, leur nombre augmente aux 14^{ème} et 15^{ème} siècles. A Montpellier, le collège fondé par Urbain V au 14^{ème} siècle contribue à lutter contre la baisse des effectifs (Rashdall, 1895b), comme plus largement dans les autres villes universitaires françaises. A Prague, au cours de la seconde partie du 15^{ème} siècle, de nombreux collèges sont créés, qui concourent aussi à compenser la baisse des effectifs étudiants née de la régression du cosmopolitisme des universités et du mouvement hussite. Dès la fin du 14^{ème}, soit avant le départ de la nation allemande, l'accès aux collèges de Bohême est également territorialisé, car « le grief le plus substantiel des tchèques est que les collèges, construits par les rois de Bohême Charles IV et Venceslas, étaient remplis d'étudiants allemands. Finalement, en 1384, cette intense querelle se traduit en une pétition des Bohémiens au roi et à l'archevêque. L'archevêque ordonne qu'à l'avenir seuls les Bohémiens soient admis au collège, sauf en l'absence de candidats dûment qualifiés » (Rashdall, 1895b, p.221). Les collèges servent également d'instrument de lutte contre l'hérésie, à l'instar du Lincoln college, créé à cette fin en 1427 à Oxford par l'évêque du même nom. En Allemagne encore, les collèges, initialement créés pour recevoir les enseignants, se transforment progressivement en lieu d'accueil des étudiants, participant à l'ouverture sociale des universités.

Le rôle de ces collèges, situés à proximité des universités et initialement dédiés à l'hébergement d'étudiants boursiers ou d'enseignants, évolue. En particulier, dans certaines universités françaises et anglaises, ils se transforment au cours du 15^{ème} en lieux

d'enseignement et accueillent des étudiants non boursiers (comme par exemple au collège de Navarre à Paris). Des plaintes contestent cette transformation sociale de l'accès aux collèges, à l'instar de cette requête des capitouls de Toulouse adressée au parlement de Paris et datant des environs de 1406 : « lesdiz collèges sont fondez pour povres escolliers, etc., quar, comme dit est on ne leur demande riens en leurs propres noms, et toutefoyes y demeure-t-il souvent plusieurs hommes grandement béneficiés qui des revenues de leurs béneffices, et les autres des biens de leurs parens et amys, se pourroyent bien soutenir et nourrir oudit estude ». (Fournier, III, 1893, p.588). La différenciation entre étudiants passe par leur catégorisation en groupes aux ressources différentes : « Dans les collèges (...) les « pensionnaires » ou « citoyens » sont divisé en deux classes – « commensales magna portionis » et « commensales parvae portionis » (...). Au 15^{ème} siècle, cette classification est adoptée par l'université : le « bursa » (les frais) des premiers sont estimés à huit *solidi* parisiennes, les derniers à six. Parallèlement on distingue trois groupes d'étudiants très pauvres, les Martinets, les Camerists et les Servitors, qui ne sont redevables que de cinq *solidi*. Les nobles et les dignitaires de l'Église sont extérieurs à cette classification et sont taxés selon leurs moyens » (Rashdall, 1895a, p.475).

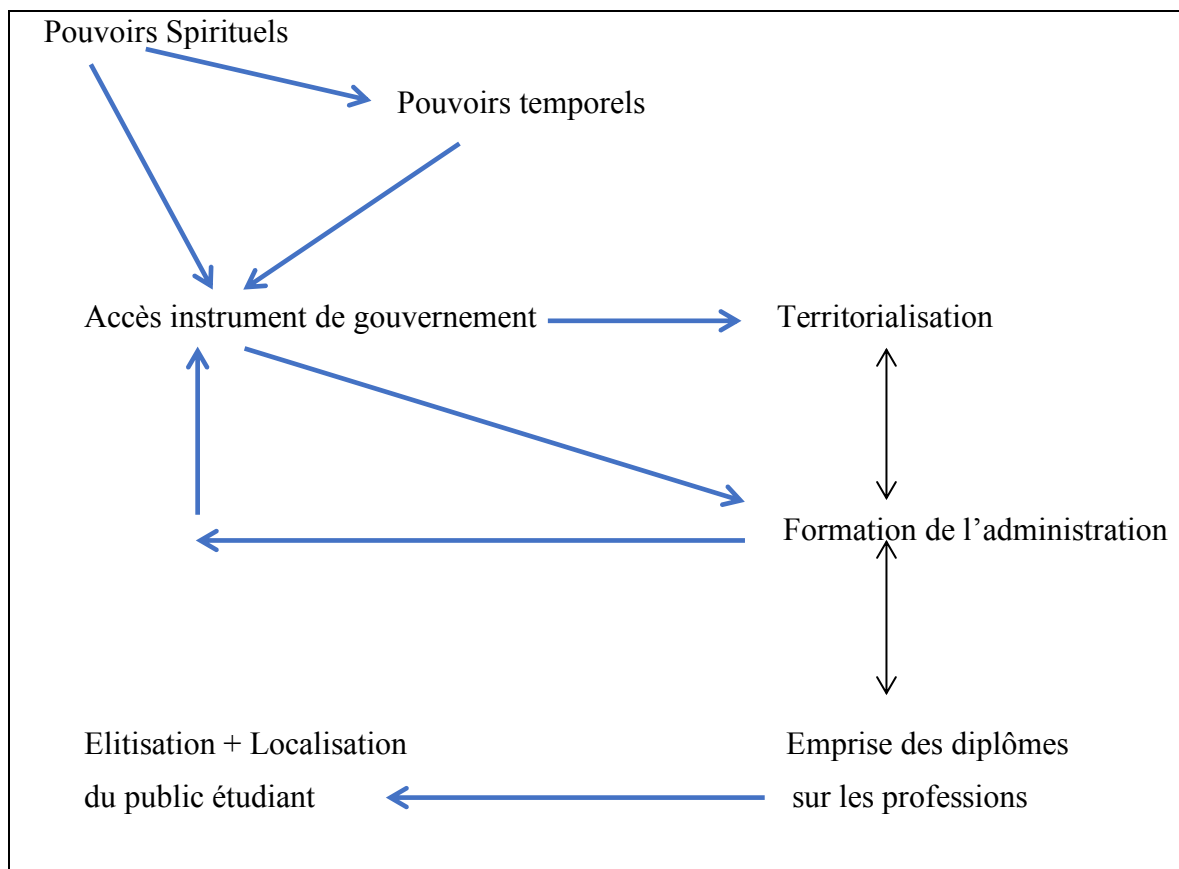
On retrouve ailleurs l'utilisation des frais de scolarité pour orienter la composition du corps étudiant. Le recteur dispose en effet d'une certaine liberté pour exempter partiellement ou totalement certains étudiants. Cette dispense de droits concerne généralement deux groupes sociaux spécifiques : les étudiants issus des catégories sociales pauvres (les *paupers*) qui bénéficient du *privilegium pauperatis* de la loi canon, et les étudiants issus des groupes sociaux supérieurs (dignitaires de la noblesse et du clergé), qu'il convient d'attirer car ils contribuent à accroître le prestige de l'Université (Schwinges, 1992a). Cette tension entre prestige social et ouverture sociale traverse l'histoire des systèmes d'enseignement supérieur et de leurs institutions. On voit donc bien ici le rôle dévolu aux institutions d'enseignement supérieur, qui à la fois reflètent l'organisation sociale et participent à sa structuration. « Sans réellement le vouloir, les écoles ont formé la nouvelle strate académique et changé la structure d'ensemble de la société, en l'enrichissant et en la complexifiant » (Classen, 1983, p.25, cité par Rüegg, 1992, p.11). L'un des enjeux fondamental et universel de l'accès à l'Université est celui de la structure sociale, qu'il s'agisse de la reproduire ou de la transformer. S'observe ici l'un des effets majeurs de la construction de l'accès aux universités et à ses diplômes comme instrument de gouvernement par les pouvoirs institués.

Conclusion

Les trois premiers siècles d'existence des universités saisissent les processus par lesquels différents gouvernants ont, indépendamment les uns des autres, participé à faire de l'accès aux études et aux diplômes un instrument de gouvernement.

Schématiquement, les dynamiques à l'œuvre peuvent être résumées de la façon suivante :

Schéma 1 : Processus constituant l'accès comme instrument



Les politiques d'accès donnent forme aux universités comme instruments de gouvernement et de contrôle du territoire des autorités civiles et religieuses, qui d'une part injectent des ressources économiques pour financer enseignants et étudiants, dont d'autre part ils contractualisent les privilèges et les devoirs.

Chaque université s'enclasse dans une configuration singulière qui varie selon les lieux et les périodes, avec un rôle plus ou moins central de la municipalité, de la papauté, des royaumes, des duchés, etc.. Aussi l'usage de l'institution ne peut être assigné à un niveau territorial en particulier. Il est transversal, et vise le renforcement des administrations des territoires par la formation. Mais *une même université peut aussi alimenter les processus de territorialisation de différents espaces* : les collèges étant le plus souvent destinés à héberger ou former des étudiants de même origine géographique, leur adossement de collèges aux universités comme l'organisation en nations soutient des flux de mobilité étudiante particuliers, qui facilitent l'accès d'étudiants originaires de territoires non pourvus en universités, et par suite le renforcement du gouvernement et de l'administration de différents territoires.

L'enjeu d'attirer des étudiants étrangers se décline variablement selon les universités, via la liaison entre octroi de privilèges et origines. Il peut s'agir d'offrir aux étudiants « étrangers » une juridiction spéciale, tout en appliquant la juridiction locale aux autres ; ou de renverser ce principe en exigeant des étrangers qu'ils prêtent serment d'obédience à la principale autorité de l'établissement ; ou d'augmenter le poids des « locaux » dans la gouvernance interne en réduisant le nombre de sièges alloués aux nations étrangères dans les instances de l'établissement, etc. L'allocation ou le déni de privilèges aux étudiants « étrangers » contribue à circonscrire le public étudiant accueilli et, ce faisant, les territoires servis par chaque université. L'enjeu territorial de l'accès peut aussi conduire à créer des universités pour pouvoir contrôler la formation des administrateurs en évitant de les soumettre à des influences d'idées et de normes étrangères portées par la circulation des étudiants dans ces lieux de débat que sont souvent les universités.

Le processus de territorialisation conduit ainsi à organiser l'accès d'une manière qui identifie l'étudiant avec le territoire politique dont il est originaire. Trois autres types d'appartenances sociales s'ajoutent à celle-ci pour constituer les critères d'identification d'une administration compétente et, plus largement, garantir la moralité des professionnels formés à l'université : la filiation et l'appartenance à un groupe social, la religion, et le sexe. Ces dimensions, combinées dans les outils soutenant l'accès - comme le type de financements disponibles, et les études et diplômes auxquels ils donnent ou dont ils limitent l'accès, ou encore les privilèges disponibles - font l'objet d'usages variables selon les configurations dans lesquelles s'inscrivent les établissements.

En effet, que les universités utilisent des catégories similaires pour encadrer l'accès n'implique pas qu'elles homogénéisent leur public étudiant. Assignées à une localisation fixe, enjeux de luttes de pouvoir à distance et de relations sociales de proximité, les universités accueillent des publics distincts selon les disciplines enseignées, les diplômes qu'elles sont ou non autorisées à délivrer, le rôle joué par ces diplômes pour entrer dans certaines professions, la géographie des universités et donc l'inégale répartition des établissements sur le territoire européen. Les appartenances sociales des étudiants varient d'une université à l'autre, la position relative et l'attractivité de l'établissement, de ses formations et de ses diplômes, mais également avec la structure sociale propre au contexte local dans laquelle s'insère chaque université plus ou moins rurale ou urbaine, aristocrate ou bourgeoise d'autre part.

L'accès à l'Université et à ses diplômes est toujours d'abord garant de l'ordre institué. Aussi le contrôle de la dévolution des titres échappe-t-il rapidement aux seuls membres des universités pour passer dès le début du 13^{ème} siècle sous la mainmise des pouvoirs institués, en premier lieu la papauté. L'examen de moralité de l'étudiant joue ainsi un rôle majeur dans l'obtention de son diplôme ; corollaire de quoi, les étudiants issus de l'aristocratie peuvent parfois en être exempté.

Au fil des siècles, s'esquisse toutefois un principe de sélection sur critères académiques. D'abord en sus des critères sociaux de relative pauvreté pour départager des candidats à l'admission dans un collège. Puis localement avec le développement de coutumes faisant de la scolarisation antérieure un préalable à l'accès aux études universitaires. Enfin, comme instrument de classement des diplômés, en remplacement du critère de statut social ou d'ancienneté. Ce développement ponctuel et local de critères méritocratiques prend place là où l'Université s'ouvre à des publics socialement moins dotés, que ce soit une façon de compenser un déficit de prestige social, ou que cela tienne à la seule transformation des pratiques d'évaluation dans le contexte particulier d'ouverture sociale de certaines universités.

Malgré l'introduction ponctuelle du mérite académique et les possibilités d'ascension sociale offertes par les études, à la fin du Moyen Âge, ces dernières abondent le plus souvent un statut social élevé, dans un contexte politique en pleine transformation. Passée la Renaissance du 12^{ème} siècle, et de façon marquée à partir de la fin du 14^{ème} siècle, le Moyen Âge voit l'affaiblissement de la papauté romaine et le déclin du projet d'Empire chrétien, avec comme conséquence une plus grande fragmentation territoriale. La

multiplication des créations et reconnaissances d'universités qui l'accompagne a plusieurs conséquences : renforcement des nouveaux territoires du politique ; augmentation de l'ancrage local du recrutement des universités, en particulier dans celles qui étaient initialement sous protection papale où les étudiants « étrangers » étaient le plus nombreux ; diversion dans l'usage des collèges qui accueillent des étudiants disposant de ressources économiques au détriment des étudiants « pauvres » ; développement des pratiques d'achat des diplômes puis de contrôle sur la délivrance des titres ; intégration des universités dans la justice ordinaire là où elles la protection pontificale leur avait valu le bénéfice d'une justice particulière. L'ancrage accru des établissements dans leurs territoires s'associe à la monopolisation croissante de certaines professions par les diplômés. En particulier, les diplômes de droit, s'imposent pour l'accès aux administrations, y compris ecclésiastiques.

Tout cela explique l'accroissement de l'attractivité des études pour des étudiants issus de groupes sociaux dominants, qui accompagne le développement d'une bourgeoisie, et restreint la diversité des origines sociales caractéristique des premiers temps de l'Université, en dépit de l'augmentation du nombre total d'étudiants inscrits.

In fine, dès le Moyen Âge, le processus de territorialisation que soutient l'accès comme instrument de gouvernement offre un contexte propice à l'introduction d'un lien organique entre études, diplômes et emplois, se couplant au contrôle des circulations tant géographiques et sociales. Des enjeux qui se révéleront durables pour les universités.

Chapitre 2

L'accès comme instrument d'action publique :

les « Temps modernes » et les processus conjoints d'étatisation, d'emprise du diplôme et de sélectivité sociale

(début 16^{ème}- début 19^{ème} siècle)

L'accès à l'Université et à ses diplômes demeure, au fil des siècles, un instrument de gouvernement. A mesure que s'élargit l'espace public, soutenant la construction des États, l'accès se constitue en ce qu'on nommera bien plus tard un « instrument d'action publique (IAP) », un « (...) dispositif technique à vocation générique porteur d'une conception concrète du rapport politique / société et soutenu par une conception de la régulation » (Lascoumes, 2007, p.76). Sans entrer dans le débat relatif à la définition de ce qui constitue une société, ce chapitre soutient l'hypothèse selon laquelle la régulation de l'accès à l'Université et aux diplômes, croissante au cours des Temps modernes⁷⁰, constitue une action politique sur l'organisation sociale. L'accès est utilisé par les gouvernants des territoires pour produire des élites qui leur soient dévouées en contrôlant l'accès aux professions - en particulier celles qui, ayant trait au droit - sont centrales pour l'administration de l'organisation sociale.

Envisager l'accès comme un instrument d'action publique permet de s'intéresser simultanément à la façon dont les pouvoirs institués se saisissent de l'accès pour en faire

⁷⁰ Ici encore, le choix du découpage temporel et du nom donné à la période étudiée est arbitraire (voir l'introduction générale et la note 50 du chapitre 1). Par commodité, sont adoptés dans leurs grandes lignes le découpage et la terminologie utilisés par les historiens de l'enseignement supérieur dans l'ouvrage de synthèse que constituent les quatre volumes d'une histoire des universités en Europe (pour cette période le volume 2 dirigé par Rüegg, 1996). S'il va de soi que cette périodisation constitue une reconstitution *a posteriori* qui borne avec une pertinence variable les tournants des enseignements supérieurs selon les lieux, la comparaison infère, probablement plus encore que d'autres méthodes, qu'il n'est pas de découpage temporel idoine que le chercheur puisse adopter. Cela implique en revanche d'être particulièrement attentif, au sein de ces découpages formels, à la variabilité de la temporalité des processus analysés.

une institution, et dont il est en permanence renégocié et approprié par différents groupes d'acteurs. Les Instruments d'Action Publique se caractérisent par le fait qu'ils « déterminent, en partie, la manière dont les acteurs se comportent, créent des incertitudes sur les effets, des rapports de force, conduisent à privilégier certains acteurs et intérêts et à en écarter d'autres, contraignent les acteurs et leurs offrent des ressources et véhiculent une représentation du problème. » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p.16). Ils fonctionnent ainsi comme « des institutions sociologiques, centrées sur les dynamiques de construction permanente et d'appropriation par les acteurs. » (Lascoumes et Simard, 2011, p.11).

Comment cela se traduit-il concrètement ? L'accès, en tant qu'IAP, est constitué de techniques – soit des dispositifs concrets l'opérationnalisant, et d'outils, soit des micro-dispositifs (Lascoumes, Le Galès, 2004). Ce sont ces dispositifs, les contextes de leur production et, davantage que pour la période précédente, les modalités de leurs réappropriations, qu'identifie ce chapitre pour rendre compte des enjeux et des processus traversant l'accès sur cette période. Ces appropriations et renégociations, que saisit le concept d'instrument d'action publique mieux que celui d'instrument de gouvernement, deviennent d'autant plus importantes que l'offre universitaire augmente.

Au cours des temps modernes, plusieurs techniques soutiennent la régulation de l'accès : le contrôle de l'offre universitaire en fait partie, qui se traduit, au cours d'une première période (1500-1650), par l'expansion numérique et géographique des établissements, puis, dans une seconde période (milieu 17^{ème} - début 19^{ème}) par la stagnation du nombre d'établissements et la réorganisation de l'offre. Ces deux périodes ont en commun la diversification des types d'établissements et des noms qui leur sont attribués, et, avec eux, de la différenciation des fonctions des établissements qui préfigurent la séparation entre études secondaires et supérieures ; au sud de l'Europe (Espagne, Italie), leur désignation comme *Studium Generale* demeure, alors que dans les pays allemands et du nord de l'Europe, le terme d'*Académie* est fréquent, *Collège* étant usité en différents lieux (en Espagne, avec les *collegium majores*, en Italie et en Ecosse par exemple). Utilisé de façon générique, le terme d'Université⁷¹ recouvre donc ici un ensemble d'institutions fondées ou promues au rang d'université, ou encore reconnues comme de niveau équivalent par les autorités publiques du territoire où elles sont logées (Frijhoff, 1996). Il s'agit principalement, d'une part, d'universités stricto sensu (52) (dont celles qui sont, à

⁷¹ Pour une discussion des termes employés au cours de cette époque et de ce qu'ils recouvrent comme réalité organisationnelle, voir Frijhoff (1996), pp47-56.

l'origine, des académies ou *gymnasia academica* (25)) et, d'autre part, des académies, *gymnasia academica* et autres illustres écoles, ces dernières représentant plus des deux tiers (135) des créations⁷².

A l'origine de la multiplication des établissements par la mise en compétition de gouvernants et de territoires, la Réforme protestante nourrit une lutte pour le contrôle de l'accès qui se traduit également par le développement d'une autre technique participant à en faire un IAP : le développement de lois relatives à l'admission aux études et aux diplômes, qui ont à la fois trait au contrôle confessionnel et au contrôle professionnel : s'agissant de ce dernier, il s'agit pour les pouvoirs institués d'organiser l'adéquation entre la localisation de l'établissement de formation et l'accès aux professions relatives à l'administration du territoire, soit la formation d'une administration dédiée. Cette technique apparaît très largement partagée par les différents pouvoirs institués et se couple du contrôle des établissements du territoire administré, alors même que les anciens établissements et les groupes sociaux qui en usent résistent localement à ces transformations. L'accès, à travers les politiques d'admission et les intérêts qu'elles croisent, peut ainsi être envisagé comme expression de la situation géopolitique et des imbrications territoriales, en tant qu'il sert l'identification des « gardiens de la cité », soit ceux destinés à administrer l'organisation sociale en travaillant pour ses principales institutions. En revanche, les confessions des pouvoirs institués dont dépendent les établissements rencontrent plus ou moins celles des étudiants qui les fréquentent : les circulations confessionnelles s'entrecroisent avec les circulations disciplinaires, de prestige, ou encore découlant des modalités d'octroi de diplômes, variables selon les établissements, et dont se saisissent différemment certains groupes sociaux.

On peut ainsi lire la plus grande sélectivité sociale qui opère au cours de cette période comme une conséquence de l'adaptation de certains groupes sociaux à l'emprise croissante du diplôme sur l'accès à certaines professions, et donc interpréter les transformations des effectifs et des caractéristiques du public étudiant à l'aune d'une politique et de sa réception. De fait, l'analyse conjointe des dispositifs d'accès (aux études, aux diplômes et aux emplois qui leur sont parfois attachés) et des caractéristiques des publics étudiants met en évidence leur évolution concomitante, qui fait écho aux stratégies de régulation des gouvernants des universités, et impacte les usages qu'en font les différents groupes

⁷² Leur origine est d'abord protestante (118 dont 27 universités) puis catholique (69 dont 25 universités). Parmi les établissements protestants, se distinguent les fondations luthériennes (74 dont 18 universités) et les fondations calvinistes (44 dont 9 universités) (Calculé d'après Frijhoff, 1996, tableau 2.3, p.73).

sociaux. L'accentuation de la fonction de *gatekeeper* des diplômes pour certaines professions, dont la fonction publique naissante, transforme le public étudiant en attirant les fils des groupes sociaux dominants, aristocratie et monde bourgeois des offices et des professions libérales, tandis que la proportion des fils de commerçants⁷³ se réduit (Julia, Revel, 1989). On vient chercher un diplôme à l'université et non plus simplement étudier, comme c'était souvent le cas au Moyen-Âge. Ainsi se pérennise déjà la dynamique conjointe entre emprise du diplôme dans l'accès aux professions et sélectivité sociale des formations dont on verra à la fin de cet ouvrage qu'elle demeure, à la fin du 21ème siècle, en Europe, structurante de la relation entre Université et société. Parce que les gouvernants régulent l'accès à certaines professions, les études qui y mènent sont appropriées par les groupes sociaux dominants. L'analyse de l'accès et de ses effets interroge ainsi « les modalités concrètes de l'exercice du pouvoir, les structures de la domination au sens wébérien... (et) permet de saisir la transformation du rapport gouvernant/gouverné à partir d'un marqueur concret de l'action publique. » (Lascoumes, Simard, 2011, p.6-7).

Ces techniques se déclinent en micro-dispositifs à travers les serments exigés des étudiants, leur inscription dans un registre spécifique, les frais variables dont il faut s'acquitter pour s'inscrire ou obtenir le diplôme, ou encore la déclinaison des appartenances en catégories distinctes (type de religion, d'origine géographique acceptée ou non), ainsi que le développement d'examens écrits. Les règles d'accès aux études et aux diplômes spécifient ainsi à la fois la fonction des diplômes dans l'organisation sociale et les appartenances sociales de ceux qui peuvent y prétendre, de façon variable dans le temps et l'espace selon la géographie des universités et les configurations dans lesquelles elles s'enchâssent. Au cours des Temps modernes comme au Moyen-Âge, les transformations de l'accès s'encastrent dans l'organisation territoriale, religieuse et politique et ses redéfinitions. L'analyse de la construction de l'accès à l'Université et à ses diplômes comme instrument d'action publique que développe ce chapitre saisit ainsi les processus conjoints de nationalisation des publics étudiants et de professionnalisation des études, et leurs effets sur les usages sociaux de l'Université.

⁷³ Rappelons que les burghers, ou « bourgeois des villes » se subdivisent à partir du 15ème siècle en deux groupes remplissant deux fonctions désormais séparées, les grand-bourgeois participant à la gouvernance des villes et les artisans, marchands et commerçants. C'est davantage le premier groupe qui bénéficiera de l'accès à l'Université au fur et à mesure que les diplômes déterminent l'accès aux offices. Sur les définitions de la bourgeoisie et de son rôle, voir par ex. Wallerstein, 1988.

1. Multiplication et diversification des universités, expansion géographique et augmentation des effectifs étudiants (début 16^{ème} - milieu 17^{ème})

1.1 La fragmentation religieuse et politique stimule la croissance

A la fin du Moyen-Âge, il existe une soixantaine d'universités en Europe, les plus anciennes et les plus nombreuses étant principalement réparties sur les territoires de ce qui deviendra la France, l'Italie, et l'Espagne (Aragon), les plus récentes fondées dans les pays allemands et scandinaves, mais également français et espagnols et influencées par la nouvelle philosophie humaniste⁷⁴ (Frijhoff, 1996). Le premier siècle et demi des Temps modernes prolonge la dynamique de densification et de diffusion géographique de l'offre de formation universitaire observée pendant le dernier long siècle du Moyen Age. La raison en est, à nouveau, principalement religieuse : à partir de 1517, la Réforme stimule la création d'universités d'abord en territoires catholiques, en réaction à la menace perçue par les gouvernants catholiques, puis dans les territoires réformés pour en former le clergé et l'administration. La capacité à contrôler les bureaucraties fait ainsi d'abord l'objet d'une concurrence entre protestants et catholiques. La large offre de formation qui accroît alors l'accessibilité locale des universités devient essentiellement confessionnelle, soutenant une tendance à la réduction des mobilités, préparant le processus d'étatisation des territoires sur la base de restrictions confessionnelles, dans une certaine mesure, leur nationalisation. Au sein des États en construction, la recherche de contrôle des lieux de formation des élites se traduit par la création de nouveaux établissements, souvent spécialisés.

Une expansion numérique et géographique des universités, produit des dissidences religieuses et des fragmentations territoriales

Dans le prolongement de la dynamique observée au 15^{ème} siècle, les créations d'universités sont nombreuses (97) au cours d'une première période (1500-1650), avec parallèlement de rares disparitions (9). Cela correspond à une augmentation du nombre d'établissements

⁷⁴ L'humanisme se développe à partir des universités italiennes et insuffle une vision encyclopédique du savoir, un nouveau rapport au temps et au monde, et une nouvelle vision de l'activité des académiques - orientée vers l'investigation et la découverte, l'application des résultats - et de leur rôle, désormais actif (par opposition au rôle contemplatif des académiques ecclésiastiques du Moyen-Âge). Il joue un rôle central dans le processus de différenciation des universités (curricula, écoles de pensées, nouveaux centres de gravité intellectuelle, ainsi que dans le pouvoir d'attraction relative des universités et, partant, dans les migrations enseignantes et étudiantes). Pour une analyse compréhensive de ce processus voir par exemple Rüegg, 1996.

trois fois plus rapide qu'au Moyen Âge⁷⁵, et deux fois plus qu'au cours du siècle précédent. Ces créations procèdent d'abord d'une réaction des pouvoirs institués acquis au catholicisme face à la remise en cause d'un dogme jusqu'alors perçu comme universel, soulignant à nouveau le rôle joué par l'Université tout à la fois comme lieu de formation des personnels des administrations étatiques comme ecclésiastiques ainsi que des professions libérales, et comme instrument de lutte idéologique. La géographie des créations universitaires illustre le clivage religieux qui traverse l'Europe à l'issue de la Réforme. Les établissements d'obédience catholique sont majoritaires (67) comparativement aux protestants (30) (Frijhoff, 1996, tableau 2.2, p.71). De surcroît, ces créations (restaurations ou modifications) ont d'abord principalement lieu en territoire catholique (22 au cours du premier demi-siècle, pour 4 universités protestantes). Dans la péninsule espagnole, leur nombre est multiplié par quatre en l'espace d'un siècle et demi (Alcalá de Henares, Valence, Séville, Grenade, Oviedo, etc., passant de 8 en 1475 à 32 en 1625⁷⁶), avec une apogée dans les années 1540 et 1570⁷⁷ (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998). La péninsule italienne⁷⁸ connaît également des créations, en particulier entre 1540 et 1601, (Messine, Salerno, Macerata, Parma...) atteignant un total de 15 établissements au début du 17^{ème} siècle (Grendler, 2002). Évènement majeur, la Réforme protestante va ainsi redessiner la géographie des universités. En Espagne, faisant suite à la *Reconquista* contre l'Islam, la réaction à la Réforme s'inscrit dans le prolongement de la politique religieuse agressive des Rois catholiques⁷⁹ : entre 1501 et 1550, les nouvelles universités sont surtout fondées par les Jésuites⁸⁰ dans le sud du pays pour former les Maures nouvellement convertis, à l'instar de l'université de Gandia⁸¹. Les disciples d'Ignace de Loyola s'activeront au cours

⁷⁵ Une soixantaine d'universités ont été créées au cours des 3 derniers siècles du Moyen Âge, 97 au cours du premier siècle et demi des Temps modernes.

⁷⁶ Se déployant en 18 pour la couronne de Castille (dont 3 majeures, Salamanque, Alcalá et Valladolid) plus 8 collèges-universités et 5 couvents-universités ; 11 pour la couronne d'Aragon dont 4 sont des couvents-universités (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998).

⁷⁷ Période au cours de laquelle sont fondés 6 couvents-universités, cinq collèges-universités, un séminaire-université et une université

⁷⁸ Dans la péninsule italienne, toutefois, au cours de la première moitié du 16^{ème} siècle, les universités de Padoue, Pavie, Ferrara, Pise, Rome et Naples ferment chacune quelques années durant, notamment du fait des guerres successives (1494-1559), en particulier les expéditions militaires des rois de France entre 1494 et 1516. Elles retrouvent une pleine activité dans les années 30's (Padoue, Ferrara et Rome) ou 40's (Pavie et Pise). cf. Grendler, 2002, p.509.

⁷⁹ L'union de Ferdinand II d'Aragon et Isabelle de Castille signe, à la fin du Moyen Âge, la réunion des deux royaumes, soit la fédération de l'Aragon, de la Castille et de León dans un même royaume.

⁸⁰ L'ordre des jésuites (apparu dans les années 1530's pour edifier l'expansion du protestantisme), dont les dix fondateurs sont diplômés de l'université de Paris, est, à partir de 1548, particulièrement actif dans la création de collèges et d'universités, à travers l'Europe comme en Asie ou dans les Amériques. Sur l'histoire de l'ordre jésuite relative à l'éducation, voir par exemple O'Malley, 2000.

⁸¹ Créée comme collège en 1544, elle devient une université en 1547.

du demi-siècle suivant dans l'Est de l'Europe pour faire pièce au développement du protestantisme en établissant de nouvelles universités (par ex. Braunsberg en 1568, Olomouc en 1573, Vilnius en 1578, Graz en 1585-86, Paderborn en 1614/1616), apportant ainsi leur appui aux stratégies de lutte pour le contrôle territorial et l'imposition d'un rapport au monde.

Dans un second temps, des universités d'obédience protestante sont fondées, la première à Marburg (1527) puis dans les territoires de ce qui deviendra la Suisse, l'Allemagne et la France. Créations et changements d'obédience des établissements suivent les reconfigurations religieuses territoriales : par exemple, suite à la partition de la Hesse allemande, l'université de Marburg devient calviniste, et l'université de Giessen, est créée en 1607 luthérienne. De catholiques, les universités de Wittenberg où est née la Réforme protestante avec la proclamation des thèses de Luther en 1517 (Frijhoff, 2003), et de Frankfurt sur Oder, deviennent luthériennes. De calviniste l'université de Düsseldorf devient jésuite en 1621. « Dès qu'un souverain ou un gouvernement territorial embrasse la dissidence, il se hâte de transformer l'université locale en institution de sa propre confession » (Frijhoff, 1996, p.50). Car, le traité de Westphalie (1648) protège les sujets de l'obligation de changer de religion avec leurs monarques⁸², mais stipule que les « universités de théologie et de philosophie (...) ne seront pas d'autre religion que de celle qui en ce temps-là sera professée publiquement dans chaque lieu. » Les universités sont ainsi subordonnées aux souverains de leurs territoires d'inscription. Si leurs changements d'obédience leur permettent de traverser l'histoire et les recompositions politiques et territoriales, ils rendent surtout compte d'une transformation fondamentale de la conception de la souveraineté, avec la subordination progressive de la gestion de la question religieuse aux États en construction, et l'affirmation des universités comme institutions constitutives des États émergents.

⁸² Alors que les sujets sont soumis par ce traité à l'obligation d'adhérer à la même religion que leur souverain, ce qui subordonne la religion au pouvoir institué.

Encadré 1 : La Réforme protestante en quelques dates

1517 : Martin Luther publie ses 95 thèses sur les indulgences

1518 : Martin Luther est convoqué à la diète d'Augsbourg par le cardinal Cajetan, légat du pape.

D'anciens étudiants scandinaves de l'Université de Wittenberg diffusent la Réforme en Suède

1521 : L'Édit de Worms promulgué par l'Empereur Charles Quint interdit le luthérianisme

L'Université de Paris condamne les thèses luthériennes et interdit les ouvrages qui la soutiennent

1523 : Le Canton de Zurich adopte la réforme avec Ulrich Zwingli

1524 : Strasbourg adopte le culte réformé

1527 : La diète suédoise accepte la Réforme. Le clergé Finlandais se réforme.

1529 : 6 cantons suisses suivent

1530 : La confession d'Augsbourg, texte majeur du Luthérianisme, est présenté à Charles Quint. L'Empereur rejette le texte.

1536 : le Danemark adopte la réforme (ici encore le processus est lancé en 1522-23 d'anciens étudiants de l'université de Wittenberg).

1541 : Calvin s'installe de manière pérenne à Genève.

1555 : La paix d'Augsbourg reconnaît l'existence d'États Luthériens dans l'Empire. Les sujets sont contraints d'adopter la même religion que leurs souverains.

- Diversification des autorités, des fondateurs, des types d'établissements et reconfigurations

La partition religieuse des établissements s'accompagne d'une triple diversification : des autorités localement avalisées pour les reconnaître en tant qu'universités, de leurs fondateurs, et de leurs types. Les enjeux relatifs à la reconnaissance des établissements que cristallise la fragmentation religieuse sont pluriels et impliquent à la fois les autorités religieuses, les gouvernants des différents territoires, et les relations entre universités. D'une part, avec la diffusion du protestantisme, la papauté est dépossédée de sa légitimité dans certains territoires, et, partant, de ses prérogatives en matière de création d'universités et d'octroi de monopoles. A partir de 1520, le pape, dénoncé par Luther comme Antéchrist⁸³, perd sa juridiction sur les universités de l'empire germanique⁸⁴ au profit de l'empereur. D'autre part, la possibilité de faire admettre un établissement au rang d'université par l'empereur dépend du degré de légitimité institutionnelle acquise par les différents courants religieux, luthériens contre calvinistes. Les premiers établissements luthériens apparaissent avec la création en 1527 du *Studium* de Hesse par le Landgrave⁸⁵ Philippe, d'abord sans privilège papal ni approbation impériale, puis avec l'aval de l'empereur un peu plus d'une décennie plus tard (1541) (Frijhoff, 1996). Contrairement aux établissements calvinistes, ils bénéficient de la reconnaissance du luthérianisme par l'empereur lors du traité d'Augsbourg (1555), qui garantit aux deux confessions catholique et luthérienne un traitement identique (Malettké, 2001). Le calvinisme en revanche, ne sera reconnu que plus d'un siècle plus tard (par le traité de Westphalie, 1648⁸⁶). Partant, les établissements calvinistes ne seront pas avalisés comme universités par les empereurs successifs⁸⁷. Le degré de légitimité politique acquise par les différents courants religieux auprès des principales autorités instituées affecte la reconnaissance des universités et sa temporalité, de la même façon que les jeux de reconnaissance politique des différents

⁸³ L'assimilation du pape à l'Antéchrist apparaît en 1520 dans une lettre de Luther (Cottret, 2001).

⁸⁴ La surface de cet empire diminue progressivement pour presque correspondre au territoire de l'Allemagne contemporaine

⁸⁵ Titre porté par des princes germaniques (en particulier dans les comtés d'Alsace, Hesse et Thuringe), régnant sur des terres qui relèvent directement de l'Empereur.

⁸⁶ Les traités de Westphalie mettent un terme à la guerre de trente ans dans l'espace germanique. Ils signent la fin du projet d'empire des Habsbourg comme du projet d'Europe chrétienne réunifiée portée par les papes et empereurs catholiques. Les calvinistes bénéficient par ce traité des mêmes droits que ceux conférés aux princes des différents territoires de l'empire allemand en 1555 lors de la paix d'Augsbourg.

⁸⁷ Seule exception à cette règle, les calvinistes profiteront de l'existence d'un privilège papal existant de longue date (1556) mais jamais traduit en création d'une université à Duisburg pour donner à l'établissement qu'ils créent en 1654 le statut d'université, bénéficiant pour ce faire d'une fenêtre temporelle propice, puisque cette création intervient quelques années après la reconnaissance du luthérianisme.

pouvoirs territoriaux dans un contexte où ils sont fortement hiérarchisés et subordonnés : par le traité de Westphalie l'empereur octroie ainsi « à sa majesté de Suède le droit d'ériger académie ou université, où et quand il lui sera commode »⁸⁸. Dans ces jeux, les tentatives de création/reconnaissance d'universités sont également inhibées par le travail de sape des universités existantes - soucieuses de limiter la concurrence de proximité - auprès de leurs protecteurs : l'université de Cracovie (créée en 1364) par exemple, cherchera à éviter que les nouvelles institutions de la région n'obtiennent ce statut. Autre exemple, l'université jésuite de Tournon sera contrainte de fermer après quelques années d'existence (1626), du fait des attaques d'universités rivales (Frijhoff, 1996).

La fragmentation religieuse et politique se traduit également par la diversification des fondateurs des universités : pape, empereur et souverains demeurent actifs, mais ils sont largement rejoints par les autorités régionales (Allemagne) et les communautés locales (en Catalogne, dans les Provinces Unies, dans l'Empire Germanique⁸⁹), par les ordres religieux (dans l'empire germanique, en Suisse, et plus largement à l'Est⁹⁰), et par les magnats locaux (duc de Gandia, Comte-duc d'Osuna, etc.) (Frijhoff, 1996) qui œuvrent parfois conjointement. Ainsi, en 1578 l'université de Vilnius est créée par le roi de Pologne et grand-duc de Lituanie, Stephen Báthory, et confirmée par le pape Gregory XIII en 1579. Celle de Zamość (Pologne) est le fait du chancelier du royaume Jan Zamoyski (1594), alors que l'académie de théologie orthodoxe est fondée comme collège à Kiev (Ukraine, alors sous domination polonaise) en 1632 par le métropolite (archevêque de l'Église orthodoxe) Peter Mohyla. Dans la mesure de leurs ressources, les gouvernants des territoires, princes comme municipalités, créent de nouvelles universités (Rüegg, 1996).

Le morcellement des pouvoirs opacifie les critères d'identification et de légitimation de ce qu'est une université et, partant, s'accompagne d'une diversification des types d'établissements que recouvre cette catégorie générique. Cette dernière est renforcée par la séparation de la formation préparatoire aux études supérieures, et l'intégration progressive des universités dans des systèmes plus larges. L'Université recouvre deux entités distinctes avec, d'un côté, un réseau de collèges enseignant les humanités, la « culture générale », qui

⁸⁸ Traité de paix entre l'Empire et la Suède, conclu et signé à Osnabrück. Article X. 4. <http://mjp.univ-perp.fr/traites/1648osnabruck3.htm>

⁸⁹ L'université de Strasbourg, par exemple, est de création municipale et placée sous la direction des magistrats et de la ville (Irsay, 1860).

⁹⁰ L'université de Pest, par exemple, est fondée en 1635 à Tyrnau par un jésuite, l'Archevêque Pierre Pazmany, primat de Hongrie, qui fait don de cent mille florins, obtient le consentement de l'ordre ainsi que de Ferdinand II qui la confirme l'année de sa création en lui conférant les mêmes privilèges que ceux des universités de Vienne, Cologne, Mayence et Prague (De Schwartner, 1816).

préfigurent les écoles secondaires, et, de l'autre, l'Université *stricto sensu*, où la formation propédeutique est souvent confiée à la faculté des arts (Frijhoff, 1996).

Les statuts des nouveaux établissements illustrent cette double dynamique de différenciation fonctionnelle et confessionnelle, avec trois fois plus d'établissements de rang d'académies ou *gymnasia academica* créés (des instituts d'enseignement supérieur mais aussi ce qui deviendra ensuite des établissements d'enseignement secondaire) que d'établissement de rang d'universités : entre 1501 et 1650, 16 universités catholiques sont fondées, 9 luthériennes (donc 5 à partir d'académies) et 7 calvinistes⁹¹ (dont 3 à partir d'académies), alors que les créations d'académies ou de *gymnasia academica* sont respectivement au nombre de 26, 35 et 29 (Frijhoff, 1996, tableau 1.2, p.73). Cette distribution souligne la difficulté, en territoire protestant, d'obtenir le statut d'université. Mais pas seulement. Dans la plupart des pays universitarisés dès le Moyen Âge, s'observe une diversification des établissements qui découle de la reconfiguration des pouvoirs et de la demande de formation par certains groupes sociaux. En Espagne, les universités-collèges et universités-couvents se multiplient face aux universités médiévales ⁹² (Peset, 1984). En Italie, ce sont les collèges, de création jésuite notamment, qui remplissent cette fonction. En France, ce sera par exemple le Collège royal (1530, l'actuel Collège de France), incluant dans les années qui suivent un collège de chirurgie qui se développe parallèlement à la faculté de médecine de l'université de Paris, mais également l'Académie française (fondée par Richelieu en 1634). En Angleterre, les monarques⁹³ fondent pendant le 16^{ème} siècle « des collèges pour l'éducation des laïques, où le contrôle intellectuel et social ne posait aucune difficulté. » (De Lario, 1986, p.310), afin, en contrôlant la formation du clergé⁹⁴, d'éviter des troubles, dans un contexte d'instabilité des relations

⁹¹ Genève, (1559), académie de statut universitaire ; Leyden (1575), université ; Orthez, académie (1573) puis université royale de Béarn, statut octroyé par Henri de Navarre (1583), déplacée à Lescar en 1591-1592, supprimée en 1620 ; Franeker (1585) ; Groningen (1612/14) ; Utrecht (1636) ; Dorpat (Tartu, 1632, supprimée 1656, rétablie 1690...) (voir principalement Frijhoff, 1996).

⁹² « Dans ce contexte d'expansion et de diversité, les trois grandes universités castillanes de Salamanque, Valladolid et Alcalá acquièrent le statut d'universités de la Monarchie. (...) Les autres universités du type couvent-université ou collège-université seront à l'origine de ce que l'on appellera conventionnellement les universités mineures, chargées de répondre aux nécessités locales dans le domaine culturel et religieux, avec l'appui des notables locaux et de certaines personnalités éminentes. » (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998, p.14).

⁹³ Henri VIII fonde le Trinity College de Cambridge (1546), son conseiller l'Evêque de Winchester crée le Corpus Christi College (1517) à Oxford, orienté vers l'enseignement des sciences et humanités, la Reine Elizabeth 1 fonde le Jesus College d'Oxford en 1571, premier collège protestant qui forme le clergé, etc. La formation des « laïques » est aussi celle du clergé séculier.

⁹⁴ Comme le précise De Lario (1986, p.311) « ce qu'on essayait d'obtenir à Oxford et à Cambridge, c'était que le clergé séculier et la classe cultivée du royaume ne représentent pas à nouveau une menace à la stabilité de la couronne. »

entre les gouvernants anglais et la papauté⁹⁵. A cette même période, les *Inns of court* deviennent les institutions de formation d'une large partie de la classe politique, suite à l'interdiction faite par T. Cromwell⁹⁶ (1535) aux universités qui assumaient alors ce rôle d'enseigner le droit canon (De Lario, 1986). En somme, des institutions alternatives aux universités sont créées aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles là où les universités ne s'adaptent pas assez vite aux nouvelles demandes curriculaires, que cette demande émane des groupes sociaux qui soutiennent l'existence des établissements ou des pouvoirs institués, soucieux de s'appuyer sur des établissements qu'ils contrôlent. Lorsque les anciennes universités leur résistent trop, ils créent des institutions à leur service, le plus souvent spécialisées. Les reconfigurations des relations entre autorités religieuses et politiques, comme les changements de gouvernants et de régimes politiques, soutiennent ainsi la diversification locale des types d'établissements et la redistribution des effectifs étudiants, illustrant le rôle joué par le contrôle de l'offre comme technique constitutive de l'accès comme instrument d'action publique.

Des effectifs globalement en forte croissance mais une redistribution entre établissements

Le contrôle de l'offre d'accès par les gouvernants se couple d'une transformation de son usage, ici une tendance générale à l'augmentation et au redéploiement des effectifs étudiants.

La multiplication des établissements s'accompagne d'une augmentation globale des effectifs estudiantins, même s'ils demeurent, pour cette période, difficiles à évaluer⁹⁷,

⁹⁵ Henri VIII a rompu avec la papauté en 1534, se proclamant chef de l'Église anglaise, inscrivant ainsi l'Angleterre dans la tendance plus large à la nationalisation des Églises. La succession des souverains qui lui font suite, Édouard VI, proche du calvinisme, Marie, proche de la papauté, Elizabeth, dont le règne s'accompagne du développement de l'anglicanisme, ainsi que la partition religieuse des îles britanniques, l'Irlande défendant le catholicisme, l'Ecosse, le protestantisme, éclaire la politique universitaire développée par la monarchie pour contrôler la formation du clergé comme de son administration.

⁹⁶ Thomas Cromwell (1485-1540), Comte d'Essex, est ministre du roi Henri VIII de 1532 à 1540 et l'un des principaux acteurs de la Réforme en Angleterre.

⁹⁷ Cette difficulté découle de plusieurs dimensions. D'abord, comme au Moyen Âge, les listes de matriculation ne mentionnent pas tous les étudiants (Chartier, Revel, 1978), les sources disponibles sont parfois très lacunaires (en France et en Italie notamment) et la pratique de la pérégrination académique – dont le Grand Tour- qui varie en importance au cours de la période et selon les institutions et les disciplines, oblige à pondérer les listes disponibles des effectifs en fonction de cette mobilité pour éviter les doubles comptes (Julia, Revel, 1989). Ensuite, l'évaluation est handicapée par des raisons structurelles liées, comme mentionné précédemment, à la réorganisation des fonctions qui accompagne la diversification des types d'établissement. En particulier, alors que les facultés des arts servaient au Moyen Âge à la préparation académique universitaire, et inscrivaient parfois la grande masse des étudiants des universités, au cours des Temps modernes, cette fonction est absorbée par les réseaux de collèges d'enseignement des humanités, ou *grammar schools*, souvent associés aux universités. Il est difficile de savoir si les effectifs estimés cofondent ou non ceux des universités et de leurs autres composantes. Enfin, l'évaluation est difficile car les tendances varient selon les établissements et les disciplines.

d'autant que la tendance n'est ni linéaire ni homogène : selon les décennies, les lieux et les disciplines, les dynamiques de croissance/décroissance des effectifs varient. Ainsi, la réforme protestante, parce qu'elle conduit à suspendre les privilèges et bénéfices ecclésiastiques, est d'abord à l'origine d'une diminution des effectifs étudiants, mais celle-ci est temporaire. Suite à quoi, une importante expansion à lieu (Rüegg, 1996).

La synthèse pondérée proposée par Chartier et Revel (1978, p.360) suggère que malgré les différences de temporalité selon les pays, la tendance entre le milieu du 16^{ème} et le milieu du 17^{ème} est à une forte croissance des effectifs des universités, avec des acmés qui s'échelonnent selon les pays entre la fin du 16^{ème} et le milieu du 17^{ème} siècle : « 1590 en Castille, 1610 dans l'Empire⁹⁸, 1630 en Angleterre⁹⁹, 1640 aux Provinces-Unies, 1660 au Pays-Bas. » Dans la péninsule italienne, les effectifs globaux des universités semblent augmenter jusqu'à la fin du 16^{ème} siècle, avec des variations selon les établissements¹⁰⁰ (Grendler, 2002). La croissance du nombre d'établissements soutient celle des effectifs, pour une proportion du groupe d'âge des jeunes hommes en études qui varie, au pic de la croissance, d'environ 1.8% à 5.4% : dans les Provinces-Unies, les inscriptions, après soustraction des pérégrinations, sont estimées à 1.8% vers 1650. En Angleterre, en ajoutant aux deux universités les inscriptions dans les *Inns of Court*, cela concerne 2.7% de la cohorte des garçons de 16 ans en 1580, en Castille, à la fin du 16^{ème} siècle environ 5.4% de la cohorte des garçons de 18 ans (soit environ 20000 étudiants répartis sur 19 universités) (Chartier et Revel, 1978).

Ces effectifs confirment la « révolution éducative » extrapolée par Laurence Stone à l'ensemble de l'Europe à partir des cas d'Oxford et de Cambridge, qui paraît ainsi effectivement caractériser la dynamique globale d'augmentation des inscriptions entre le 16^{ème} et le milieu du 17^{ème} siècle, mais avec des cycles et des temporalités, autrement dit

⁹⁸ Entre 1618-48, au cours de la guerre de trente ans, le Saint Empire Germanique perd 40% de sa population (Larousse)

⁹⁹ Les travaux de Laurence Stone montrent un triplement des effectifs à Oxford et Cambridge, avec des tendances décalées d'une décennie entre les deux universités. Son analyse souligne la non linéarité de la croissance des effectifs, avec d'abord une première augmentation dans les années 1550-1580 puis une 2^{ème} augmentation entre 1620 et 1640. Les deux révolutions qui suivent, soit la Grande Rébellion, (1642-1651) qui aboutit à l'abolition de la monarchie), et la 2^{ème} révolution de 1688-1689 qui réaffirme le rôle du parlement sur la couronne), participent d'un contexte peu favorable aux deux universités qui, historiquement, ont partie liée avec l'Église et la Monarchie. Elles en payent le prix dès 1647 quand leurs dirigeants et professeurs royalistes et épiscopaux sont remplacés par des presbytériens, puis lorsqu'au cours des années qui suivent la vente de leurs biens est en question (Guizot, 1854, pp.158-159). Ces événements politiques expliquent en partie la chute des effectifs qui s'observe à partir des années 1630s.

¹⁰⁰ A Bologne, l'augmentation cède peut-être le pas à une stabilisation des effectifs pendant la 2^{ème} moitié du 16^{ème} siècle, A Padoue, le pic des 1600 étudiants est atteint dans les années 1560's et surpassent ceux de Bologne.

des temps conjoncturels qui varient selon les pays et leurs contextes spécifiques, en particulier les guerres, révolutions et changements de régimes politiques. En outre, la courbe des inscriptions varie selon les secteurs, les établissements et les disciplines. Enfin, l'augmentation des effectifs sur cette période n'est pas partout suivie d'une chute des effectifs, comme c'est le cas à Oxford et Cambridge, la partie suivante (2) y reviendra. Par exemple, à Coimbra, les inscriptions augmentent au cours du 18^{ème}. Il importe donc, comme le préconisent Chartier et Revel (1978) d'amender le modèle proposé par Stone.

La croissance générale des effectifs et la diversification des établissements s'accompagnent d'un redéploiement des effectifs étudiants entre établissements. La tendance à la diminution des effectifs des anciennes universités s'esquisse entre la seconde moitié du 16^{ème} siècle et la seconde moitié du 17^{ème} siècle. Elle a partie liée avec la création des nouvelles universités mais également avec la compétition entre écoles des ordres religieux. En Espagne, la multiplication du nombre d'universités et l'apparition d'universités-collèges et d'universités-couvents, principalement créées par des mécènes ecclésiastiques ou laïcs, soutient une augmentation générale de la population étudiante, en particulier en Castille (Peset, 1984), avec cependant une diminution des effectifs qui touche les universités. C'est le cas à Salamanque, université historique, dont les effectifs diminuent régulièrement. On estime ce recul de deux tiers à trois quarts des effectifs (Rashdall, 1895b, Kagan, 1974), qui passent de 6000 au milieu du 16^{ème} siècle à 5500 en 1630, à entre 1500 et 2000 au milieu du 17^{ème} siècle. A Alcalá de Henares ou Valladolid la baisse des effectifs est surtout sensible à partir des années 1640's et jusqu'à la fin du 17^{ème}, (avec alors moins de 1000 étudiants par université). De même, dans la péninsule Italienne, à partir des années 1570, quelques écoles des grandes villes offrent des cours de niveau universitaire (Grendler, 2002). En 1582, l'école jésuite de Padoue compte 450 inscrits¹⁰¹. Si la ville réussit à s'en défaire, ce n'est pas le cas dans les autres villes universitaires. « Au cours du premier quart du 17^{ème} siècle, les jésuites opèrent des écoles dans les villes de Turin, Parme, Bologne, Ferrara, Sienne, Rome, et Naples, ainsi que dans les villes non universitaires de Milan, Gênes, Brescia, Vérone, Ravenne, Prato, Palerme et Calgarey. » (Grendler, 2002, p.483). D'autres ordres religieux font de même. En France, les collèges de plein exercice, majoritairement fondés avant 1600 par des congrégations

¹⁰¹ L'accessibilité de l'école aux étudiants non-jésuites associée au développement de programmes d'étude de niveau universitaire, par exemple en philosophie, déclenche l'ire des étudiants de l'université de Padoue, en particulier la nation allemande des étudiants en art, qui comprend des étudiants protestants. Ces différends vont progressivement conduire le sénat de la ville à interdire aux jésuites d'enseigner aux étudiants non jésuites.

religieuses (comme le collège de Clermont créé en 1562 par les jésuites), expliquent la baisse des inscriptions que connaissent d'autres établissements ou facultés, en particulier à la faculté des arts de Paris (Chartier, Revel, 1978). La concurrence des nouveaux établissements se révèle d'autant plus forte que les universités peinent à réformer leurs curricula, en particulier dans les pays catholiques. La diminution progressive des effectifs des anciennes universités s'explique par la mainmise qu'en possèdent des théologiens, et par son corollaire, le faible développement de l'humanisme. Ainsi, dans les universités espagnoles, « par peur de l'hétérodoxie et la préservation de la scolastique par les théologiens. (...), l'humanisme juridique n'entre pas dans les facultés de droit. » (Peset, 1984, p.77). Dans les anciennes universités, à l'instar de celle de Salamanque, il faut attendre la fin du 17^{ème} siècle pour qu'il se développe un peu. S'esquisse ici l'effet des relations spécifiques entre disciplines et groupes sociaux sur la différenciation et la renégociation des usages de l'accès comme IAP. Avec la densification de la carte universitaire, la géographie des centres de gravité universitaires se transforme. Les universités qui ne répondent pas à la demande de formation professionnelle émanant des groupes sociaux qui soutiennent l'existence des universités perdent leur attractivité (Frijhoff, 1996) : à la domination de Bologne et Paris succèdent celles de Padoue (créée par sécession de Bologne en 1222 et qui la surpasse en termes d'effectifs au cours de la seconde moitié du 16^{ème} siècle (Grendler, 2002)) et de Leyden (fondée en 1575 par le Prince d'Orange, leader de la révolte contre Philippe II et la domination espagnole), puis celle des universités écossaises, qui surpassent au 17^{ème} siècle leurs voisines Oxford et Cambridge.

1.2 L'accès : appartenances religieuses, régulations de la circulation et électivité sociale

La partition religieuse des établissements se traduit par le rôle accru des appartenances religieuses dans l'accès.

- Les serments de foi comme micro-dispositifs

Au Moyen-Âge déjà, l'appartenance religieuse constitue une grille de lecture et d'organisation de l'accès à l'Université¹⁰². Avec la Renaissance, la concurrence entre les Églises catholique et protestante amplifie cette dynamique. Les affiliations religieuses deviennent de plus en plus cruciales, conduisant les universités à exiger des étudiants serments ou professions de foi au moment de l'immatriculation ou de l'accès au diplôme.

Pour la papauté, l'appartenance à la foi catholique est vérifiée par les universités qui lui sont demeurées fidèles, non pas lors de l'inscription mais au moment de la diplomation. Depuis le Moyen-Âge (voir ch.1), c'est un enjeu des relations entre les différents pouvoirs institués dont la papauté cherche à conserver le contrôle. Cela se traduit par l'obligation – formalisée en 1564 par le pape Pie IV dans la bulle *In sacrosancta beati Petri* – faite aux étudiants de produire une profession de foi catholique avant de recevoir leur diplôme.

Du côté des universités, catholiques comme protestantes, c'est dès l'accès que le contrôle de l'obédience religieuse apparaît important. Dans nombre d'universités protestantes, on exige une profession de la foi réformée pour accéder aux études. C'est par exemple le cas à Genève où il faut attendre 1576 pour que « la Compagnie des pasteurs renonce à exiger la signature de la confession de foi » pour s'inscrire aux cours publics de l'académie, sans que cela supprime pour autant un filtrage religieux. « Le droit d'inscription, obligatoire à partir de 1584, s'accompagne désormais d'un serment académique moins contraignant sur le plan doctrinal puisqu'il se contente d'exiger d'avoir abjuré toutes les superstitions papales de même que toutes les hérésies condamnées et manifestes ». (Julia, et al., 1986, p.11). A Oxford, à partir de 1539, pour s'immatriculer il faut signer la *Déclaration des 39 articles*, qui proclame la foi anglicane (Julia et al., 1986). A Louvain, dès 1545, un serment contre les dogmes de Luther et des autres hérétiques est exigé lors de l'inscription, en plus de la loyauté à l'Église de Rome (De Ridder-Symoens, 2003). A Paris, à compter de 1554,

¹⁰² Il s'agit alors essentiellement d'être catholique, la preuve du baptême étant demandée pour l'admission (Schwinges, 1992).

l'introduction du serment d'adhésion à la foi catholique pour l'inscription affecte le recrutement géographique et social des étudiants britanniques (Brockliss, 1989).

- Les circulations entre géographie confessionnelle et stratégies institutionnelles

L'utilisation des appartenances religieuses dans la régulation de l'accès influence les circulations étudiantes et se traduit par des segmentations locales de l'offre, en particulier dans les territoires pluriconfessionnels : à Prague, à la fin du 16^{ème} et au début du 17^{ème} siècle, l'université accueille surtout « des « étudiants utraquistes¹⁰³ originaires des provinces de langue tchèque de Bohême » (Pesek, Saman, 1986, p.89). Elle reste fermée aux étudiants calvinistes et aux frères moraves jusqu'en 1609, pendant que l'académie jésuite du Clementinum de Prague inscrit les étudiants catholiques, et que la majorité des étudiants quittant la Bohême pour aller étudier ailleurs rejoignent des universités luthériennes (Pesek, Saman, 1986). La distribution des étudiants de Bohême dans les universités d'Europe centrale et de Suisse opère selon les confessions des universités : luthérienne, calviniste, jésuite. La concurrence locale entre confessions reconnues soutient ainsi une tendance à l'adéquation entre confession des pouvoirs institués dont dépend l'établissement et confession des étudiants.

Selon l'université, son territoire d'appartenance et la période historique, être catholique, protestant ou juif peut donc être discriminant dans l'accès aux études. Mais simultanément, au niveau des établissements, ces restrictions s'adaptent aux stratégies locales, comme par exemple l'objectif de favoriser la venue d'étudiants d'une autre confession ou étrangers au territoire politique de l'université, qui représentent parfois une large part du corps étudiant. Cela s'observe pour l'accès des étudiants juifs, étroitement restreint¹⁰⁴ depuis le Moyen-Âge avant que les papes n'introduisent au 15^{ème} siècle une exception disciplinaire qui ouvre aux juifs convertis l'accès aux études de médecine ou l'obtention du diplôme dans les seules universités italiennes (De Ridder-Symoens, 2009). Cette exception à la norme s'accompagne alors de frais d'inscription plus importants : à l'Université de Padoue, principale école de médecine ouverte aux étudiants juifs dès le Moyen-Âge, ils doivent ainsi s'affranchir de frais d'inscription trois fois plus élevés que ceux des autres étudiants.

¹⁰³ Mouvement religieux (hussite bohémien) qui se forme avant à la Réforme.

¹⁰⁴ Comme pour l'accès des femmes, on observe dans certaines universités et au fil des siècles de rares exceptions. Pour Cambridge et Oxford voir par exemple Roth, 1942.

Ces stratégies de régulation se diffusent au 17^{ème} siècle aux universités hollandaises qui adoptent l'exemple italien, puis aux universités allemandes au début du 18^{ème} siècle¹⁰⁵ (Di Simone, 1996). Mais il faut attendre le 18^{ème} siècle pour que la possibilité d'accéder soit suivie de l'accès aux diplômes : le premier étudiant juif identifié comme ayant diplômé en Allemagne l'aurait été en 1721 à l'université de Francfort sur Oder. L'accès aux diplômes leur est ensuite ouvert à Halle (1724), Duisberg (1727), Heidelberg (1728) Giessen (1729), Vienna (1782), Mainz (1788) ou encore Prague (1788), et ils peuvent ponctuellement représenter jusqu'à près de 10% des étudiants diplômés en médecine (comme à Duisberg entre 1726 et 1750 avec 7 diplômés). Au Royaume Uni, c'est d'abord en Ecosse qu'une université (Aberdeen) octroie un premier diplôme (en médecine) à un étudiant juif (en 1739), suivie par d'autres universités telles Edinburg à compter de 1779. Mais il faut attendre 1836 pour qu'une première université anglicane fasse de même (le Trinity College à Dublin). A Oxford comme à Cambridge, jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle, seuls les convertis auront accès (Roth, 1942).

Comment expliquer d'une part, l'interdiction faite aux juifs d'accéder à l'Université, d'autre part, que certaines universités dérogent à cette règle, et enfin, la diffusion à partir du 18^{ème} siècle de la possibilité d'accéder ?

Les variations dans l'accès des juifs aux études – en particulier de médecine – s'inscrivent au croisement de plusieurs dynamiques :

La place allouée à l'exercice de la médecine dans le judaïsme est l'une d'elles. Les rabbins sont, historiquement, dépositaires des connaissances médicales et détiennent une responsabilité de santé publique. La médecine est reconnue et valorisée par la loi talmudique. Ce statut particulier qu'occupe la médecine, et donc l'attractivité du métier pour ce groupe social, sont probablement renforcés par l'interdiction d'exercer certaines professions à laquelle ils sont confrontés dès le début de l'ère chrétienne. Ces interdictions s'expriment dans le droit romain de l'Empire (avec, par exemple, au 5^{ème} siècle un ban sur les offices financiers et militaires) ainsi que dans le droit canon qui prohibe également l'accès aux offices publics ainsi que l'exercice de la médecine sur les chrétiens (Coulet, 2001) même si dans la pratique, elles sont largement modulées selon les lieux et les périodes¹⁰⁶. La tradition d'exercice de la médecine dans un contexte de relative fermeture

¹⁰⁵ Exception faite de l'obtention du diplôme de doctorat

¹⁰⁶ Chaque territoire décline variablement ces juridictions selon la relation qu'il entretient avec la Papauté notamment, mais aussi selon l'intérêt que peut présenter la population juive en particulier, via l'imposition, comme ressource financière et selon les relations sociales de proximité. Par exemple, en Provence, les

des autres professions et de contrôle croissant de l'accès à l'exercice de la médecine par les diplômés universitaires explique l'importante demande d'accès aux études de médecine émanant de ce groupe social.

Autre conséquence de la longue tradition d'exercice de la médecine, elle apparaît réputée et mobilisée par des individus dépositaires des pouvoirs institués : alors que le droit canon interdit à un juif de soigner un chrétien, même les représentants de la papauté ne respectent pas toujours cette loi. Au fil des siècles, nombre de gouvernants s'adjugeront les services de médecins juifs et marranes les plus réputés. Ainsi, au Moyen Âge, les archevêques d'Aix et d'Arles, ou encore le Pape Nicholas IV (1287-92), ou Boniface IX à partir de 1392. Plus tard, au 16ème siècle, ce seront les Papes Alexandre VI, Pie IV et Leo X, puis au 17ème siècle le Grand-Duc Ferdinand de Florence, dont le médecin deviendra celui de la Reine Marie de Médicis de France, etc. De même pour le roi danois Christian IV, le prince Radziwill en Pologne, les tsarines Elizabeth et Catherine II de Russie (JewishVirtualLibrary). Il y a donc une forme de reconnaissance publique de la valeur de certains médecins de confession juive.

Enfin, la communauté bénéficie durablement d'une sorte d'extra-territorialité juridique héritée du droit romain et d'un régime de protection dans le droit canon, qui se déclinent à la fois dans la reconnaissance de la loi talmudique par les pouvoirs institués et dans le prélèvement d'impôts spécifiques à la communauté. Les villes où la population comprend une proportion significative de personnes de confession juive disposent donc d'une ressource financière particulière, dont profitent également les universités en exigeant des frais d'inscription et de diplomation plus élevés que pour les étudiants des autres confessions.

C'est donc dans l'articulation de ces dimensions que se construit l'accès à l'Université : la possession de savoirs médicaux valorisés à l'intérieur comme à l'extérieur de la population juive ; les restrictions professionnelles qui augmentent l'attractivité du métier de médecin ; et les ressources financières qui peuvent être prélevées sur la communauté.

On retrouve ici l'importance des relations sociales de proximité (entre gouvernants et médecins) et de relations à distance (entre gouvernants) : l'interdiction initiale faite aux juifs d'accéder aux études peut être envisagée comme participant à construire l'accès comme instrument d'action publique en tant qu'elle organise les rapports entre

« agents du pouvoir comtal confient des offices à des juifs comme la charge de lever des taxes ou des péages. » (Coulet, 2001).

gouvernants et groupes sociaux, ici en empêchant l'accès à certaines positions d'influence dans l'organisation sociale. En revanche, les pratiques individuelles des gouvernants dans le choix de leur médecin traduisent leur intérêt personnel.

Ces dimensions permettent de contextualiser l'exception institutionnelle que représente l'université de Padoue en acceptant d'inscrire des étudiants juifs alors que les autres universités tolèrent uniquement des exceptions individuelles ponctuelles. Or, à Padoue, entre 1517 et 1619, quatre-vingt étudiants juifs s'inscrivent, et entre 1619 et 1721, 149 obtiennent le titre de docteur en médecine (Gottheil R., Elbogen I., "Padua", 2011). Cette exceptionnalité découle de la rencontre entre un contexte local caractérisé par une importante population juive, le support de la communauté juive de Padoue et du réseau des *alumni* de médecine dont bénéficient les étudiants juifs (Shasha, Massry, 2002) ; une relative distance des autorités locales à la papauté¹⁰⁷ et une forte attractivité de la formation de médecine offerte par l'université de Padoue (y compris par quelques enseignants juifs) qui inscrit une population étudiante originaire d'un large espace géographique. La réputation de la formation, jusqu'au 17^{ème} siècle, explique la forte demande d'accès. L'université apparaît également proactive dans le soutien à la population juive dont elle prend la défense lorsque les autorités publiques successives de la République de Venise qui englobe Padoue dès le 15^{ème} siècle cherchent à réduire leurs droits. L'engagement de l'université dans l'accès des étudiants s'inscrit dans une politique plus large de tolérance, que reflète le *motto* de l'établissement : « *Universa Universis Patavina Libertas* » et qui débouchera aussi à la même époque sur la dévolution du premier diplôme à une étudiante. S'agissant de l'inscription des étudiants juifs, l'intérêt pour l'Université est au moins double : ils représentent une manne financière, et sont potentiellement déjà porteurs de savoirs médicaux (les médecins sont proportionnellement plus nombreux dans la population juive que catholique), apportant à l'établissement un certain prestige.

L'ouverture de l'université de Leyden aux étudiants juifs au 17^{ème} siècle répond à des logiques largement semblables. Le centre de gravité des formations médicales de qualité s'est déplacé, et l'université de Leyden est désormais la plus réputée. Or, la communauté juive est nombreuse à Amsterdam, géographiquement proche, et Leyden attire aussi des étudiants marranes du sud de l'Europe, à la fois par la renommée de la formation et par un

¹⁰⁷ La ville abrite une des congrégations juives les plus importantes d'Italie, population qui est, aux 13^{ème} et 14^{ème} siècles, protégée par les autorités de la ville avant que Padoue ne soit au 15^{ème} siècle intégrée à Venise. Cette dernière fera l'objet d'une excommunication par le pape Jules II en 1509.

environnement religieux plus tolérant – la liberté de culte y est garantie. Enfin, ici encore, ces étudiants augmentent les ressources financières de l'université.

Ces deux exceptions initiales, avec l'ouverture collective des études de médecine aux étudiants juifs, semblent rendues possibles par une certaine distance des pouvoirs locaux à la papauté à laquelle s'adjoint un contexte local de tolérance religieuse, une importante population juive résidant dans la ville ou à proximité ainsi qu'une forte renommée du domaine d'études – qui conduit à faire primer les compétences sur l'obédience religieuse des étudiants.

Quant à l'ouverture progressive des études de médecine aux étudiants juifs un peu partout en Europe qui fait suite au 18^{ème} siècle, elle peut être mise en lien avec le déclin de l'Église au profit des États et la perte de l'influence du droit canon qui l'accompagne, la section suivante (2.2) y reviendra.

La possibilité d'inscrire des étudiants d'une autre religion se retrouve ailleurs pour d'autres obédiences. Par exemple pour les étudiants luthériens au sein d'universités calvinistes, comme au tournant des années 1700 à l'université d'Altdorf de Bohême (Pesek et Saman, 1986, p.94). La composition religieuse du corps étudiant d'une université illustre ainsi à la fois l'identité de l'institution et son inscription dans une configuration spécifique marquée par les réseaux historiques de mobilité étudiante, par les financements alloués par les gouvernants à certaines catégories d'étudiants et par l'intérêt d'attirer un public à forte capacité de paiement. On retrouve ainsi les dispositifs qui font de l'accès un instrument d'action publique.

De fait, le contexte religieux du 17^{ème} siècle – avec la coexistence des deux Europe, de foi catholique et protestante, où le principe *cujus regio ejus religio* s'applique aux universités – impacte variablement la mobilité étudiante¹⁰⁸.

¹⁰⁸ « la Réforme et la Contre-Réforme amenèrent une division du réseau des universités, les universités du nord et d'une partie du centre de l'Europe (en Allemagne) optant pour la Réforme, alors que le sud, l'essentiel du centre et l'est du continent continuèrent d'héberger seulement des institutions catholiques. Mais cette séparation, que formalise le traité de Westphalie, concerne essentiellement les organes de gouvernance. Elle est loin d'être totale s'agissant de l'admission des étudiants ou même, dans certains cas, du recrutement des professeurs. A l'inverse, la séparation amena finalement un processus de relâchement de l'exclusivité religieuse des universités » (Karady, 2012, p.14).

- Des circulations étudiantes principalement confessionnelles, régulées par les souverains, mais des exceptions organisées par les universités et la papauté

La subdivision de l'espace universitaire européen en familles d'établissements confessionnels, et en leur sein en familles territoriales, a deux conséquences : d'une part, le rétrécissement de l'espace de circulation universitaire, les législations des pouvoirs institués freinant dès le 16^{ème} siècle les déplacements des étudiants ; d'autre part, la transformation des flux, la fracture confessionnelle étant à l'origine de chassés croisés d'étudiants (Ferté, Barrera, 2009).

L'interdiction d'étudier ailleurs que dans les universités du territoire du souverain n'est pas nouvelle. Déjà, en 1224, l'empereur Frédéric II défend aux étudiants de Naples d'étudier ailleurs que dans l'université nouvellement créée. En 1362, Galéas Visconti fait de même pour Pavie. En 1424, le roi de Provence Louis III, fondateur de l'université d'Aix, prend une position identique. En 1498, ce sont les étudiants danois qui font l'objet d'une telle prohibition. Mais elle n'est alors que peu suivie d'effet. Il en va différemment à l'issue de la Réforme. Aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles, ces interdictions prises par les souverains se multiplient. Elles visent à éviter la diffusion de courants religieux considérés comme hérétiques. En Espagne notamment, la défense de la Contre-Réforme, endossée par la monarchie espagnole pendant le règne de Philippe II (1556-1598), conduit à la fermeture des frontières et, partant, à l'isolement. Promulguée par le roi de Castille, « La *Pragmatica* de 1559 interdit aux Castillans d'étudier dans les universités étrangères, à l'exception de celles de Rome et Naples, de la couronne aragonaise et de Coimbra, ainsi que de Bologne ou plutôt des collèges de Saint Clément. » (Peset, 1984, p.78). Soucieuse de maintenir l'unité religieuse, la monarchie espagnole lance la persécution contre les protestants qui circulent (*los circulos protestantes*), à l'initiative du fondateur de l'université d'Oviedo, l'inquisiteur général Fernando de Valdès. Ces interdictions seront renouvelées par les monarques espagnols au cours des 16^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} siècles. Elles s'appliquent également, dès 1570, aux sujets néerlandais (De Ridder-Symoens, 2009), puis aux sujets français sous Louis XIII, avec l'ordonnance royale (dite code Michau) de janvier 1629, dont l'article 47 subordonne la possibilité d'étudier en dehors du royaume à l'obtention d'une permission royale. Dès la première moitié du 17^{ème} siècle, des dispositifs incitatifs soutiennent cette interdiction, tels le *Berufsverbot*, pratiqué dans les Pays-Bas méridionaux (sous domination espagnole), qui refuse l'accès des diplômés des universités

étrangères aux fonctions administratives et judiciaires (Thireau, 1992). La guerre de Trente Ans (1618-1648), le renforcement « des États absolutistes et le durcissement des clivages religieux » accroissent la régulation de la mobilité et le contrôle de l'accès aux formations en fonction des confessions et de la reconnaissance des diplômes entre États. « Un peu partout, les princes soucieux d'éviter à la fois la contagion de « l'hérésie » et les sorties de numéraire tout en contrôlant parfaitement les conditions de formation des futures élites de leurs États, prirent des ordonnances interdisant à leurs sujets d'aller étudier à l'étranger et déclarèrent ne plus reconnaître la validité des diplômes obtenus au-delà des frontières. » (Charle, Verger, 2012, p.57). Les enjeux politiques liés aux territoires de formation des élites et à leur circulation apparaissent ainsi, dès le 17^{ème} siècle, des dimensions constitutives de la régulation de l'accès.

En conséquence, entre le début du 16^{ème} siècle et le milieu du 17^{ème} siècle, la proportion d'étudiants étrangers diminue dans une partie des universités. Par exemple, à Cracovie, le périmètre géographique de recrutement des étudiants connaît au cours de cette période un rétrécissement important : jusqu'en 1520, l'université y inscrit des étudiants originaires de toute l'Europe centrale et orientale, mais se limite aux étudiants polonais et lithuaniens au cours du second quart du XVI^e siècle (Chartier, Revel, 1978). Ces dynamiques varient selon les disciplines et les institutions. A la faculté de médecine de Montpellier, au début du 16^{ème} siècle, 40% des étudiants sont des étrangers originaires de toute l'Europe. Un siècle et demi plus tard (autour de 1650), son aire de recrutement est limitée au royaume. A l'inverse, les facultés de droit élargissent, en France, leurs territoires de recrutement des étudiants entre le début du 16^{ème} siècle et le milieu 17^{ème} siècle, et jusqu'au milieu du 16^{ème} siècle, de leurs corps professoraux (Thireau, 1992). La *peregrinatio academica* y est facilitée par l'unité des programmes enseignés (droit romain et droit canonique), l'enseignement en latin, la reconnaissance des années d'études effectuées ailleurs, ainsi qu'à des privilèges spécifiques à certaines nations : « A Orléans, les membres de la nation germanique jouissaient du privilège d'obtenir le baccalauréat et la licence en droit *simul et semel*, c'est-à-dire suivant la procédure et les conditions en vigueur à l'université d'où ils venaient » (Thireau, 1992, p. 53).

Si les régulations érigées par les tutelles des universités ont des effets variés sur les circulations, la partition religieuse incite aux mobilités confessionnelles : c'est le cas des candidats français au sacerdoce, nombreux dans les établissements réformés tels Genève, Bâle, Heidelberg ou Leyden (Charle, Verger, 2012) comme des étudiants irlandais,

principalement catholiques, privés d'université de leur confession à domicile (le Trinity College de Dublin, anglican, leur est interdit par l'Église catholique), qui bénéficient d'un réseau d'accueil important dans le monde catholique, y compris, ici encore, à travers la création de collèges comme par exemple à Prague où s'ouvre à leur intention un collège irlandais franciscain. Cette tendance à la création d'établissements, qui sert aussi les stratégies des municipalités soucieuses d'attirer les étudiants étrangers, est également patente aux Pays-Bas espagnols, en France, en Espagne, en Italie, où de nombreux collèges sont fondés pour accueillir les catholiques persécutés dans leurs pays. Ponctuellement, les recompositions locales impulsent également des mobilités. Ainsi, le changement de roi, désormais acquis à l'Église catholique, a fait perdre en 1638 le soutien des pouvoirs politiques à l'université multiconfessionnelle de Rakow¹⁰⁹, qui est fermée par la Contre-Réforme, alors que la liberté de culte admise par les gouvernants de la ville permettait jusque-là à l'université d'accueillir des étudiants de différentes confessions. En conséquence, « les exulants (les exilés), les arminiens¹¹⁰, les sociniens¹¹¹ polonais, les frères moraves ont dû trouver des campus de secours » (Ferté, Barrera, 2009, p.10). L'émergence d'États aux confessions désormais antagonistes renforce l'identité confessionnelle des universités à travers un contrôle accru de la formation et du recrutement de leurs administrations.

Mais la partition confessionnelle des universités n'explique pas tous les flux : celles des universités qui bénéficient d'un important prestige (Padoue, pour les catholiques, Leyden ou Göttingen pour les protestants) attirent des étudiants de la confession adverse (Charle, Verger, 2012). Ainsi, à Leyden, la proportion d'étudiants étrangers, autour de 40% entre 1575 et 1625, culmine à 51% dans le second quart du 17^{ème} siècle. Il faut dire que l'université de Leyden développe une identité multiconfessionnelle : le serment de foi calviniste exigé à l'inscription en 1575 est aboli par les États de Hollande¹¹² en 1578¹¹³, lorsque les Pays-Bas, désormais indépendants de l'Espagne, adoptent une politique de tolérance religieuse à l'origine de l'immigration de nombreux juifs et marranes originaires

¹⁰⁹ L'université est créée en 1602 par les « frères polonais », qui ont d'abord installé une presse dans la ville du même nom autour de 1600. Les citoyens de ville de Rakow bénéficient du droit à la liberté de culte suite à sa fondation par Jan Sieniński, un noble polonais, par privilège spécial octroyé par le roi de Pologne. <https://wol.jw.org/fr/wol/d/r30/lp-f/2000003>

¹¹⁰ L'arminianisme est un courant théologique du protestantisme réformé qui se développe au 17^{ème} siècle.

¹¹¹ Le socinianisme consiste en un mouvement dissident du protestantisme qui se développe au 16^{ème} siècle.

¹¹² Les États de Hollande désignent le corps représentatif et législatif qui, jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle, réunit représentants des villes, des communautés rurales et de l'aristocratie dans un organe de gouvernement.

¹¹³ La liberté de conscience sera autorisée par l'Union d'Utrecht en 1579 pour les citoyens des Provinces Unies, incluant les académiques.

du sud de l'Europe. Cette tolérance, originale dans le contexte de l'époque, est facilitée par les besoins en main d'œuvre de l'économie, qui rend l'immigration socialement acceptable.

La tendance à la réduction des effectifs étrangers est donc très variable selon les universités et les configurations, évolutives, dans lesquelles elles s'enchaînent. Ainsi, au cours de la seconde partie du 16^{ème} siècle, à Bologne, les étudiants demeurent originaires de toute l'Italie et d'Europe, en particulier d'Allemagne (Grendler, 1999). A Padoue également, ils proviennent d'un vaste territoire¹¹⁴, car ils y bénéficient du Concordat de 1531 entre le Pape et Venise « interdisant les actions contre les hérétiques sur le territoire de la République en dehors de la présence d'un représentant du pouvoir séculier » (De Ridder-Symoens, 2003, p. 292). Leur proportion se réduit dans les années 1630 et 1640 en même temps que les effectifs d'inscrits diminuent à la suite des guerres et des famines. Si l'université de Bologne continue d'inscrire des étudiants non bolognais, c'est pour plusieurs raisons. Ses deux principales autorités de tutelle, la papauté et la ville, œuvrent de concert pour maintenir son attractivité : par exemple en recrutant des enseignants étrangers reconnus à raison d'un par discipline (alors que la majorité des professeurs est issue de familles locales renommées) ; mais également, en soutenant activement la venue d'étudiants allemands. En conséquence, les étudiants protestants, en particulier les allemands, continuent d'étudier à Bologne et ailleurs en Italie. Issus de familles aisées, ils augmentaient à la fois le prestige de l'université et les revenus de la ville, ce qui explique la tolérance de cette dernière et se traduit aussi par leur protection contre les persécutions de l'inquisition (Grendler, 1999). La ville et le Pape Gregory XIII (1572-1585) encouragent également la venue des étudiants allemands en garantissant les privilèges de la nation allemande de l'université dans les années 1560 et 1570s. Pourquoi ce soutien papal à l'université de Bologne ? Sans doute parce que nombre de papes y ont étudié (plus souvent en droit qu'en théologie) ou sont originaires de la ville¹¹⁵, et agissent

¹¹⁴ Grendler (2002) ; estime, pour la faculté de droit, que les étudiants originaires d'Allemagne constituent 20% des effectifs étudiants, 11% se répartissant entre Pologne, Provence, Bourgogne, Angleterre, Ecosse, Espagne Chypre et Grèce.

¹¹⁵ « Five Renaissance popes, two of them sons of Bologna, studied and took degrees there: Nicholas V (1447-55) took an arts degree at Bologna in 1420; Alexander VI (1492-1503) took a law degree in 1456; Pius IV (1559-65) took a degree in *utroque iure* (civil and canon law) in 1525. The Bolognese-born Gregory XIII (Ugo Buoncampagno) took a degree in *utroque iure* in 1530, then taught civil law at Bologna (1530-40), before moving to a curial post in Rome. The Bolognese-born Gian Antonio Facchinetti obtained a doctorate in law at Bologna in 1544, then had a long career in the Vatican and as a papal diplomat, until he became Pope Innocent IX for two months in 1591. Nicholas V, Pius IV, and Gregory XIII were particularly strong supporters of the university. Many other future cardinals, bishops, curialists, and papal diplomats also studied at Bologna. » (Grendler, 1999, p. 485).

en sorte de prolonger le projet initial de *Studium Generale* largement ouvert à un public géographiquement diversifié.

La variabilité des situations relatives à l'inscription d'étudiants d'autres confessions rend compte d'une pluralité de motifs variablement articulés : la grande attractivité d'un établissement dans un domaine de formation, qui soutient les circulations d'étudiants soucieux de bénéficier des conditions d'une formation de prestige ; les ressources économiques et symboliques associées aux élites d'obédiences « étrangères » à l'institution, qui les rendent attractives à la fois pour l'établissement et pour ses différents gouvernants, dont la municipalité qui l'héberge ; la tolérance confessionnelle particulière à l'espace public dans lequel s'inscrit l'université ; les relations individuelles de proximité entre certains gouvernants et certaines universités, etc.

La régulation de l'accès et son pendant, celle des circulations étudiantes, met ainsi en tension les universités. Par l'instrumentation de l'accès, les monarques cherchent à les rejoindre aux sujets de leur obédience afin de contrôler la formation de leurs administrations, alors que l'attraction d'un plus large public intéresse papauté et établissements soucieux de maintenir leur idéal initial d'universalité, tandis que villes et établissements misent sur la précieuse manne des frais d'inscription et d'existence des étudiants étrangers.

- Diplômes, concurrences institutionnelles et formation des bureaucraties laïques et ecclésiastiques

Les dispositifs de diplomation constituent une autre technique d'instrumentation de l'accès au cœur des relations entre les établissements et les configurations d'acteurs dans lesquels ils s'inscrivent. L'attractivité des collèges jésuites tient par exemple à leur capacité à conférer des diplômes reconnus par la papauté. Alors que les prérogatives de cette dernière en matière de diplômes demeurent importantes dans les territoires catholiques, le pape Jules III octroie aux Jésuites en 1552 « le privilège de « graduer les écoliers de tous ses collèges, situés tant dans les universités que hors d'icelles » (Douarche, 1888, p.256). A l'inverse, aucune académie calviniste n'obtient ce privilège. Pour autant, des alternatives se mettent en place. L'académie de Genève délivrera à la place un *testimonium vitae ac doctrinae* qui sera, dans certaines régions calvinistes, reconnu comme équivalent d'un diplôme. Dans le contexte de diversification des statuts des établissements, cette question des diplômes est au cœur de multiples enjeux. La fragmentation politique a conduit les

dirigeants locaux ou municipaux à créer des monopoles locaux auxquels ils confèrent parfois le droit de diplômer les étudiants. Pratiques logiquement contestées à la fois par les gouvernants des territoires voisins, par les autorités supérieures (Frijhoff, 1996), comme par les courants religieux concurrents... A l'inverse, l'autorisation par les pouvoirs supérieurs de conférer des diplômes fait l'objet de résistances locales.

Ainsi, malgré l'opposition de certaines communes, comme celle de Pavie, qui cherche à protéger son université, l'Empereur Charles V donne au Collège de Juristes de Milan l'autorisation de délivrer des doctorats en droit en 1529, autorisation confirmée par le gouvernement de Milan (Grendler, 2002). Les pouvoirs institués font de la capacité à conférer des diplômes reconnus par leur soin un enjeu central pour les établissements en y adossant l'autorisation d'exercer certaines professions - en particulier celles qui ont trait à leur administration. Ce qui conduit logiquement les établissements à demander cette reconnaissance, afin de demeurer attractifs pour les étudiants de groupes sociaux attirés par l'exercice de ces professions. Pour les différents établissements, voir ses diplômes avalisés est donc essentiel. Tout comme de pouvoir les conférer au public qu'ils attirent. Les pouvoirs institués l'ont bien compris, qui jouent le jeu de créer les instruments permettant de déroger aux règles qu'ils ont eux-mêmes édictées. C'est par exemple le cas de l'utilisation du titre de comte palatin¹¹⁶. Ce titre permet à celui qui le détient de diplômer des étudiants, y compris non catholiques, alors même que la bulle papale de 1564 impose aux universités de ne diplômer que ces derniers. Ainsi, « Au 16ème siècle il est probable que la plupart des facultés des universités italiennes avaient un ou plusieurs comtes palatins. (...) Les diplômes des comtes palatins permettaient aux universités italiennes de continuer à être des institutions internationales à une époque de division religieuse. » (Grendler, 1999, p.483). Par exemple, à Venise, à partir de 1565, les comtes palatins sont autorisés à diplômer les étudiants juifs, protestants et orthodoxes sans exiger qu'ils prêtent serment. Et quand l'outil ne paraît plus approprié¹¹⁷, les gouvernants en développent d'autres. Dans le cas vénitien, ce sera la création d'un collège d'art et médecine, puis de droit, sous l'autorité du gouvernement vénitien, autorisés à conférer les diplômes aux

¹¹⁶ Le comte palatin (en référence au palais) est un titre conféré par les empereurs, rois et papes, dans le Saint Empire Romain, dans l'empire Carolingien ou dans les États du pape. Le comte représente l'autorité de celui qui lui a conféré le titre au sein d'unités infra-territoriales comme par exemple les duchés. « Une pratique ancrée dans le haut Moyen Age permettait aux comtes palatins d'agir pour l'empereur ou le pape dans certaines affaires juridiques, y compris légitimer des bâtards et octroyer les diplômes universitaires. » (Grendler, 1999, p.483).

¹¹⁷ Par exemple, à Venise, interdiction est faite en 1612 aux comtes palatins d'exercer leurs droits, dont une partie va à l'encontre des prérogatives du gouvernement vénitien, notamment la légitimation des bâtards, qui impacte les droits de succession.

étudiants non catholiques (Grendler, 2002), qui se substitueront aux comtes palatins. On observe ainsi un ajustement local des règles permettant soit le maintien de l'attractivité d'un établissement soit le déplacement de l'attractivité vers une autre institution servant les intérêts des gouvernants locaux, qui contrôlent ainsi l'accès.

La diversité des institutions, non seulement en termes de statut, mais également de prestige, différencie la valeur de diplômes dont l'acquisition peut d'ailleurs être purement instrumentale. C'est ce que rappelle Frijhoff (1996b) en se référant à la démonstration de Gerardus Johannes Vossius (1577-1649) qui montre qu'un étudiant en droit à Orléans peut, en cinq jours, non seulement être diplômé mais admis au barreau et accéder à l'office de juge. Les modalités d'appropriation des règles d'accès par les étudiants de certains groupes sociaux rencontre ainsi l'instrumentation singulière qu'en font certains établissements : Il existe des circuits de complaisance pour se voir facilement conférer des grades (Reims, Orange, Dole, Pont-à-Mousson (Julia, Revel, 1986), ou Valence (Ferté, 2009)). L'acquisition d'un diplôme est, dans tous les cas, coûteuse, souvent équivalente à une année ou plus de revenu¹¹⁸ (Frijhoff, 1996b). De surcroît, la dimension initiatique du diplôme exige, comme au Moyen Age, une mise en scène publique qui constitue un coût additionnel, en particulier pour l'obtention du doctorat (qui ne se différencie souvent de la licence que par ce rituel.)

L'enjeu du diplôme se trouve, dans certains contextes, augmenté par le fait qu'un nombre croissant de pouvoirs institués en font un préalable à l'accès à certains emplois, en particulier quand ils ont trait à l'exercice du droit. C'est par exemple le cas en France, où la licence ou le doctorat en droit civil est requis pour accéder au poste de lieutenant-général des baillis et sénéchaussées (Frijhoff, 1996b). Le concordat de 1516 assure aux diplômés, de la part de l'Église comme de l'État, un accès prioritaire aux bénéfices. La licence en droit devient obligatoire à partir du 16^{ème} siècle pour accéder aux offices des cours souveraines (Quantin, 2009). Avec de surcroît, dès 1546 et l'édit de Moulins, une exigence supplémentaire : l'examen des qualifications des conseillers juridiques officiant dans les cours du parlement vient s'ajouter au diplôme. En Suède, on trouve cette même tentative des dirigeants de s'assurer les compétences de leurs fonctionnaires avec le développement d'une formation pratique pour les auditeurs des tribunaux à compter de 1620 (Frijhoff, 1996b). En Italie, à la suite du Concile de Trente (1562), le recrutement par les Églises

¹¹⁸ Sans préciser à quelle catégorie de revenu cela se réfère, Frijhoff spécifie « several score pounds sterling in England, 100 thaler in Germany, almost 200 florins in Holland » (Frijhoff, 1996, p.363).

cathédrales requiert un doctorat ou une licence de théologie ou de droit canon d'une université (ce qui explique l'augmentation massive du nombre de doctorats conférés en théologie au cours du dernier tiers du 16^{ème} siècle), et des diplômes sont parfois exigés du clergé séculier pour accéder aux bénéfices (Grendler, 2003). Au cours du 16^{ème} siècle, le droit civil devient, pour les étudiants, plus attractif que le droit canon (et le nombre de postes de professeurs en droit canon diminue comparativement à ceux de droit civil). Le pouvoir juridique se déplace de l'Église vers l'État (Grendler, 2003).

Avec la différenciation des établissements au 16^{ème} siècle, et le développement de l'enseignement général dans les *grammar schools*, les universités forment désormais pour des carrières professionnelles : « science, enseignement, clergé catholique et protestant, professions (médecine et droit) et service civil » (Frijhoff, 1996, p.55). La proportion des diplômés est importante dans les administrations, qu'il s'agisse du clergé (avec par exemple au 17^{ème}, plus de 90% de diplômés dans plusieurs diocèses anglais), ou des offices laïcs (Julia, Revel, 1986). Ce que l'on peut appeler une « professionnalisation » des universités transforme leur public : elles forment désormais principalement une élite professionnelle et, partant, intéressent davantage les groupes sociaux où ces élites sont traditionnellement recrutées¹¹⁹. Cela explique en partie que dès le 16^{ème} et au début du 17^{ème} siècle, la demande d'éducation augmente dans les strates bourgeoises, en même temps qu'Églises et monarchies cherchent à recruter des fonctionnaires plus éduqués. L'intérêt accru des étudiants pour les diplômes se traduit par l'augmentation des taux de diplomation, même si l'accès aux diplômes demeure globalement le fait d'une minorité d'étudiants : entre 1600 et 1650, ils sont multipliés par plus de trois à Paris (de 19 à 67%) et à Franeker (de 6 à 22%), ils font plus que doubler à Zurphen (de 8 à 19%), et augmentent légèrement à Oxford (de 35 à 39%) (Frijhoff, 1996b, tableau 9.1, p.579).

- Réduction de la diversité sociale des étudiants : embourgeoisement et aristocratisation du public

En France, les étudiants sont jusqu'à la fin du Moyen-Âge d'origines sociales très diverses (Verger, 1989). Cette diversité se réduit au cours des Temps modernes : « (...) la poussée des effectifs universitaires résulte de la croissance parallèle, sinon égale, de deux

¹¹⁹ « Il est sûr que les sociétés européennes autorisent à la charnière du 16^{ème} et du 17^{ème} siècles la promotion par les lettres. La perméabilité des frontières de la noblesse, l'ouverture du marché de la terre, le gonflement des offices sont autant d'éléments pour rendre socialement utile l'acquisition d'un savoir qui permet de rentrer dans les rangs de l'élite, ou d'y légitimer une accession. » (Chartier, Revel, 1978, p.362).

populations étudiantes : celle issue des noblesses et qui veut pénétrer dans les bureaucraties d'État, celle venue des bourgeoisies avec le dessein de forcer les portes du privilège. » (Chartier, Revel, 1978, p.362). Les fils d'artisans, de marchands et de laboureurs qui pouvaient représenter environ deux tiers des effectifs étudiants au 16^{ème} siècle voient leur proportion se réduire au profit des fils issus du monde des offices et des professions libérales qui, au 17^{ème} siècle, représentent entre les deux tiers et les trois quarts des effectifs (Julia et Revel, 1989). De la même façon, au moment des pics d'inscription de la première partie du 17^{ème} siècle, certains collèges de Cambridge sont composés de 30 à 40% de fils de nobles ou de gentlemen (Chartier, Revel, 1978). Au 16^{ème} siècle, un mouvement s'est opéré vers une aristocratisation des universités (fils de lord, chevaliers, écuyers ou gentilshommes anoblis) qui introduisent dans l'Université un nouveau mode de vie. L'aristocratisation de l'université s'accompagne d'une relative ouverture aux étudiants d'origine rurale. Si les étudiants fils de familles urbaines apparaissent surreprésentés au regard de leur part dans la population totale, les ruraux sont relativement nombreux jusqu'au 17^{ème} siècle : ils constituent ainsi 10% des élèves du Caius College de Cambridge à la fin du 16^{ème} siècle, environ 16% dans les premières décennies du 17^{ème}, et culminent à 22% au cours de la décennie 1620, en même temps que la croissance des effectifs atteint, elle aussi, son apogée (Chartier, Revel, 1978, p.371).

L'Université exclut progressivement les moins aisés. « Bien souvent, la proportion des étudiants nobles atteignait voire dépassait les 10%. Au milieu du 17^{ème} siècle, elle culmine même à 21% dans certaines universités d'Allemagne du Sud, comme Heidelberg ou Ingolstadt. » (Charle, Verger, 2012, p.61). De surcroît, la diversification des établissements facilite l'entre-soi des fils de la noblesse en leur proposant des établissements, souvent avec pensionnat. En particulier, le développement des académies a, jusqu'au milieu du 17^{ème} siècle attiré les fils de la noblesse, en leur proposant une éducation spécifique. L'attractivité de ces établissements se traduit par une augmentation de leurs effectifs et de la proportion d'étudiants de la noblesse au détriment des universités qui les inscrivaient pendant la Renaissance. En Italie, ce sont les écoles des ordres religieux qui jouent ce rôle (Grendler, 2002). En Espagne, la même tendance s'observe dans certains *colegios mayores* (Charle, Verger, 2012).

Cette fermeture sociale accrue des établissements, et, partant, des élites, se traduit dans la pratique de la matriculation, autre micro-technique constitutive de l'accès comme IAP, qui est progressivement devenue une exigence des universités. Ainsi, en Italie, « un maquis de

lois, réglementations, et exigences relatives à la matriculation créent et entourent une élite fermée. » (Grendler, 2002, p.486). Souvent prérogative du recteur, celle-ci est destinée à contrôler la dévolution des privilèges et à enregistrer les noms de ceux qui sont autorisés à bénéficier des privilèges que confère le statut d'étudiant (Schwinges, 1992). L'aristocratisation des universités se traduit alors par un usage spécifique des registres d'inscription et une différenciation des frais d'inscription associés à la matriculation. Dans certaines universités, plusieurs registres d'inscription coexistent selon l'origine sociale des étudiants et l'usage qu'ils font de l'Université : « A Strasbourg, les nobles titrés s'inscrivent à partir de 1657 dans un registre distinct, la *Matricula Serenissimorum et Illustrissimorum* ». A Genève, la plupart des étudiants nobles – qui proviennent dans leur grande majorité du Saint Empire Romain Germanique¹²⁰, ne se font pas immatriculer sur *le Livre* du recteur. En revanche, ils apparaissent dans *l'Album des Nomina et Stemmata*, où ils font peindre leur blason et inscrire une devise ou une pensée. » (Julia et al., 1986, p.12). Les registres de matriculation permettent au recteur de répertorier les étudiants et d'augmenter le prestige de l'université en donnant à voir son aristocratisation (même si cette noblesse n'y étudie pas toujours vraiment). Ils distinguent également les étudiants selon leurs appartenances sociales, selon qu'ils sont ou non soumis aux droits d'immatriculation. Dans un contexte d'instabilité des effectifs et d'aristocratisation du public étudiant, il n'est pas surprenant que la première tentative pour restreindre l'admission sur la base de critères académiques échoue : à Iéna, en 1556, les enseignants proposent de limiter l'admission à ceux qui ont réussi l'examen final de leurs écoles précédentes. Leur objectif est d'accroître le niveau académique et l'homogénéité du corps étudiant. Mais ces tentatives sont repoussées par les dirigeants locaux, effrayés à la perspective d'un exode étudiant (Di Simone, 1996).

Émerge ainsi une tension entre une évolution non linéaire de la demande d'accès et la normalisation de prérequis académiques de l'accès. Les formes prises par l'instrumentation de l'accès résultent de ce que les universités se trouvent confrontées aux contradictions entre la quête du prestige institutionnel construit sur la sélection sociale d'étudiants issus de l'aristocratie (dont témoignent les doubles registres d'inscription) et celle des ressources financières abondées par la masse des étudiants issus de la bourgeoisie, dans un contexte

¹²⁰ Le Saint-Empire Romain Germanique est le regroupement politique de territoires en Europe centrale et occidentale. Il a duré de 962 à 1806 et s'est étendu sur les territoires qui forment aujourd'hui l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche, la République Tchèque, les Pays-Bas, le Luxembourg, la Belgique, l'est et le sud-est de la France, le nord et le centre de l'Italie.

de variabilité de la demande d'inscription. La stabilité du nombre d'établissements puis sa réduction, l'emprise croissante des diplômes sur certains emplois, et enfin la limitation de l'accès aux diplômés du secondaire participera, au cours de la période suivante, à leur mise en ordre et, partant, à faire de l'accès un instrument d'action publique plus contraignant.

2. Rationalisation et étatisation de l'offre universitaire : l'accès aux études et aux diplômes enjeu de formation professionnelle et de reproduction professionnelle (milieu 17^{ème}-début 19^{ème})

La Réforme a favorisé la désolidarisation des universités d'avec la papauté et, dans un premier temps, permis la multiplication des fondateurs et des tutelles. La diversité des fondateurs et des gouvernants se réduit ensuite au profit des États. La réorganisation externe (suppression d'établissements, créations de nouveaux types d'établissements) et interne des établissements (curricula, processus d'accès aux études et aux diplômes, etc.) accompagne les luttes entre monarques, la définition progressive des frontières et la transformation des systèmes politiques - désormais en majorité monarchies absolues (avec des exceptions comme la république des Provinces Unies¹²¹ et la monarchie parlementaire de Grande-Bretagne¹²²), dans lesquelles les rois sont considérés comme tenant leur pouvoir directement de Dieu et non plus du pape. Les universités sont de plus en plus utilisées par les gouvernants, en particulier ceux des États, pour sélectionner les élites, définir leurs curricula et organiser l'accès aux professions. Les diplômes s'affirment comme condition qui s'ajoute à l'origine sociale pour accéder aux professions et positions de pouvoir administratif. En conséquence de quoi, les études mais surtout les diplômes deviennent socialement plus attractifs, renforçant la demande d'accès de la part des groupes sociaux favorisés qui cumulent privilèges des études et de la naissance, au détriment des moins bien dotés économiquement.

¹²¹ Les Provinces-Unies des Pays-Bas font partie des Pays-Bas espagnols jusqu'en 1581, deviennent une République fédérale en 1586, leur indépendance étant formellement reconnue lors du traité de Westphalie. Puis elles se transforment en la République batave de création française en 1795 puis en royaume de Hollande en 1806.

¹²² Au Royaume d'Angleterre, créé en 927, succède en 1707 le Royaume de Grande-Bretagne qui inclut en 1801 le Royaume d'Irlande (l'Irlande du Sud devient indépendante en 1922).

2.1 Réduction et réorganisation de l'offre comme conséquence des reterritorisations politiques

- Stabilité du nombre d'universités, nouvelle diversification des établissements mais réduction de la diversité des fondateurs

La croissance antérieure fait place à une réorganisation de la carte universitaire. L'instrumentation de l'accès passe désormais autant par la création d'établissements dédiés que par leur abolition : on crée deux fois moins d'universités au sens strict¹²³ (40) alors même qu'abolitions, transferts et fusions se multiplient au point d'égaliser le nombre de créations (41). Les nouvelles créations d'universités, catholiques (28) et protestantes (12, essentiellement luthériennes puisqu'à compter de 1676, plus aucune université calviniste n'est fondée), marquent leur nouvelle expansion géographique, en particulier dans les Iles britanniques, en Scandinavie, dans les Provinces Unies et dans les pays Baltes¹²⁴ (Frijhoff, 1996). Ici encore, c'est la conséquence de luttes de pouvoir : les pouvoirs institués impulsent de nouvelles universités pour s'implanter ou reprendre la main sur certains territoires. Par exemple, au cours de la guerre de trente ans, la Suède implante des établissements nouveaux dans les territoires baltes (Frijhoff, 1996). Au royaume de Sardaigne, ce sont les rivalités entre Sassari et Cagliari qui expliquent la création de deux universités : les Jésuites en soutiennent la création dans la première ville ; les autorités civiles en créent une autre dans la seconde, en réaction à l'autorisation de diplômer octroyée à la première par les Jésuites et confirmée par le Roi d'Espagne (1617) (Frijhoff, 1996). En Europe de l'Est, les créations/disparitions d'universités suivent l'évolution des frontières de l'Empire ottoman : l'université de Pécs disparaît pendant l'occupation ottomane et les universités hongroises ne réapparaîtront qu'avec le déclin de l'Empire ottoman au début du 17ème (Neave, 2003). En Espagne, le roi Philippe V, premier de la dynastie des Bourbons, fait fermer en 1717 toutes les universités catalanes (par ex. Vic), en représailles à la guerre de succession, et en fonde une nouvelle dans la ville de Cervera qui lui a conservé son soutien.

Cela ne s'effectue pas sans résistance de la part des établissements historiquement dominants, soucieux de conserver leurs ressources dans le contrôle de l'accès. Comme auparavant, les universités les plus anciennes cherchent à brider l'offre pour éviter la

¹²³ Rappelons que selon la définition de Frijhoff, ce sont les institutions « dûment reconnues comme autorisées à conférer des diplômes » (Frijhoff, 1996, p.71).

¹²⁴ alors sous influence suédoise.

concurrence. Toulouse, en 1751, prend une part active à la suppression de l'université de Cahors. De même, « la guerre interuniversitaire entre Valence, Orange, Avignon et Aix n'a pas d'autres motifs que la captation de flux estudiantins. Bordeaux et Toulouse dissuadèrent le chancelier de créer l'université de Pau ; bien des Parisiens préconisèrent la suppression des universités provinciales... » (Ferté, 2009, p.557). Au 18^{ème} siècle encore, l'université de Leyden s'oppose à la création d'une université Zélande à Zierikzee (1756). La régence de Zierikzee réplique en mettant en cause la légalité de la fondation de l'université de Leyden. Les universités d'Oxford et de Cambridge, soutenues par l'Église d'Angleterre, participent aussi à faire échouer les créations d'universités à Manchester, York et Durham, et cherchent à éviter la fondation par les dissidents anglais des académies de Warrington (1757) et de Northampton¹²⁵ (première moitié du 18^{ème} siècle).

C'est dans ce contexte de résistance des établissements historiquement dominants que les gouvernants des États poursuivent le processus de diversification des types d'établissements de niveau universitaire, en particulier en créant de nouvelles institutions, affectant ainsi le monopole des universités dans la formation des élites.

On les accuse de déclin et on leur reproche au 18^{ème} siècle de ne pas offrir les curricula utiles aux groupes sociaux qui les soutiennent (Frijhoff, 1996). Ces créations permettent aux gouvernants d'accroître leur contrôle sur l'accès aux formations relatives à l'administration du territoire, non seulement la bureaucratie mais également les professions techniques, scientifiques et artistiques. L'instrumentation de l'accès s'étatise. En France, les académies royales sont créées par Colbert, ministre de Louis XIV : l'académie des inscriptions et belles-lettres¹²⁶ (1663), l'académie des sciences (1666). Un siècle plus tard, le Conseil du Roi fonde l'École des Ponts et Chaussées (1747) et l'École supérieure des Mines (1783). En Espagne, Charles III crée à partir de 1770 des établissements spécialisés (*Estudios de San Isidro*, repris aux Jésuites par l'État, *Escuelas de artes y oficios* pour l'enseignement technique, académique, professionnel et artistique). Il réorganise en même temps les universités, les plans d'étude, et réalise dans les années 1720 l'ambition ancienne de la Couronne espagnole de priver les *Colegios mayores* de leur influence, pour « contrôler l'aristocratie traditionnelle enracinée dans ces collèges et qui, de surcroît, contrôle la haute bureaucratie. » (Vasquez Vidal, 1991, p.49). Au Danemark, l'*Académie Sorø* (1586), à Vienne, le *Theresianum* (1746), à Lisbonne le *Colegium dos nobres* (1761),

¹²⁵ Également appelée Daventry Academy, elle change plusieurs fois de lieu.

¹²⁶ Lors de sa création elle est nommée « Académie royale des inscriptions et médailles ».

à Varsovie, le *Collegium nobilium* (1740) (Anderson, 2004) seront respectivement créés par Frédéric II de Danemark, l'impératrice Marie-Thérèse d'Autriche, le premier ministre du Portugal Sebastiao José de Carvalho e Melo, et Stanislaw Konarski, un pédagogue polonais proche du pouvoir, à cette même fin. Dans l'empire russe, *l'Académie slave-greco-latine* est créée à Moscou (1687). En 1724, le Tsar Pierre Le Grand fonde *l'Académie des arts de Saint Pétersbourg*. En 1758, Elizabeth, fille de Pierre Le Grand crée *l'Académie des beaux-arts*. Ces académies jouent un rôle d'autant plus important qu'il n'existe pas d'université complète dans l'empire russe avant 1755 et la fondation d'une première université par la même Elizabeth sur proposition d'un scientifique de Saint Pétersbourg, Mikhail V. Lomonosov. Cette institution ne délivre au départ pas de diplôme mais doit, à l'instar des institutions nées au cours de cette période, offrir au gouvernement la mainmise sur la formation et le recrutement de ses officiels (Frijhoff, 1996).

Cette diffusion d'un même modèle (la création d'académies, de collèges spécialisés), dans les différentes organisations sociales, découle de dynamiques conjointes. D'une part, les changements de configuration de gouvernants qui font suite à la Réforme Protestante se traduisent souvent par des dissonances entre les soutiens politiques anciens des établissements et les nouvelles tutelles. Face à des établissements historiquement acquis à la formation d'élites destinées à d'autres administrations, et traversés d'influences intellectuelles diverses, les nouveaux pouvoirs institués développent des stratégies de création de nouveaux lieux de production d'élites qu'ils veulent dédiées à leur soutien. D'autre part, l'importance des circulations, en particulier au siècle des lumières, telles que l'incarne le Grand Tour (Boutier, 2004), et les circulations entre établissements et entre cours qui le caractérisent, dans un contexte de forte imbrication des cours européennes. Ces circulations et ces imbrications soutiennent par un phénomène d'imitation la diffusion de techniques de contrôle de l'accès qui incluent la création d'établissements spécialisés sous le contrôle des gouvernements des États.

L'enjeu de ces réorganisations sur l'instrumentation de l'accès est double : déposséder certains groupes sociaux, en particulier les anciennes aristocraties, de leur emprise sur certains établissements, au profit du contrôle de la formation et des curricula de leurs personnels administratifs par les monarchies. Là où les universités existent de longue date, les institutions alternatives, spécialisées et aux fonctions limitées, sont créées : « probablement moins gênées par les traditions et restrictions universitaires, (elles) sont capables d'agir plus efficacement et dans un esprit plus novateur et critique – en

particulier, plus ouvert aux nouvelles disciplines et aux nouveaux apprentissages. » (Frijhoff, 1996 p.79). En somme, quand les pouvoirs institués ne peuvent accroître leur contrôle sur les universités pour en faire les instruments souhaités, ils déplacent dans de nouvelles institutions la formation des élites dont ils ont besoin. Et là où les universités demeurent centrales, elles font l'objet d'un plus grand contrôle. La fondation de l'université de Göttingen (1735) par le gouvernement régional de Hanovre et le prince de Hanovre, duc George-Auguste, autrement appelé Georges II, roi de Grande Bretagne et d'Irlande, en est une parfaite illustration. Créée comme une institution d'État, contrairement aux autres universités, elle ne dispose pas de ressources financières propres et ne peut choisir ses professeurs, ces attributions étant le fait du gouvernement. Son organisation esquisse aussi le rapprochement de l'enseignement et de la recherche personnelle (Irsay, 1935) qui préfigure le modèle humboldtien.

Le rapprochement entre monarchies et établissements se traduit, au 17^{ème} et encore plus au 18^{ème} siècle, par la diminution de la diversité des fondateurs d'universités au profit d'États qui prennent le pas sur les Églises et les ordres religieux : « à l'heure des monarques éclairés, les États interviennent pour réduire la liberté d'action des fondateurs et des administrateurs des universités », ce qui « standardise la relation des universités avec ceux qui candidatent pour l'éducation. » (Frijhoff, 1996, p.64) Conséquence indirecte de la Réforme, qui a fortement réduit les ressources de l'Église du fait de la sécularisation des biens religieux, et contraint l'Église à abandonner aux États certaines de ses anciennes fonctions (De Swaan, 1995), le pouvoir est celui des maîtres et des autorités publiques, et non plus celui des étudiants et de l'Église catholique, fut-elle nationale. A l'éloignement des universités d'avec la papauté qui caractérise la première période des temps modernes succède une tendance à la distanciation d'avec les Églises Nationales. Les premières universités *stricto sensu*, fondées sans privilège papal, apparaissent (Frijhoff, 1996) à Bonn, créée par les électeurs de Cologne et confirmée par l'empereur Joseph II en 1784, et Stuttgart, créée en 1781 comme *Hohe Schule*. L'éloignement des universités d'avec l'Église se traduit également au niveau du corps enseignant. Il n'est ainsi plus exigé des enseignants qu'ils prêtent serment à l'Église catholique nationale comme cela était par exemple le cas en France, où depuis de la fin du 17^{ème} siècle les professeurs devaient souscrire aux *articles gallicans* de 1682 soutenant l'autonomie de l'Église nationale (Anderson, 2004). Plus encore, le clergé, en particulier catholique, est progressivement exclu de l'enseignement universitaire par la dissolution des congrégations enseignantes.

Entre 1810 et 1813, c'est le cas pour l'ensemble d'entre elles en Italie (Brambilla, 2009). Plus largement, les réformes des universités permettent aux monarques « éclairés » de reprendre la main sur les Jésuites qui, jusqu'à leur interdiction (Portugal, 1759, France, 1762, Espagne, 1767, par le Pape, 1773) dominaient les systèmes éducatifs des pays catholiques avec plus de 700 institutions d'enseignement supérieur, dont plus de 200 en Europe centrale. (Clark, 2003). Au point qu'en « 1737, selon le *Catalogus professorum* de Johann Georg Hagelgans, 21% du corps enseignant des universités existant en Allemagne est constitué de Jésuites » (Brizzi, 2003, p.54-55). Charles III expulse les Jésuites et réforme les plans d'étude, contribuant ainsi à l'étatisation des établissements et des curricula. Les administrations des gouvernants, nationales ou régionales (provinces, cantons, Länder) inscrivent tout ou partie des établissements d'enseignement supérieur dans une politique éducative parfois nationale (France, Espagne). En Angleterre, les universités continuent de bénéficier d'une liberté plus importante que leurs homologues continentales. Cette différence s'explique à la fois par les modalités de gouvernance des universités anglaises et par le régime politique anglais. L'autonomie des universités s'exprime dès le 13^{ème} siècle lorsque les chanceliers des universités d'Oxford et de Cambridge deviennent élus par les guildes des maîtres dont ils prennent alors la direction, obtenant ainsi une relative autonomie vis-à-vis des autorités épiscopales, autonomie entérinée au 15^{ème} siècle par les Papes Eugène IV pour Cambridge puis Sixte IV pour Oxford. Simultanément, les chanceliers de ces universités occupent des fonctions semblables à celles d'un archidiaque que leurs confèrent les évêques diocésains, avant que la fonction de chancelier, désormais non-résident ne soit, à compter du 16^{ème} siècle, occupée par des évêques, et que la gouvernance ne soit effectivement exercée par les vice-chanceliers (Cobban, 1999). L'indépendance relative des universités sera ensuite maintenue en partie grâce au droit de succession perpétuelle (elles ne peuvent être fermées) dont elles bénéficient et qui limitera l'emprise néanmoins croissante exercée par l'État (McLendon, 2003). Si le degré d'autonomie des universités anglaises varie selon les périodes, elles bénéficient, à partir de la seconde moitié du 17^{ème} siècle, d'un système politique fédéral et parlementaire favorable à leur autonomie. Celui-ci se distingue des monarchies absolutistes nombreuses en Europe continentale au 18^{ème} siècle et caractérisées par l'affaiblissement des sources alternatives traditionnelles de pouvoir, ce qui n'est pas le cas dans le contexte politique anglais. Ainsi, en Angleterre, les nouveaux établissements qui voient le jour – reconnus par la charte royale – naissent souvent à l'initiative et par le financement d'individus, de groupes ou d'autorités municipales (Rüegg, 2004). Les

universités restent aussi davantage associées à l'Église anglicane, qui a rompu avec Rome au 16^{ème} siècle et est intimement liée à l'État : le monarque est le chef constitutionnel de l'Église et les archevêques et évêques largement représentés à la chambre des lords. Cette relation se traduit dans les curricula (une large partie des collèges sont des séminaires cléricaux), l'appartenance des membres des universités (presque exclusivement dans les ordres) ou encore les procédures d'accès (à Oxford) ou de diplomation (à Cambridge) au cours desquelles l'adhésion aux 39 articles de religion (l'énoncé de la foi anglicane établi en 1563) est demandée (Taylor, 1987). Les évêques demeurent actifs dans la régulation des universités. Il faut attendre le 19^{ème} siècle, avec notamment la création de l'université de Londres pour que l'Église perde de son importance dans l'enseignement supérieur comme en tant qu'institution de l'État¹²⁷.

Mais d'une manière générale, « au 18^{ème} siècle, la sécularisation des universités dans certains pays, la croissance de l'opinion publique dans les affaires culturelles et l'intervention par l'État pour garantir que l'Université réponde à des demandes considérables, prépare le terrain pour la rationalisation du réseau des universités, ainsi que leur réforme interne afin de les rendre aptes à mieux servir l'État. » (Frijhoff, 1996, pp.79-80). La réduction de l'offre universitaire là où elle était pléthorique (ce n'est par exemple pas le cas en Angleterre) et la diversification des établissements permet aux États un contrôle accru des formations d'enseignement supérieur, et, partant, de leur fonction sociale.

- Transformation des régimes politiques et contraction de l'offre universitaire

La réorganisation universitaire connaît une phase d'accélération fin 18^{ème} - début du 19^{ème} siècle. Conséquence des transformations des régimes politiques, l'enseignement supérieur européen se contracte. Le nombre d'universités décroît, de 143 en 1789 à 83 en 1815. Le nombre d'universités allemandes et espagnoles se réduit, de respectivement 34 à 16 et de 25 à 10. L'ensemble des universités françaises disparaît au profit de nouvelles institutions (Rüegg, 2004). En Hollande, alors partie de l'Empire français, seules trois universités

¹²⁷ Le processus de sécularisation des universités n'est ainsi ni simultané aux différents pays ni linéaire : par exemple, la période de la Restauration se distingue, en France, par un retour de la mainmise ecclésiastique sur l'Université (De Swaan, 1995). La même tendance sera observée deux siècles plus tard, en Espagne, sous le régime franquiste (Hernandez Diaz, 1998). Les transformations de la relation entre Église et Université sont indexées sur celles qui lient Église et État, dont l'évolution n'est ni linéaire, ni homogène.

existent en 1815 (Leyden, Utrecht et Groningen). En Italie et Espagne, le pouvoir politique restaure et réorganise systématiquement le dispositif des universités par les grandes réformes éducatives du 18^{ème} siècle. Au Portugal, le marquis de Pombal, homme d'État du gouvernement du roi José 1^{er}, restructure au milieu du 18^{ème} siècle les enseignements secondaire et supérieur. L'université d'Evora est fermée (1759), les statuts de l'université de Coimbra modifiés (1772), son périmètre disciplinaire élargi avec l'inclusion des sciences expérimentales, la création d'une faculté de mathématiques, et le bannissement de l'usage du latin à l'université¹²⁸. Le degré de refonte des enseignements supérieurs découle du degré d'intégration nationale¹²⁹. En Italie, au cours du 18^{ème} siècle, les universités font l'objet de réformes sans pour autant que les périodes de renouveau les plus radicales, tel le *Triennio* jacobin (1796-1799), envisage leur abolition (Brambilla, 2009). Il faut dire que l'enseignement supérieur est loin de constituer une unité intégrée au service d'un État national qui ne verra pas le jour avant 1871. Il est alors plutôt un ensemble de systèmes d'enseignement supérieur spécifiques aux différents États.

L'ampleur et la temporalité des réorganisations varient ainsi avec les modalités de l'étatisation des territoires et les événements qui les transforment. Le cas français constitue un exemple extrême des effets d'un changement de régime politique sur l'organisation des enseignements supérieurs et de leur instrumentalisation par les groupes sociaux dominants. Les universités y sont, depuis leur création au Moyen-Âge, organisées en corporations qui bénéficient de prérogatives dans l'organisation sociale de l'Ancien Régime. Le mouvement révolutionnaire voudra abolir les privilèges corporatistes des maîtres comme le cumul des bénéfices de la naissance et du diplôme du public aristocratisé des étudiants ¹³⁰.

La suppression des universités exprime le rejet d'un ordre social entièrement à repenser. Elle affirme par ailleurs une philosophie politique qui redéfinit la fonction de l'éducation. Les sections et comités populaires de Paris, soutenus par la commune et le département, qui portent en 1793 la revendication de supprimer les universités la justifient par le fait que ces institutions d'ancien régime portent préjudice au potentiel national en écartant des intelligences supérieures présentes dans la nation. D'autres pétitions, comme celle issue du Lycée des arts en juillet 1793 dénoncent également le lien entre universités et aristocraties, et leur inaptitude à accomplir une société démocratique (Thiaw-Po-Une, 2007). Les

¹²⁸ L'abandon du latin comme langue principale d'enseignement dans les universités commence pendant la seconde moitié du 18^{ème} siècle (accepté en 1835 en Belgique).

¹²⁹ Pour une analyse à la fois comparative et précise des dynamiques nationales, voir Anderson, 2004.

¹³⁰ La loi du 15 septembre 1793 supprime les 22 universités françaises.

académies créées au 18^{ème} siècle, jugées trop liées à l'aristocratie, sont également fermées en 1793, avant d'être refondées avec d'autres institutions dévolues au service de l'État. L'Académie des sciences morales et politiques, les Écoles supérieures des mines, des ponts et chaussées, ou encore l'Académie des Beaux-arts disparaissent avant d'être refondées. Ici encore, les techniques de contrôle de l'accès passent par la fermeture et l'ouverture d'établissements.

La réflexion sur le rôle des établissements d'enseignement supérieur porte aussi sur le type de savoir le plus propice à la réalisation de l'idéal démocratique. Sous l'influence de Lavoisier, inspiré par Condorcet, émerge l'idée d'un enseignement supérieur promouvant, à l'extérieur de l'Université, des savoirs scientifico-techniques, utiles au progrès industriel et supposés moins favorables au renouvellement des privilèges. Se créent ainsi au cours de la dernière décennie du 18^{ème} siècle les Écoles normales, l'École polytechnique, l'École centrale des travaux publics, le Conservatoire national des arts et métiers, l'École des langues orientales, etc., qui s'ajoutent aux écoles fondées avant la révolution.

De façon générale, les réformes répondent à deux idées principales : « Premièrement, la nouvelle conscience de ce que c'est la responsabilité de l'État d'éduquer ses citoyens ; et deuxièmement, la croyance ferme que l'Église, et encore plus l'État, méritent une bureaucratie hautement qualifiée. » (Frijhoff, 1996, pp.77-78). La mainmise des États sur les établissements d'enseignement supérieur a le plus souvent comme premier effet de réduire et déplacer les effectifs étudiants vers les institutions qu'ils contrôlent et d'attirer les fils des groupes sociaux dominants vers les disciplines et les diplômes qui débouchent sur des positions professionnelles socialement valorisées, notamment celles exercées par leurs pères. Les groupes sociaux dominants s'adaptent ainsi aux transformations de l'accès et, ce faisant, renforcent les dispositifs étatiques.

- Des effectifs qui diminuent puis augmentent et surtout se redéployent en suivant la géographie des lieux de formation des administrations

Conséquence de la stabilité du nombre d'universités et de la concurrence accrue des autres établissements, les effectifs étudiants des universités tendent à décliner au cours des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, avec de fortes différences selon les établissements et les disciplines (Clark, 2003). Cela explique sans doute la variabilité des interprétations qui s'affrontent sur leurs transformations. Sur la base du cas anglais, L. Stone (1974) propose (cf. partie 1.2) un

schéma général de la révolution éducative caractérisée par une forte croissance des effectifs estudiantins du milieu du 16^{ème} siècle aux années 1630-1640, un déclin prolongé jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle, puis une reprise timide au cours de la seconde moitié du 18^{ème} siècle qui s'accélère au début du 19^{ème} siècle. La synthèse de Clark (2003) rejoint le diagnostic d'augmentation conjointe des effectifs au cours de ce dernier demi-siècle dans la péninsule ibérique comme en Angleterre ou en Ecosse (Chitnis, 1976). Mais cela est moins évident pour les universités allemandes, même si les travaux de Eulenberg (1904), qui établissaient une diminution des effectifs au cours de cette période, ont été nuancés par Frijhoff (1980) qui conclut à une légère augmentation à la fin du 17^{ème} siècle. Le modèle général de Stone est également remis en cause par Julia et Revel (1986) qui retiennent plutôt l'importance de conjonctures disciplinaires spécifiques sur l'offre et de la demande d'accès, par exemple dans le contexte des universités françaises¹³¹.

Ces dynamiques sont donc complexes. La baisse des effectifs dans un grand nombre d'universités s'accompagne d'un redéploiement entre elles, mais également au profit d'autres types d'établissements, ainsi que d'une séparation variable entre études secondaires et universitaires. La comptabilité des effectifs n'est pas uniforme mais change avec les contextes, les dispositifs d'accès déployés par les gouvernants et leur réappropriation par certains groupes sociaux. Le cas de la péninsule ibérique illustre particulièrement ces dynamiques. Le nombre d'étudiants universitaires y est estimé à 11434 en 1785 (soit entre 0,099 et 0.123 étudiants pour cent personnes) (Peset, Mancebo, 1980). Toutefois, ces effectifs comprennent les étudiants des facultés des arts ou de philosophie qui correspondent davantage à des étudiants du secondaire que du supérieur, mais ignorent les étudiants des séminaires ou collèges (qui seront intégrés à la comptabilité des effectifs au 19^{ème} siècle). Après une première chute (évaluée à partir des seules universités¹³²) dans la seconde moitié du 17^{ème} siècle (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998), l'évolution des effectifs estudiantins au cours du 18^{ème} siècle connaît d'abord une forte décroissance entre 1700 et 1710, réduisant les effectifs nationaux à moins de 5000 étudiants, avant une alternance de tendances¹³³ jusqu'aux années 1750's, puis une forte croissance pour atteindre environ 12000 étudiants au tournant du 19^{ème} siècle. Mais cette croissance ne profite pas de la même façon à toutes les universités. En Castille, elles

¹³¹ Par exemple, au cours du 17^{ème} le développement des séminaires prive les facultés de théologie d'une partie de leur clientèle (Irsay, 1935).

¹³² Peset et Mancebo (1980) estiment les évolutions de la population universitaire à partir des effectifs de onze universités qui représentent environ 64% des étudiants soit 7531 étudiants en 1785.

¹³³ Hausse en 1720, effectifs stables jusqu'aux années 1730, nouvelle baisse dans les années 1740.

perdent leur attractivité, en particulier les deux principales qui sont liées à la monarchie. Entre 1700 et 1800, Alcalá de Henares perd plus de la moitié de ses effectifs, de 1351 à 542 étudiants. Salamanque reste à peu près stable (autour de 800 étudiants) mais avec de très fortes variations selon les décennies, et probablement après une forte baisse entre la moitié et la fin du 17^{ème} (Rashdall, 1895b¹³⁴). Valence, Valladolid et Saragosse¹³⁵ connaissent une forte de croissance (avec des effectifs multipliés par plus de deux pour atteindre entre 1400 et 1700) qui en fait les universités les plus peuplées en 1800. La diminution des effectifs des grandes universités impériales espagnoles au cours des 17 et 18^{ème} siècles a plusieurs sources : le moindre coût des études et des diplômes qu'offrent d'autres établissements dont les exigences académiques sont également plus modestes (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998); la perte d'attractivité des facultés de droit, à l'origine d'une redistribution plus homogène des effectifs entre disciplines; enfin le désintérêt relatif de la monarchie à leur égard au profit des *Collegio majores* (Vasquez Vidal, 1991), qui affecte leur financement. Ces collèges qui avaient été fondés par de hauts dignitaires de l'Église pour les étudiants pauvres accueillent désormais des étudiants privilégiés qui formeront « une oligarchie de diplômés (les *letrados*) monopolisant les emplois dans la haute administration... et qui se constituent en véritables groupes de pression et de clientèle dans les plus hautes instances de l'administration. » (Rodriguez-San Pedro Bezares, 1998, p.15-21). Parallèlement, les universités de petite taille tendent à perdre leurs effectifs jusqu'à leur fermeture avec la réforme de Charles III d'Espagne (1759-1788) (Vasquez Vidal, 1991). Certaines disparaissent temporairement (Grenade, Siguënza).

Globalement, les reconfigurations de la place donnée aux différents types d'établissements et aux disciplines par les gouvernants se traduisent par une forte baisse des effectifs des institutions qui tenaient le haut du pavé au profit des institutions et des disciplines privilégiées par les États en construction. Mais elles aboutissent finalement aussi à développer le rôle des études et des diplômes dans l'accès aux professions, ce que traduit une forte augmentation des effectifs. A la fin du 18^{ème} siècle, l'accès aux études en Europe

¹³⁴ Rashdall évalue pour Salamanque qu'entre le milieu du 17^{ème} siècle et la fin du 18^{ème}, les effectifs sont divisés par cinq environ, de 2000 à moins de 400 (Rashdall, 1895b, p.80).

¹³⁵ Conséquence de la guerre de Succession, de Royaume, l'Aragon devient une province d'Espagne au début du 18^{ème} siècle.

est estimé à environ 1% du groupe d'âge concerné¹³⁶ (Di Simone, 1996). « La part des diplômés croît spectaculairement dans la seconde moitié du 17^{ème} siècle » (Chartier, Revel, 1978, p.361). L'augmentation de la part des étudiants qui obtiennent un diplôme, entamée au cours de la première période, se poursuit jusqu'au début du 19^{ème} siècle¹³⁷. Environ les deux tiers des diplômés obtiennent un diplôme (Di Simone, 1996, p.311). Ainsi, au cours du dernier tiers du 18^{ème} siècle, les effectifs estudiantins retrouvent presque partout non seulement des niveaux similaires à ceux atteints, selon les pays, entre la fin du 16^{ème} et le milieu du 17^{ème} siècle (Frijhoff, 1996), mais une proportion plus importante d'étudiants est diplômée. Ces dynamiques conjointes témoignent de l'importance croissante des études et des diplômes pour les gouvernants des États comme pour les groupes sociaux dominants dont les intérêts se croisent dans les dispositifs d'accès.

2.2 Instrumentation publique de l'accès aux études, aux diplômes et des diplômes dans l'accès à certaines professions, et augmentation de la sélectivité sociale

Le processus d'étatisation de l'organisation et de la gouvernance des établissements se décline dans l'instrumentation publique de l'accès aux études et aux diplômes et le renforcement de lien entre diplôme et professions. Cette transformation du rôle des études, leur professionnalisation, participe à modifier les caractéristiques du public étudiant, dont l'élitisme s'accroît encore.

- Instrumentation de l'accès aux études et aux diplômes : développement de la sélection académique aux différents niveaux (accès, diplômes et professions) et du principe méritocratique comme complément à la sélection sociale

Au cours des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, les règles d'inscription des étudiants à l'Université changent peu : les normes coutumières héritées du Moyen-Âge sont reconduites dans les éditions successives des lois universitaires de cette époque, et articulent, comme on l'a vu

¹³⁶ Estimations par différents auteurs, regroupées par Frijhoff et présentées par Di Simone, portant sur l'Angleterre, l'Empire Allemand, la République des Pays-Bas, la Pologne, le Portugal (Coimbra), la Castille, l'Espagne, la France et la Finlande.

¹³⁷ Elle fait plus que tripler à Freneker (de 22 à 70%), comme à Overijssel (de 27 à 90%), plus que doubler à Zurphen (de 19 à 48%) et augmente de 20% à Oxford (Frijhoff, 1996b, tableau 9.1, p.579).

plus haut, paiement de frais d'inscriptions et assermentation. Mais à partir de la fin du 18^{ème} siècle, les règles se transforment avec la montée en puissance des États au détriment des Églises. D'une part, avec l'abandon des critères religieux et des serments qui y sont adossés, les restrictions religieuses sont formellement abandonnées (Di Simone, 1996), par exemple, en 1781, lorsque Joseph II ouvre les universités autrichiennes aux juifs, protestants et orthodoxes (Glanzer, 2011). « A ce moment, même les étudiants juifs, d'abord relégués dans quelques universités, se voient offrir un choix beaucoup plus large. » (Frijhoff, 1996, p.67). Cette tendance largement partagée connaît néanmoins des exceptions. Ainsi à Cambridge et Oxford, universités davantage liées à l'Église qu'à l'État, les critères religieux d'accès comme l'obligation de célibat des enseignants se maintiennent jusqu'au dernier tiers du 19^{ème} siècle. D'autre part, la transformation des règles touche le développement de prérequis académiques à l'admission, nationaux ou locaux selon les configurations universitaires. Ces prérequis introduisent des critères méritocratiques d'accès et formalisent les termes de l'articulation entre études secondaires et supérieures, donc l'intégration progressive d'un système éducatif (Di Simone, 1996). Ainsi dans le Piémont courant 18^{ème} siècle, la réforme de l'université de Turin développe la continuité entre secondaire et supérieur. En France, en 1808, le baccalauréat devient le premier diplôme universitaire et le titre requis pour accéder à l'Université. Il est administré par les facultés. En Prusse, l'*Abitur* est créée en 1788, puis, en 1834, l'Allemagne lui superpose une règle restreignant largement l'accès des universités aux diplômés du secondaire (Ringer, 2004). Fin 18^{ème} siècle à Cambridge, et début 19^{ème} siècle à Oxford, des examens publics prennent part au processus de sélection. A partir du 19^{ème} siècle, les qualifications académiques s'imposent progressivement comme prérequis de l'enseignement supérieur. Ce contrôle des gouvernants sur l'accès se double d'un contrôle accru sur les diplômes.

Au 18^{ème} siècle, les diplômes représentent une manne financière pour les universités. Le doctorat de médecine coûte, pour l'étudiant, 6000 livres à Paris, 3 à 4000 à Montpellier, 150 à Cahors ou Avignon. En conséquence, les échecs aux examens sont peu nombreux, avec, par exemple, un taux de succès de 99% en droit à Toulouse (Ferté, 2009). La vente des diplômes demeure par ailleurs une pratique répandue : en Espagne, elle permet à certaines petites universités de survivre (Onate, Osuna, Irache, Almagro). Les différences de coût des diplômes selon les universités éclairent les différences importantes de nombre de diplômés entre universités géographiquement proches. Par exemple dans les années

1730 et 1740, l'université de Valence diplôme peu (25 grades mineurs et 18 grades majeurs par an), quand à proximité, celle de Gandia en confère respectivement 200 (majeurs) et 125 (mineurs), plus facilement semble-t-il et surtout à moindre coût¹³⁸ (Peset, De Blas, 1983). Les gouvernants des États, en particulier ceux qui centralisent la gouvernance des universités (France, Espagne), interviennent pour contrôler ces pratiques. En France, la réforme lancée par Colbert fixe un même tarif pour les universités de Paris, Orléans, Angers, Nantes, Poitiers, Rennes Bourges (baccalauréat et licence pour 150 livres, 70 pour la seule licence) (Ferté, 2009, p. 559). En Espagne, la vente des diplômes est une « pratique que les grandes universités essayent de supprimer avec l'aide de la couronne » (Vasquez Vidal, 1991, p.48).

Parallèlement, les modalités d'examen se transforment. Les oraux, et autres *disputatio*, d'usage partagé depuis le Moyen-Âge, sont progressivement remplacés ou complétés¹³⁹ à partir du 18ème siècle par des examens écrits (Clark, 2008), probablement en lien à la fois avec la croissance des effectifs étudiants qui rend les évaluations orales coûteuses en temps et approximatives, et avec le développement des sciences dans les universités : l'une des premières traces¹⁴⁰ d'un examen écrit est recensée en 1702, au Trinity College de Cambridge. Il est donné par un professeur de mathématiques, Richard Bentley (Niss, 1993). C'est dans ce collège qu'est ensuite adopté un examen écrit d'accès (1744) avant que ne soit proposé en 1772 et adopté dans les années 1790 un examen annuel pour la sélection des étudiants boursiers. (Têng, 1943, Sylvester, 2016). Ce passage à l'écrit des examens s'accompagne d'une transformation de l'évaluation, fondée sur la recherche de critères objectifs alors qu'elle dépendait jusqu'alors essentiellement du statut social de l'étudiant et de son ancienneté dans l'université. Apparaissent des systèmes de notation numérique ou alphabétique des étudiants (Clark, 2008), notamment à la suite de la découverte du système d'examen chinois de sélection des fonctionnaires (Jacobsen, 2015), qui se développe également en Europe à cette même époque. La rationalisation de la notation renforce la méritocratie académique, (principe dont le développement est souvent

¹³⁸ Peset et Mancebo (1980) évaluent à 33 livres le coût du bachelor et du doctorat en droit ou droit canon à Gandia (délivrés conjointement) pour plus de 53 livres à Valence.

¹³⁹ Aboutissement de ce processus, en France, au milieu du 19ème siècle, tous les examens combinent épreuves orales et écrites (Belhoste, 2002).

¹⁴⁰ Christopher Stray (2001) identifie dès 1560 l'existence d'examens contenant des éléments écrits pour l'accès aux bourses du Collège Elizabeth de Cambridge. L'utilisation de l'écrit comme modalité de sélection semble ainsi avoir pris place dans un contexte similaire à celui de l'apparition d'examens de sélection (au Moyen-Âge, organisant l'accès des étudiants « pauvres » boursiers dans certains collèges).

attribué aux Jésuites¹⁴¹, cf. Knowles 1966, cité par Clark, 2003), qui s'ajoute à la sélection sociale. La diffusion des examens écrits traduit le passage « d'une évaluation socio-morale des membres d'un groupe de statut à une évaluation cognitive des individus » (Stray, 2005). Cela s'inscrit dans des changements culturels et sociaux plus larges (Rothblatt, 1968), dans une transformation des contenus évalués (à Cambridge, l'importance des mathématiques, en particulier la mécanique newtonienne) qui appelle le développement d'examens écrits à la fois par les caractéristiques mêmes de la discipline mais aussi probablement par les caractéristiques des étudiants qu'elle inscrit, par opposition à ceux étudiant la culture classique propre aux élites, qui restent dominant à Oxford (où l'adoption de l'écrit aux examens sera plus tardive). Stray (2005) souligne également l'effet des structures et idéologies locales propres aux établissements sur l'adoption plus ou moins précoce de l'examen écrit, ainsi que de la circulation des enseignants sur la diffusion de cette technique : ainsi, le collège de la Compagnie des Indes à Haileybury, dont la plupart des enseignants ont été formés à Cambridge, adopte l'examen écrit dès 1807. De même dans le contexte américain à l'université de Virginie. L'objectif d'égal traitement des candidats (probablement légitimé par la diffusion d'un idéal politique démocratique qui fait suite à la révolution française), dans un contexte d'augmentation des effectifs qui met à mal la pratique de l'évaluation orale, constitue un élément de contexte soutenant l'imitation qui va opérer entre établissements. En Angleterre par exemple, les universités vont progressivement prendre Cambridge comme modèle.

L'instrumentation de l'accès se décline ainsi à travers la diffusion d'examens écrits, le plus grand contrôle des diplômes qui soutient l'articulation entre diplôme et emploi avec la diffusion concomitante du principe méritocratique et l'essor des bureaucraties d'État, l'exigence du diplôme comme condition d'accès à certains emplois, et le développement des examens d'État. En France, l'édit royal de mars 1707 requiert une licence en médecine comme condition de la pratique (Frijhoff, 1996b). Au 18^{ème} siècle, les examens d'État deviennent fréquents, en Prusse (en médecine en 1725, pour enseigner en 1810), en France en 1791, en Angleterre en 1870 (Têng, 1943). Au Piémont une première tentative d'introduction d'un principe méritocratique dans le recrutement des fonctionnaires apparaît pour lutter contre le pouvoir des Jésuites et accroître le pouvoir de l'État sur les universités (Anderson, 2004. ch.2). Au début du 18^{ème}, dans l'Allemagne protestante, « la création d'une bureaucratie d'État, définie par ses qualifications éducatives et originaire d'un État

¹⁴¹ Fin 16^{ème}, Matteo Ricci, un prêtre jésuite, est envoyé en Chine. A la suite de ce voyage il promeut le système écrit d'examen Chinois qui est adopté par les Jésuites.

socialement sinon légalement distinct de la société, va plus loin que dans les autres sociétés » (Anderson, 2004, ch2, p.5). L'université de Halle en particulier forme les bureaucrates prussiens. En Autriche, Joseph II substitue le diplôme au titre de noblesse comme condition d'accès à la fonction publique (Bérenger, 2007). Dans le contexte français, les grades deviennent étatiques et nationaux (loi du 17 mars 1808), et régulent l'accès aux professions. L'Université Impériale participe de la construction d'un marché professionnel interne ou « fermé »¹⁴² en créant une « corporation nationale enseignante » (loi du 10 mai 1806) avec des enseignants « dotés du même prestige, des mêmes objectifs de promotion et de carrière que les fonctionnaires civils » (Brambilla, 2009, p.105).

Cette régulation des diplômes et des privilèges qu'ils confèrent dans l'accès à certaines professions est d'autant plus importante pour les gouvernants qu'à partir du 17^{ème} siècle, une partie des diplômés peine à accéder aux professions visées, en particulier en arts et en lettres puis, au 18^{ème} siècle, également pour les professions juridiques et médicales. Alors qu'émerge l'expression d'une opinion publique s'y affirme l'idée que les universités devraient "préparer à des carrières". Dans ce contexte, les réformes ont le double objectif de réduire le nombre d'étudiants et d'accroître la « professionnalisation » des curricula. Cela pour mettre la production des universités en adéquation avec la capacité d'absorption de la société et éviter ce qui est alors perçu comme un risque de produire des « intellectuels aliénés » (Frijhoff, 1996) ou « frustrés » (Chartier, 1982), associé au déséquilibre « entre titres et postes, entre aspirations subjectives et chances objectives (...) la dévaluation des titres scolaires et universitaires » (Chartier, 1982, p.390) et surtout au risque de voir émerger, à travers un "surplus" de diplômés non employés par l'État ou l'Église, un groupe social autonome risquant de mettre en péril l'ordre social établi (Charle, Verger, 2012).

Au 18^{ème} siècle, les *numerus clausus* se développent sous l'injonction de certains monarques. Ils ajoutent à l'*effectus civilis*¹⁴³ des diplômes l'exigence d'un certificat de capacité délivré à l'issue d'un examen très compétitif d'entrée dans les professions (Frijhoff, 1996). L'agrégation de l'université de Paris, qui sélectionne en France les enseignants de la faculté des arts de Paris à partir de 1766, en est une illustration¹⁴⁴.

¹⁴² Conceptualisés par C. Paradeise (1988, p.13), les « marchés fermés » « définissent, construisent, entretiennent la qualification d'une main-d'œuvre pour une tâche déterminée ».

¹⁴³ L'*Effectus Civilis* est défini comme « l'effet que des études achevées, des diplômes ou des degrés ont sur l'entrée ou la pratique d'une profession » (Dalichow, 1988, p.206).

¹⁴⁴ En France, pour les autres professions, telles le droit et la médecine, le diplôme universitaire (la Licence) demeure le principal instrument de sélection jusqu'au 20^{ème} siècle : en droit, l'Ordre des avocats est créé sous Louis XVI mais la profession supprimée en 1790, puis rétablie en 1810 par Napoléon. Le Certificat d'Aptitude à la Profession d'Avocat ne sera créé qu'en 1941. L'Ordre des médecins, apparu au 18^{ème}, est

Ailleurs, c'est hors des universités que se pratiquent ces examens, comme par exemple en Suède et au Danemark. Dans tous les cas, ce mouvement renforce le continuum entre formation et professions lettrées (médecins, juristes, avocats et professeurs) (Frijhoff, 2003).

Étatisation, régulation d'accès et professionnalisation de l'Université sont particulièrement visibles dans les transformations qui touchent l'enseignement du droit, même si cette discipline n'est pas nécessairement celle qui attire le plus d'étudiants (au 18^{ème} siècle la médecine¹⁴⁵ devient une discipline dominante et à sa suite les sciences naturelles). L'importance donnée au droit tient à l'attention que portent les gouvernants à la formation de leur administration, clef de l'ordre social. L'augmentation du contrôle se traduit d'abord dans les curricula, par l'importance accrue donnée au droit civil sur le droit canon : dès 1679, par l'édit de Saint-Germain, la réorganisation des facultés de droit françaises autorise l'enseignement du droit civil à la faculté des décrets où est enseigné le droit ecclésiastique, et y ajoute un enseignement de droit français, dont l'apprentissage garantit le recrutement (Chêne, 1982). L'année suivante, Louis XIV mettait « définitivement fin à la pratique séculaire qui permettait aux étudiants français d'obtenir leurs degrés en droit en produisant des certificats et attestations d'études étrangères, et n'admit les futurs avocats à prêter serment que sur le vu de diplômes délivrés par une université française, mesure qui semble avoir été appliquée avec rigueur et qui contraignait les étudiants en droit à effectuer dans le royaume la totalité de leur cursus universitaire. Quant aux étrangers, ils demeuraient autorisés à produire les attestations d'études établies par leur université d'origine pour prendre leurs grades en France, mais en aucun cas 'ne pourront lesdits degrés leur servir dans notre royaume' » (Thireau, 1992, p.71). Les enseignements du droit national se répandent dans les universités à la fin du 17^{ème} siècle en Norvège, Ecosse, Danemark, au début du 18^{ème} en Suède. Localement, des cours de droit écossais, germaniques, anglais, cracovien, vénitien, napolitain, etc. sont professés (Chêne, 1982). En Prusse, également au cours de la première moitié du 18^{ème} siècle, Frédéric Guillaume 1^{er} crée des chaires de caméralisme à Francfort et Halle, qui soutiennent l'enseignement de l'économie et du droit, et, partant, la formation de l'administration. Heidelberg et Utrecht font de même. En Angleterre, alors que les *Inns of Court* forment depuis le 16^{ème} siècle les

comme les autres corporations abolies à l'issue de la révolution. Il faudra attendre 1940 pour qu'une loi en autorise la refondation.

¹⁴⁵ La formation en médecine joue un rôle central dans l'Europe du 18^{ème} siècle et explique pour une large part la croissance des effectifs étudiants avec une « poussée spectaculaire de la population médicale qui répond à une demande sociale à laquelle l'Université s'efforce de s'ajuster » (Julia, Revel, 1989, p.389).

juristes nécessaires à l'administration de l'État, le premier poste universitaire de professeur de droit anglais est créé en 1758 à Oxford. Ces évolutions rencontrent des résistances. Ainsi en Espagne, où la tentative initiée au début du 18^{ème} siècle par Philippe V de faire enseigner le droit national est refoulée jusqu'en 1773 par les facultés de droit et collèges de Castille (Peset, 1984).

De plus en plus, l'autorisation d'exercer les professions du droit repose sur un *numerus clausus* ou un certificat de capacité, qui s'ajoutent à *l'effectus civilis* des diplômes. En Suède, en 1678, Charles XI crée un examen d'accès aux fonctions de procureur public adjoint ; en 1750, le Danemark et la Suède introduisent un examen d'accès au service public (Frijhoff, 1996b). En Prusse, Frédéric 1er impose en 1693 un examen professionnel pour les juristes entrant au service de l'État, qui sera élargi aux membres des professions libérales, avocats (1709) et médecins (1718) puis généralisé par les ministres d'états successifs de Frédéric II aux conseillers et juges des hautes cours de Prusse en 1737¹⁴⁶ et enfin à tous les juristes des hautes cours en 1755 (Turner, 1980), tandis que l'obligation d'être titulaire d'un diplôme d'une université du royaume est formalisée en 1723. Puis, en 1770, un examen écrit organisera l'accès à toute la fonction publique. (Jacobsen, 2015). La monarchie des Hohenzollern établit ainsi, au 18^{ème} siècle, le droit pour l'État de tester tous les professionnels (Turner, 1980). Ces procédures successives d'organisation de l'accès aux postes de fonctionnaires visent à articuler le principe de supériorité de la noblesse (qui veut qu'eux seuls sont éligibles aux postes les plus élevés) et celui du mérite académique car selon l'empereur « tout serait perdu dans un État si la naissance devait l'emporter sur le mérite » (Cité par Jacobsen, 2015, p. 437). Ici encore, l'influence jésuite est patente. Le principe méritocratique émerge dans les « services civils naissants ou les bureaucraties des nations avec une forte présence Jésuite, en particulier la France et l'Autriche. Du fait de la notion jésuite de promotion à travers le talent avéré, ils semblent avoir recruté et promu les membres dans la société sans tenir compte de la classe sociale. » (Clark, 2008, p.436). De fait, la dynastie des Habsbourg apparaît très liée aux jésuites. Dès le 16^{ème} siècle, la Princesse Jeanne d'Autriche, régente d'Espagne, soutient activement l'œuvre des jésuites qui l'admettent à titre exceptionnel dans la Compagnie de Jésus ; au 17^{ème} siècle encore, la politique de l'impératrice Marie-Thérèse d'Autriche est, elle aussi, très fortement influencée par les jésuites qui ont largement pénétré « les élites intellectuelles, religieuses

¹⁴⁶ Toutefois, ces examens ne prennent place qu'après la nomination d'un candidat à un poste (Turner, 1980). Il faut attendre la fin du 18^{ème} siècle pour que l'ordre des séquences soit inversé et le rôle des examens renforcé.

et gouvernementales de l'Autriche et du Royaume de Bohême et (...) l'entourage immédiat de l'Impératrice-reine. » (Michaud, 2015, p.81). La forte circulation des jésuites, entre établissements et pays soutient la mise en œuvre du principe méritocratique, qui diffusera dans certains pays par l'adoption de procédures méritocratiques par les ministres de l'éducation et, dans d'autres, par les universités elles-mêmes.

La professionnalisation de la formation universitaire devient encore plus visible au 19^{ème} siècle. « Cette métamorphose des universités, d'institutions produisant plus ou moins ce qui leur plaisait en institutions dont la production était guidée par les besoins et les demandes du marché, est peut-être la caractéristique la plus saisissante de cette période. » (Frijhoff, 1996, pp.80).

- Conséquences de l'instrumentation de l'accès : territorialisation et homogénéisation sociale accrues des publics étudiants

Avec l'augmentation du nombre des universités, la partition religieuse et la tendance à l'étatisation des diplômes et des curricula, la circulation des étudiants diminue considérablement après 1650, et la pérégrination académique caractéristique du Moyen-Âge se résume désormais principalement au « grand tour » aristocratique. Le resserrement géographique des aires de recrutement entamé, selon les lieux, à partir du milieu du 16^{ème} ou du milieu du 17^{ème} se poursuit. Au cours du 18^{ème} siècle, les États travaillent à rationaliser leurs systèmes d'enseignement supérieur de façon à limiter les pérégrinations d'étudiants souvent inscrits dans des universités prestigieuses tout en passant leurs examens là où ils sont plus faciles à obtenir. Ils cherchent à profiter de la manne financière que représentent leurs universités, puisque les diplômes sont payants, et que la concentration des étudiants augmente l'activité économique locale. L'abandon progressif du latin comme langue d'enseignement au cours de la seconde moitié du 18^{ème} siècle accentue cette dynamique. Ces politiques ont des effets distincts selon les positionnements spécifiques des établissements et leurs évolutions, et selon les disciplines et la temporalité d'intervention des pouvoirs publics sur la régulation de l'accès à certaines professions.

La transformation du recrutement géographique varie ainsi selon les périodes. A Leyden, la proportion d'étudiants étrangers connaît d'abord une forte chute avec seulement 35% d'étudiants étrangers entre 1650 et 1675, puis une croissance de 35% à 45% pendant les décennies qui suivent et jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle, avant une nouvelle baisse jusqu'à

ne plus représenter que 30% entre 1750 et 1775, puis 20% entre 1775 et 1795, et enfin 10% entre 1795 et 1813 (Chartier, Revel, 1978). En France, les effectifs d'étudiants étrangers des facultés de droit diminuent jusqu'à s'effondrer pendant le dernier tiers du 17ème siècle (Thireau, 1992). En médecine, le même phénomène s'observe mais plus tardivement. A la faculté de médecine de Montpellier, l'aire de recrutement, limitée au royaume au milieu du 17ème siècle, se circonscrit à la France méridionale à la fin du 18ème. A Cracovie, le rétrécissement du recrutement géographique aux Polonais et Lithuaniens dans le second quart du 16ème siècle cède le pas à un recrutement exclusivement local avec 80% des étudiants originaires du diocèse à la fin du 18ème siècle (Chartier, Revel, 1978). A Padoue, la proportion des non-Italiens diminue de 26% en 1611 à 10% en 1677 et 5% en 1681 (Grendler, 2002. P.478). Même lorsque les interdictions d'étudier à l'étranger faiblissent, comme c'est le cas dans la péninsule ibérique, peu d'étudiants, notamment en droit, partent étudier dans d'autres pays (Peset, 1984, p.81). En conséquence, la tendance est à un recrutement plus régional, exception faite de quelques universités qui se singularisent par un recrutement géographique plus large (Paris et Montpellier en France, Salamanque, Alcalá de Henares et Valladolid en Espagne, Leipzig et Iéna puis Halle et Göttingen dans l'Empire, Leyden en Hollande) (Chartier, Revel, 1978).

La réduction du périmètre géographique du recrutement des étudiants s'accompagne du prolongement du processus d'homogénéisation sociale du corps étudiant observé au cours des siècles précédents. Les universités en particulier deviennent encore plus sélectives socialement que précédemment.

Si les informations relatives à l'origine sociale des étudiants demeurent partielles pour les 17 et 18ème siècles, elles témoignent néanmoins de cette forte réduction de la diversité sociale que l'organisation initiale des universités médiévales avait facilitée. Historiquement, les étudiants d'origine modeste sont plus nombreux au Nord qu'au Sud de l'Europe, où les universités recrutent davantage dans les rangs des riches et de la noblesse, et leur accordent parfois localement des privilèges, comme par exemple au 17ème siècle à Salamanque où l'aristocratie est dispensée d'une année d'étude pour obtenir un diplôme (Kagan, 1974). Les réformes des universités, l'emprise des diplômes sur l'accès aux professions, rapprochent la composition sociale des corps étudiants. A l'université de Paris le nombre de « pauvres » diminue, au moins à la faculté des arts, alors que la part des nobles, pour la plupart issus de la noblesse de robe, semble constante (10-12%)

(Brockliss, 1989). Cela traduit l'émergence d'une nouvelle catégorie sociale : alors que depuis le Moyen-Âge, sont principalement distingués trois groupes d'étudiants : les nobles, les citoyens (*commoners*), et les pauvres (*paupers*), la diminution régulière du nombre de plébéiens et de pauvres et le maintien (ou l'augmentation, comme en Angleterre) de la proportion de nobles s'accompagne de l'apparition et de l'augmentation de la proportion de ce que Clark (2003) identifie comme « *gentleman* » et qui correspond plus largement, aux bourgeois. A Oxford, pairs (*peers*), barons et *esquires*¹⁴⁷ constituent 5% des effectifs début 18ème siècle, mais 40% en 1810. Les *gentlemen* représentent alors 25 à 30 % des promotions, sinon plus, tandis que les plébéiens déclinent de 30% en 1686 à 10% en 1785-6 puis 1% en 1810 (Clark, 2003)¹⁴⁸. Cela a plusieurs conséquences : le rapprochement de l'origine sociale des étudiants de celle des enseignants, qui conduira à qualifier les universités allemandes, dès le 17ème siècle, « d'universités familiales » (Frijhoff, 1996) mais également l'augmentation du rôle des diplômés universitaires dans la reproduction sociale et familiale de certaines professions et, partant, leur plus grande fermeture sociale. Le corps étudiant se compose désormais essentiellement de fils dont les pères exercent l'une des professions institutionnalisées par l'université : juristes, avocats, médecins, pasteurs ou encore officiers (Charle, Verger, 1994). L'introduction de procédures méritocratiques d'admission des étudiants s'accompagne ainsi d'une plus grande sélectivité sociale qui profite particulièrement aux bourgeois, un groupe social occupant désormais une place souvent importante dans les structures sociales des sociétés européennes.

Certaines disciplines sont davantage concernées par l'élitisation de leur public, conduisant à la formation "d'élites disciplinaires" (Clark, 2003) favorisée par la nationalisation des curricula et du recrutement des diplômés. Cela est particulièrement visible dans les facultés de droit. Au 18ème siècle, « Le recrutement populaire (y) semble tari, ou, du moins résiduel ; dans certaines facultés de droit françaises, les fils d'artisans et de paysans ne sont plus que 3 à 6% ; à Oxford, les « plébéiens » ont quasiment disparu (10% en 1785-1786, 1% en 1810). Les nobles se sont parfois maintenus (35% à Oxford en 1785-1786) mais, dans d'autres cas, ils ont nettement reculé. En Allemagne, leur pourcentage baisse partout

¹⁴⁷ Un terme de respect utilisé en Angleterre pour qualifier socialement les membres de la gentry ne bénéficiant pas de titres supérieurs.

¹⁴⁸ Même si « une partie du déclin des plébéiens est une illusion, comme nombre d'entre eux commencent à s'habiller en gentlemen », on observe néanmoins que leurs effectifs se réduisent du fait de « l'augmentation des coûts, de critères d'entrée plus exigeants, et de pressions pour limiter leurs inscriptions, ainsi que de la contraction de leur marché du travail du fait de la pénétration des élites sociales dans les professions qu'ils occupaient » (Clark, 2003, p.216).

après 1670-1680 (...) ; en 1695-1709, ils formaient 13% des étudiants en droit à Pont-à-Mousson ; en 1789, dans cette même université transférée à Nancy, ils ne sont plus que 3%. Partout, le gros des effectifs (... en déclin...) est désormais constitué par les fils d'officiers, de juristes, d'avocats, de médecins, de pasteurs (en pays protestant), 77% par exemple à la faculté de droit déjà citée de Nancy. Moines et prêtres font parfois, comme dans la péninsule ibérique, un retour remarqué, notamment dans les facultés de droit canon. » (Charle, Verger, 2012, p.61). S'esquisse ainsi la transmission d'un héritage professionnel intergénérationnel à travers l'accès à l'université en particulier en droit qui devient, dans nombre de pays comme l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie et la France, la science de l'élite. Ces tendances varient néanmoins selon les disciplines, aux conjonctures toujours spécifiques. Par exemple, le 18ème siècle se caractérise aussi, en France, par l'émergence de dynasties médicales, une tendance à l'ouverture sociale de la faculté de théologie, historiquement très sélective socialement, alors que l'inverse est observé en droit (Julia et Revel, 1989). Les transformations de la valeur relative des diplômes selon les disciplines pour accéder aux professions les plus prestigieuses socialement conduit à la transformation sociale de leurs recrutements respectifs.

Cette tendance partagée à l'élitisation du corps étudiant s'inscrit dans des configurations universitaires très différentes. Le cas anglais contraste ainsi la tendance dominante à l'instrumentation par l'État des diplômes universitaires pour organiser l'accès à certaines professions. Il illustre une dynamique d'étatisation des débouchés professionnels des diplômés « par le bas », c'est-à-dire sans étatisation de la gouvernance de l'université. Avec l'aristocratisation de l'université par la noblesse et la haute bourgeoisie, « le monde universitaire et le monde parlementaire se trouvèrent étroitement liés, et les universités envahies par les intérêts politiques, sans être toutefois aucunement étatisées » (Irsay, 1935 p.129).

La comparaison fait ressortir la sélectivité sociale accrue de l'université et l'augmentation du lien entre diplôme et emploi qui lui est associée comme la conséquence de deux processus distincts d'instrumentation de l'accès par l'État et par certains groupes sociaux qui s'articulent différemment selon les contextes mais conduisent à un contrôle accru de l'admission aux universités.

La nouvelle organisation de l'accès s'accompagne de la différenciation des filières du niveau d'enseignement secondaire, qui accroît les différences sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur (Rüegg, 2004). Elle s'associe également avec un usage des frais

d'inscription et des bourses d'étude au bénéfice de groupes sociaux dominants. En Angleterre ou en France, les bourses d'études sont essentiellement attribuées aux enfants des clercs, hauts fonctionnaires, lecteurs des universités, et aux personnes riches et influentes. En Allemagne, « les pauvres sont marginalisés et soumis à des quotas gouvernés par un système de bourses qui tend à les pousser vers le clergé. » (Clark, 2003, p.216).

La sélectivité sociale vers laquelle tendent la plupart des systèmes peut être lue comme la rencontre d'une instrumentation accrue de l'accès par l'État qui, en articulant un fort contrôle de l'accès aux études, aux diplômes et à l'emploi, transforment la représentation des études universitaires, les rendant plus attractives pour les groupes sociaux dominants. C'est donc autant de l'appropriation par certains acteurs que de la régulation de l'accès que découle la sélectivité sociale. Ce qui explique que certains gouvernants cherchent à limiter cet effet induit à travers quelques tentatives locales : en Piémont-Savoie (1729), un collège est fondé pour permettre aux jeunes gens méritants mais pauvres, après examen d'entrée, d'accéder gratuitement à l'Université, notamment pour devenir enseignants. Victor Amédée de Savoie « essaye ainsi simultanément de canaliser la formation des serviteurs de l'État, de démocratiser leur recrutement, et d'assurer la circulation des élites (...) » (Frijhoff, 2003, p.31). En Autriche, Joseph II décide en 1783 de fermer deux académies viennoises et d'utiliser leurs ressources financières pour abonder des bourses en faveur des étudiants des écoles publiques, tout en prônant la formation universitaire des nobles pour favoriser leur intégration à l'État et, *in fine*, renforcer la solidarité entre groupes sociaux (Di Simone, 1996). Ainsi, du 18^{ème} siècle au milieu du 19^{ème}, quelques « opportunités caritatives » proposées localement permettent aux étudiants de faible extraction d'accéder aux études et aux métiers ecclésiastiques et de l'administration (Kaelble, cité par Anderson, 2004). En Espagne, au 18^{ème} siècle, les droits d'inscription sont différenciés par origine sociale et âge des étudiants (droits normaux, réduits, gratuité- *de pobre*) (Peset et Mancebo, 1980) : les nobles paient davantage et les plus pauvres sont totalement exemptés, les moins de 25 ans ont droit à une réduction (Di Simone, 1996). Mais globalement, la tendance partagée est celle d'une différenciation des espaces de formation des groupes sociaux, les universités demeurant l'apanage de la formation des élites, y compris lorsque celles au pouvoir se transforment, comme ce peut être le cas à l'issue de certaines révolutions.

Conclusion

Appréhender l'accès comme un instrument d'action publique est intéressant à plusieurs niveaux. Si la perspective chronologique adoptée pose le problème rédactionnel d'une certaine redondance des mécanismes observés au fil des siècles, cette répétition des mécanismes saisit la continuité de l'accès comme institution : indépendamment du type de pouvoir institué en place et des configurations de gouvernants dans lesquelles s'encastre l'Université, l'accès est construit en instrument d'action publique à travers des mécanismes similaires.

De fait, les changements de gouvernants conduisent à une répétition du processus d'instrumentation de l'accès à travers la réorganisation de l'offre universitaire, le contrôle de qui accède aux études, aux diplômes et aux emplois. La déclinaison concrète de cette instrumentation dépend du projet politique et d'organisation sociale que nourrissent les gouvernants et des résistances et réappropriations opérées tant par les groupes sociaux usagers de l'Université que par les établissements préexistants à l'arrivée de ces nouveaux pouvoirs institués. L'accès en tant qu'instrument apparaît négocié à la jonction de plusieurs dynamiques : la concurrence entre les gouvernants de différents territoires pour s'assurer la formation des élites nécessaires au contrôle de l'organisation sociale et territoriale, et, partant, la circonscription sociale et géographique du profil des étudiants désirés ; les spécificités des établissements en concurrence pour les ressources disponibles auprès des gouvernants comme pour attirer les étudiants ; l'attractivité relative des différents domaines d'étude, les relations entre disciplines et groupes sociaux, ainsi que la transformation variable des contenus enseignés selon les établissements qui participe à transformer la géographie des centres de gravité universitaire ; et enfin la valeur d'usage des diplômes, qui circonscrit leur intérêt pour différents groupes sociaux.

Au cours des temps modernes, l'accès en tant qu'instrument soutient ainsi l'étatisation des organisations sociales en organisant la sélection et la formation des élites appelées par les gouvernants à leur service. L'instrumentation de l'accès accompagne la montée en puissance des États. Les enjeux autour de l'Université, dont la réforme est à l'agenda des gouvernants des monarchies, sont politiques et culturels : le renforcement de l'État territorial, au-delà du renversement de la relation de subordination entre religion et politique, remet en question le contrôle des universités par les élites locales, avec des résultats variés selon les contextes. Ces réformes se caractérisent par la régulation accrue de l'accès aux universités, aux diplômes et à certaines professions par les tutelles des

universités, et par une plus grande demande d'accès émanant des groupes sociaux les mieux dotés économiquement, la noblesse, mais sans doute surtout une partie de la bourgeoisie émergente. La plus grande importance des diplômes dans l'organisation sociale s'accompagne d'une reproduction sociale et professionnelle par les diplômés qui se superpose à la reproduction sociale héritée de l'organisation en ordre, où cependant l'Université, moins professionnalisée, était socialement davantage ouverte. Les qualifications professionnelles confèrent aux personnes éduquées par l'université un prestige social et des privilèges distinctifs les élevant au niveau de l'aristocratie. A l'aristocratie de naissance se superpose ainsi l'aristocratie de diplôme d'individus souvent déjà nés dans des familles financièrement aisées (Müller, 1996) que les principes méritocratiques nouvellement associés aux diplômes et au recrutement des fonctionnaires viennent légitimer. A travers la régulation accrue de l'accès, l'Université participe simultanément à la préservation d'un certain ordre social hérité de la société d'ordres et à la transformation de la structure sociale via l'essor et l'institutionnalisation de certaines professions et la création d'un nouveau groupe social. Les étudiants, largement sélectionnés socialement, se transforment en diplômés qui alimentent bureaucraties et professions traditionnelles. Plus le rôle des universités devient important dans l'organisation sociale, plus le lien entre éducation et ordre social se resserre, plus on assiste à la formalisation des critères organisant l'accès. L'Université, instrument d'action publique, reflète et abonde la structure sociale et la culture de la société dans laquelle elle s'inscrit, ainsi que les renégociations dont elles font l'objet, en participant de la redéfinition des relations entre groupes sociaux et gouvernements, en particulier via la contractualisation de la relation entre accès aux études, aux diplômes et aux professions. Conséquence de quoi, l'augmentation des effectifs apparaît au cours de cette période globalement associée à celle de la sélectivité sociale de l'Université du fait de l'augmentation de l'emprise du diplôme sur l'accès aux professions socialement valorisées. Il n'y a donc pas nécessairement d'adéquation entre ouverture numérique de l'accès et ouverture sociale de l'accès.

A un autre niveau, la perspective chronologique permet d'interroger les processus par lesquels opère le changement dans les usages de l'accès comme instrument. En particulier, les événements historiques apparaissent centraux en tant qu'ils conduisent à transformer les configurations de gouvernants instrumentant l'accès. Le premier chapitre a souligné l'effet du Grand Schisme sur la territorialisation du public des universités et, avec elle, le

renforcement des administrations des pouvoirs royaux, préfigurant le développement administratif des États. La Réforme Protestante, à l'instar du Grand Schisme deux siècles auparavant, accroît la fragmentation territoriale et donc la compétition entre gouvernants et entre territoires, conduisant à une lutte pour le contrôle de l'accès se traduisant dans un premier temps par la multiplication des établissements et l'augmentation du nombre d'étudiants, puis, à une mise en ordre/rationalisation de l'offre par réduction du nombre d'établissements avec, toujours, en ligne de mire, l'exercice du contrôle territorial. Les révolutions de la fin du 19ème siècle, en modifiant gouvernants, projets politiques et structures, conduisent également à un contrôle accru sur l'accès. Les moments de redistribution géopolitique conduisent ainsi à une crispation des gouvernants sur le contrôle de l'accès, et ceci à deux niveaux : tout d'abord, le panorama des établissements existants, notamment par les créations d'établissements mais aussi de fermetures ou de réduction drastique de leurs ressources, et ce, en particulier par un jeu de financement ou de non financement des étudiants qui y sont inscrits. Ensuite, par la sélection de ceux qui y étudient et y sont diplômés, et la contractualisation de la relation entre ces étudiants, l'établissement et les pouvoirs institués. L'accès et les modalités de son instrumentation sont l'expression des relations entre une multiplicité de groupes constitutifs des structures sociales, soit de la stratification multidimensionnelle de l'organisation sociale, mais également de la géographie du pouvoir politique. Instrument de territorialisation du politique, il accompagne un processus de centralisation, qui s'esquisse en France et en Angleterre, et de définition municipale ou régionale de l'organisation politique de l'espace social comme en Italie ou en Espagne.

Les événements saisis à ce niveau d'analyse très macro sont essentiellement les événements communs au large territoire européen hébergeant des universités, ceux dont la résonance est transversale aux différentes organisations sociales. Pour autant, la perspective chronologique révèle aussi des variations dans la temporalité de l'évolution des effectifs étudiants selon les pays. Ces variations découlent de conjonctures spécifiques aux pays qui infléchissent les effets des grands événements, conduisant à des déclinaisons variées des restructurations dont ils sont à l'origine, ainsi que d'événements plus localisés, affectant la transformation des structures dans un espace géographique plus limité.

Enfin, envisager l'accès comme un instrument saisit les processus d'imitation participant au changement. Les tendances partagées dans l'instrumentation de l'accès (on observe à peu près partout la même chose en même temps) découlent d'interdépendances et de

circulations entre différents espaces politiques. Les circulations – des étudiants comme des enseignants – soutiennent la diffusion de modèles d'instrumentation de l'accès entre les territoires, qu'il s'agisse par exemple de l'adoption d'épreuves écrites de sélection des étudiants, ou de la création d'établissements spécialisés pour contrôler la formation des élites. Au siècle des lumières, ces circulations prennent la forme de réseaux qui traversent les grandes cours européennes : tout circule, hommes, idées, biens. Le développement des moyens de communication (presse, poste) et les relations épistolaires qu'ils permettent entre pouvoirs institués et élites culturelles et scientifiques (entre la Grande Catherine, Diderot et Voltaire par exemple), le « grand tour » cher aux aristocrates en particulier, l'articulation d'une philosophie des Lumières et d'une politique, « l'universalité des lumières » comme art de gouverner, sont propices à la circulation de modalités communes de sélection des élites. L'accès comme instrument d'action publique s'adosse ainsi au développement d'un espace public européen.

Chapitre 3

Changement de Société, changement de techniques d'accès : diplôme du secondaire, citoyenneté et diversification sociale des étudiants (début 19^{ème}-milieu 20^{ème} siècle)

Le long 19^{ème} siècle des universités¹⁴⁹ est celui de l'aboutissement de plusieurs processus entamés au cours des siècles précédents, qui soutiennent la transition lente de sociétés d'ordres, aristocratiques, agricoles et rurales, à des sociétés de classes, industrielles et urbaines.

Construit comme un instrument d'action publique, l'accès organise cette transition à travers la continuité de certaines techniques parmi lesquelles la création d'établissements, visant une plus grande couverture géographique et l'augmentation du nombre de diplômés, et la diversification des établissements et formations proposées – qui accompagnent la « professionnalisation » des études et l'élargissement des types de professionnels formés. Avec, pour conséquences, une augmentation régulière des effectifs et de la proportion d'une classe d'âge accédant au statut d'étudiant, qui facilite la diversification sociale du corps étudiant, et un rôle accru des diplômés dans l'accès à un plus grand nombre de professions, qui stimule la demande d'accès d'étudiants appartenant à une plus grande diversité de groupes sociaux.

Mais l'originalité de l'instrumentation de l'accès au cours du long 19^{ème} siècle réside dans le développement de nouvelles techniques – en particulier la diffusion des examens de fin d'études secondaires comme instruments de sélection des étudiants, qui conduit à articuler

¹⁴⁹ Le 19^{ème} siècle est parfois qualifié de « Long » et associé par certains historiens de l'Europe à la période de conflits allant de 1789 à 1914 (voir par exemple les travaux d'Eric Hobsbawm). S'agissant de l'histoire des universités en Europe, on peut le faire commencer début 19^{ème}, lorsque se développe le modèle humboldtien qui transforme l'idée même d'université, et le prolonger jusqu'à la seconde guerre mondiale, lorsque les universités jusque lors très élitistes changent à nouveau de fonction en se massifiant.

les formations secondaires et supérieures. La fonction scolaire des processus d'admission se superpose à leur fonction sociale.

Ces techniques jouent un rôle important dans les processus de nationalisation de l'organisation sociale par l'intégration des anciennes et des nouvelles élites et l'affirmation du principe méritocratique comme structurant des organisations sociales. La transformation des dispositifs d'accès – d'examens de fin de secondaire sanctionnant essentiellement une formation humaniste propre à certains groupes sociaux à des examens reconnaissant une diversité de curriculum secondaires – participe, avec l'élargissement des places d'étude disponibles, à la diversification sociale du public étudiant. Ces transformations résultent de processus distincts selon les pays – entre action étatique et interaction entre groupes sociaux, incluant des politiques d'imitation de modèles étrangers. Enfin, alors que des barrières demeurent qui empêchent certains groupes sociaux de prétendre aux études, en particulier sur la base d'une citoyenneté limitée, les circulations sont utilisées par certains pour s'approprier l'accès en contournant les limitations nationales.

A partir d'une comparaison visant à saisir les tendances partagées dans divers pays et leurs déclinaisons spécifiques, ce chapitre analyse comment au cours de cette période l'instrument d'action publique que représente la sélection académique de fin de secondaire dans l'accès à l'Université - qui s'inscrit dans un processus de hiérarchisation des niveaux scolaires, des diplômes, des secteurs du supérieur, des disciplines et des professions - devient constitutif à la fois de l'organisation scolaire et sociétale et ses effets sur l'appropriation de l'accès par différents groupes sociaux. Comme le résume Charle (1986) « Si les professions ont revendiqué la certification universitaire et si, inversement, les universités ont cherché à obtenir le monopole de l'accès aux professions nobles (...), le compromis n'a été conclu (par l'entremise ou non de la médiation active de l'État) que par la conversion des esprits à la méritocratie, au culte de l'intelligence et de la science et à son identification, d'origine allemande et française, avec le corps universitaire. ». Une première section contextualise l'augmentation des effectifs en identifiant les techniques traditionnelles d'instrumentation de l'accès et leurs usages ; une seconde section documente la généralisation du principe de sélection scolaire comme IAP, ses enjeux sociaux, et son articulation avec la sélection professionnelle ; enfin, une troisième section analyse les effets de ces techniques sur le profil social des étudiants, compare les pays facilitant les premiers l'accès des classes moyennes et des femmes pour en identifier les

dispositifs, et montre comment la circulation est utilisée par certains groupes sociaux limités dans leur citoyenneté pour s'approprier l'accès .

1. L'élargissement de l'accès entre administration nationale et industrialisation

Après des siècles de fortes variations, à compter des années 1860-70, l'expansion des effectifs étudiants est soutenue jusqu'à la première guerre mondiale. Les inscriptions sont généralement multipliées par trois ou quatre (Anderson, 2004a), soit, sur la période plus large entre le milieu du 19^{ème} siècle et 1939, une augmentation par sept environ (Rüegg, 2004). Compte tenu de la croissance démographique, cela se traduit par un doublement de la proportion d'étudiants dans la classe d'âge, de 0,5% en 1870 à 1,2 ou 1,3% en 1914. En l'espace d'un demi-siècle, l'élargissement est donc important, même si l'accès demeure très élitiste.

Cette augmentation est facilitée par la création de nouveaux établissements : la croissance du nombre d'universités reprend, d'abord lentement, puis s'accélère à partir du milieu du 19^{ème} siècle pour doubler et atteindre environ 200 établissements en l'espace d'un siècle. Parallèlement, la diversification des types d'institutions d'enseignement supérieur se poursuit avec la création d'établissements spécialisés qui portent leur nombre à 300.

Les créations prennent largement place dans des territoires jusqu'alors peu dotés. Par exemple en Grande Bretagne, où, à la suite de la création de l'Université de Londres (1828-1836) qui met un terme au monopole d'« Oxbridge », apparaît une douzaine d'établissements entre 1832 et 1902. Que ces créations découlent d'impulsions municipales, comme en Angleterre, ou de décisions étatiques comme en Russie, on trouve entre ces deux pôles une vaste gamme de configurations, qui répondent principalement à deux logiques idéal-typiques : la formation à de nouvelles administrations d'une part, la formation à de nouvelles professions associées à l'industrialisation d'autre part.

- Nouvelles administrations d'État et formation d'élites de pouvoir

Comme aux siècles précédents, les changements de gouvernement se traduisent par une ré-instrumentation de l'accès visant le contrôle de la formation de l'administration et

désormais plus largement des élites professionnelles. Les projets politiques d'organisation sociale reposent en partie sur le contrôle de l'accès.

De fait, la création de nouvelles administrations est particulièrement importante dans les États-Nations qui se constituent au cours de la période, et, accompagne plus largement les changements de régime politique. En Scandinavie, l'autonomisation politique de la Norvège et de la Finlande stimule la création de nouvelles universités dévolues à la formation des élites nationales. En Europe de l'Est, les nouveaux États¹⁵⁰, (re)formés à la fin de la monarchie du Danube (1918), se dotent d'universités. Ainsi, entre 1918 (promulgation de l'indépendance) et 1948 (début de la période communiste), dix nouvelles institutions sont créées en République Tchèque (Benes, Huisman et Sebkova, 2003). En Roumanie, Grèce et Bulgarie, la création d'universités est concomitante de celle des États-nations¹⁵¹. En Russie, cinq nouvelles universités naissent au début du 19^{ème} siècle et d'autres suivent pendant la seconde moitié du siècle. Dans quelques rares cas, les changements de régime politique conduisent à l'inverse à la fermeture d'anciennes institutions, comme en Espagne où les régimes successifs actent la fermeture d'une partie des vieilles universités (1807, 1824 et 1832) réduisant leur nombre à dix et les inscrivant résolument au service de l'État. Ces fermetures demeurent exceptionnelles : là où les établissements sont jugés trop nombreux, les tentatives de suppression n'aboutissent que rarement. Lorsque des groupes d'acteurs locaux participent à la gouvernance des établissements, l'État rencontre plus de difficultés à intervenir (comme l'illustre par exemple le cas de l'Italie). A l'inverse, dans des contextes de rivalités régionales, confessionnelles et désormais linguistiques (l'enseignement universitaire en langue vernaculaire se substitue au latin au cours de cette période), l'ambition de former des élites régionales soutient la création d'universités, comme l'illustre en Suisse la promotion des anciennes académies au rang d'université, proposant une offre pléthorique de sept universités en 1910 à une population d'à peine plus de 3 millions d'habitants.

Dans le prolongement des usages passés, la création de nouvelles universités répond ainsi à des logiques de formation d'élites culturellement et socialement vouées à l'administration du politique et plus largement à l'exercice de professions à statut (droit, médecine, enseignement), le tout soutenant les processus d'intégration nationale.

¹⁵⁰ Tchécoslovaquie, Yougoslavie (alors nommée Royaume des Serbes, Croates et Slovènes), Pologne.

¹⁵¹ Les administrations des nouveaux États ont été fréquemment formés dans les universités étrangères en amont de la constitution des nouveaux États.

- Diversification des établissements et formation de nouvelles professions

Le second motif de la création de nouveaux établissements – qu'il procède d'une politique étatique et/ou du lobbying de certains groupes professionnels - répond à la demande de formation de nouveaux groupes professionnels (techniques, industriels, commerciaux) qui accompagne l'industrialisation et l'urbanisation des sociétés.

La professionnalisation s'adosse à un changement de modèle universitaire, que ce soit à travers la restauration des universités françaises en 1895, le développement d'un système diversifié en Angleterre fondé sur des créations d'établissements *bottom up* (initiatives individuelles ou locales), ou encore la création et la diffusion progressive, à partir de l'Allemagne, du modèle humboldtien, qui transformera, à terme, la notion même d'université. Dès les premières décennies du 19^{ème} siècle, W. Von Humboldt impulse une réforme qui diffusera progressivement à l'ensemble de l'Europe et au-delà, visant à unifier recherche et enseignement. Il développe un modèle d'universités devant enseigner à découvrir en « rendant apparents les principes à la base de tous les savoirs, afin de rendre les étudiants capables de faire leur chemin dans toutes les sphères du savoir. » (Rüegg, 2011, p.11). Il fait de la recherche une activité centrale des établissements, même si l'intégration de la recherche dans l'enseignement de premier et second cycle demeure marginale, à l'exception d'établissements comme Oxford et Cambridge qui, contrairement aux universités du continent, ne préparent pas aux professions ayant trait à l'administration de l'État et enseignent essentiellement les humanités. Le modèle humboldtien sera plus facilement intégré par les établissements disposant d'une large autonomie, rapidement donc dans les Îles Britanniques, et à l'inverse, tardivement et sans grand succès en France (fin 19^{ème}) et plus tardivement encore en Espagne.

Ces deux principaux motifs qui président dans les années 1860-1930 à l'augmentation des effectifs étudiants dans un contexte d'émergence de nouveaux États, de transformation des régimes politiques, et de formation de nouvelles professions accompagnant le développement de cette période « hautement industrielle » (Ringer, 1979), sont variablement articulés selon les contextes et les moments. Certains pays n'élargissent que peu l'accès et conservent un enseignement supérieur essentiellement tourné vers les anciennes professions. C'est par exemple le cas en Espagne, où le processus d'étatisation des universités, largement influencé par le modèle napoléonien et la création des corps de professeurs fonctionnaires, oriente la formation universitaire vers la production des fonctionnaires davantage que vers le développement industriel : « les enseignants

universitaires deviennent désormais des fonctionnaires tenus à l'obéissance par un État qui leur assignera comme mission de reproduire de nouveaux fonctionnaires plutôt que de former des spécialistes ou des chercheurs. C'est pourquoi les facultés principales seront celles qui formeront des juristes, des médecins et des professeurs des disciplines scientifique et littéraire du secondaire. Telle est l'orientation qui sera en vigueur jusqu'à la réforme des années 1980. » (Hernandez Diaz, 1998, p. 38). Comme en France¹⁵², ce sont dans les écoles d'ingénieurs créées, ici en plus petit nombre, à l'extérieur des universités et centralisées que la formation des ingénieurs prendra place. En Angleterre, la création de nouveaux établissements s'effectue à l'initiative d'individus ou de municipalités, qui abondent le développement de l'enseignement universitaire de disciplines médicales, polytechniques et commerciales (Rüegg, 2004). En Russie, la création de nombreux instituts techniques et commerciaux stimule l'élargissement de l'accès qui participe au processus d'industrialisation. Encore, de façon particulièrement marquée en Allemagne et en Suède, l'État soutient le processus d'industrialisation par le développement de l'éducation : « Nombre d'écoles d'ingénieurs ont été créées comme un stimulus pour l'industrie et le commerce en général, et non par un besoin d'État » (Torstendahl, 1991, p. 38).

Malgré la diversité des situations nationales, « fin 19^{ème} siècle, début 20^{ème}, on voit émerger de nouveaux champs d'étude, comme la science sociale en réponse à « la question sociale » de la civilisation industrielle et à la question de l'identité culturelle et nationale de l'époque post-traditionnelle et postnapoléonienne. Les universités contribuent ainsi à forger « une élite nationale homogène, une aristocratie intellectuelle, offrant un leadership stable » (Anderson, 2004, p.94), en intégrant, par l'éducation, les anciennes élites de la société d'ordre et les nouvelles élites de la société bourgeoise industrielle. Le modèle universitaire napoléonien a par exemple pour projet de « sécuriser pour l'État postrévolutionnaire et sa société les représentants nécessaires à la stabilisation politique et sociale (...), (de) s'assurer que leur éducation est développée en harmonie avec le nouvel ordre social et (...) d'imposer les limites à la liberté intellectuelle qui semble avoir montré sa dangerosité pour l'État. » (Charle, 2004, p. 45). Ce qui est vrai en France l'est par exemple également dans la Russie libérale des années 1860, qui veut intégrer l'aristocratie au service de l'État. Dans tous les cas, la stabilité politique et sociale est associée au contrôle accru des universités. Le rôle des États dans les configurations universitaires

¹⁵² Où le 19^{ème} siècle est aussi celui du développement d'écoles de commerce, ce qui n'est pas le cas en Espagne.

augmente. Des ministères sont créés à des fins de tutelle universitaire (Allemagne, 1817, France, 1828, Espagne, 1832) et les financements publics sont étendus. Partout, à l'exception relative d'Oxford et Cambridge, le 19^{ème} siècle est, en Europe, celui de l'accroissement de la dépendance matérielle et financière des établissements d'enseignement supérieur envers les systèmes politiques (Gerbod, 2004). Désormais, l'administration étatique « gouverne l'accès aux universités, contrôle les curricula et les examens. » (Rüegg, 2004, p.7).

2. La sélection académique au cœur de la formation des élites

- L'adoption des diplômes du secondaire comme technique d'accès :
nationalismes et imitation

La nationalisation des sociétés et dans une certaine mesure, de leurs systèmes éducatifs par les États se traduit, dans l'accès à l'université, par l'obligation des candidats aux études d'être désormais diplômés du secondaire, qui permet aux États de progressivement prendre le contrôle d'un enseignement secondaire par ailleurs très hétérogène, notamment à travers la reconnaissance des établissements. Ce faisant, il s'agit de définir la formation des élites puisque le lycée est alors largement séparé des espaces de formation du peuple (Anderson, 2004b). L'intérêt pour l'État d'instaurer ces diplômes de fin de secondaire comme portes d'accès à l'Université a trait aux privilèges sociaux que confèrent les études. Ces formations doivent servir l'intégration des anciennes élites aristocratiques avec la frange supérieure des nouvelles classes moyennes – principalement la bourgeoisie professionnelle – qui se développent avec l'industrialisation. La diffusion de ce modèle accompagne l'adoption du modèle humboldtien d'université, et s'explique par des préoccupations communes aux différents États : « A l'âge de l'État-Nation, de la rivalité des grands pouvoirs, des politiques des masses, et de l'alphabétisation universelle, la formation d'une élite nationale homogène, d'une « aristocratie intellectuelle » pour fournir un leadership stable » (Anderson, 2004b, p.94). Le nationalisme apparaît particulièrement explicatif de cette tendance partagée, qui s'adosse également à la tradition humaniste de formation qui caractérise alors l'Europe. Par ailleurs, la diffusion d'un modèle commun est facilitée par des politiques d'imitation conscientes de modèles étrangers, organisées par les

gouvernements qui font produire des rapports par des intellectuels et des experts de l'éducation qu'ils envoient étudier les systèmes scolaires (Anderson, 2004b).

Les diplômes de fin de secondaire, qui apparaissent à la fin du 18^{ème} et au début du 19^{ème} siècles (l'Abitur en Prusse en 1788, le baccalauréat en France en 1808, créé par le même décret que celui fondant l'université, et qui devient aussi le premier diplôme universitaire) se multiplient et conditionnent progressivement l'accès à l'université. C'est le cas dès 1834 en Allemagne (Ringer, 2004), mais c'est surtout au cours des décennies 1850 à 1870 que leur usage se généralise, en même temps que la frontière entre secondaire et supérieur s'affirme et que les effectifs d'étudiants à l'université augmentent. L'Autriche (et la Hongrie) créent la Matura en 1848 (version autrichienne de l'Abitur) et le curriculum du gymnase est allongé de 2 années (8 ans désormais) sur le modèle Humboldtien (Anderson, 2004b). La même chose s'observe en Suède en 1852, en Espagne avec l'adoption du baccalauréat, comme dans le Piémont en 1857 puis dans l'ensemble du nouveau royaume d'Italie, aux Pays-Bas en 1876, en Suisse dans les années 1870 (la standardisation de la Maturité suisse date de 1873). Au Danemark et en Norvège, l'Artium, mis en place en 1630 pour organiser l'accès à l'université de Copenhague, est déplacé de l'université au secondaire respectivement en 1850 et 1883. En Ecosse un certificat de fin d'études secondaires est adopté en 1888, en Italie, la Maturità établie en 1923. Cet usage de la Maturité, ou Matura, se retrouve également en Belgique, en Slovénie, Pologne et Hongrie. L'Angleterre fait figure d'exception, avec non pas un diplôme mais un âge (18 ans) établi comme seuil de transition entre les écoles publiques et Oxford et Cambridge, dans le même temps où les nouvelles universités, créées au 19^{ème}, puisent dans un ensemble hétérogène d'écoles et conservent longtemps des enseignements primaires. L'examen d'accès aux universités y prévaut sur le diplôme du secondaire dans l'organisation de l'accès. Lorsque l'État intervient faiblement ou tardivement sur les systèmes scolaires (Royaume-Uni), lorsque les diplômes secondaires sont perçus comme hétérogènes (Russie), ou encore pour des raisons de sélection initiale de futurs fonctionnaires (comme en France, Belhoste, 2001), en lieu et place de titres du secondaire ou en complément, des examens d'accès sont développés par certains établissements d'enseignement supérieur. Mais la tendance est générale à l'utilisation de l'examen de fin de secondaire pour formaliser la séparation des secteurs secondaires et universitaires et leur articulation et filtrer l'accès à l'université. « Ces examens sont, d'un certain point de vue, un instrument bourgeois, méritocratique, et, d'un autre point de vue, un instrument de l'État qui sert les intérêts des régimes tant

libéraux que conservateurs. » (Anderson, 2004b, p.103). Le partage par les États d'une même finalité et l'intérêt de la bourgeoisie comme groupe social pour les études explique pour une large part la diffusion du modèle.

En somme, l'adoption, largement partagée, de l'examen de fin de secondaire comme technique pour organiser l'accès aux études supérieures est à la fois la conséquence de dimensions contextuelles similaires, de processus conscients d'imitation et de l'intérêt que représente cet examen pour certains groupes sociaux dont il valorise la culture et qu'il préserve un temps de la concurrence d'autres groupes.

- Faire système : une intégration limitée au secondaire et au supérieur qui préserve la séparation entre groupes sociaux

L'accès à l'université devient ainsi dépendant de l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire qui accueille, en 1914, environ 3 à 4% d'une classe d'âge (Ringer, 1979), avec des taux d'abandon importants en amont du diplôme. Les frontières entre secondaire et supérieur se transforment avec la distinction entre culture générale et études spécialisées, impulsée par la diffusion du modèle humboldtien (Anderson, 2004a et 2004b). Ce processus prend du temps. Si s'affirme le développement des écoles secondaires - phénomène principalement urbain à l'instar des universités - il faut attendre les années 1848-1870 pour que se stabilise le projet d'une formation secondaire principalement orientée vers la préparation de l'enseignement supérieur sur la base d'un curriculum essentiellement classique (latin et grec étant au fondement du curriculum), en même temps que l'idéal Humboldtien en vient à faire référence pour les universités (Anderson, 2004b). Jusqu'alors, les écoles secondaires étaient multifonctionnelles, et un grand nombre des élèves n'y étudiaient que temporairement, sans viser l'obtention d'un diplôme. Ce n'est qu'à la fin du 19^{ème} siècle qu'enseignements secondaire et supérieur s'articulent pleinement, le secondaire étant dévolu à la formation générale et le supérieur à la formation spécialisée, sauf dans quelques établissements tels que Harvard et Cambridge.

Pour autant, l'intégration des systèmes scolaires n'est pas généralisée : différents types d'établissements servent explicitement différents groupes sociaux. Les espaces de formation sont séparés : au peuple, l'enseignement primaire et gratuit, aux élites, l'enseignement secondaire et payant, avec des établissements intégrant la scolarité primaire. Dans la plupart des pays, jusqu'à l'entre-deux guerres au moins, des frais

d'inscription ou de scolarité sont demandés aux étudiants. Comme en Espagne où, si le peuple a constitutionnellement droit à la gratuité en primaire, « la question de la gratuité des études supérieures comme secondaires est réglée par la négative, pour en limiter l'accès par les couches modestes. (...) Les libéraux du XIXe siècle considèrent (en effet) que l'enseignement secondaire, et à plus forte raison l'université, sont des niveaux d'études réservés à la bourgeoisie et aux futurs dirigeants. » (Hernandez Diaz, 1998, p.38-39). En Russie, les *Cook's circular* de 1887 limitent l'admission des étudiants des « ordres inférieurs » aux gymnases classiques (Kassow, 1989). En France, il n'existe, en 1918, aucune passerelle entre les écoles primaires et les établissements préparant au baccalauréat. Il faut attendre 1930 pour que les classes de premier cycle du secondaire deviennent gratuites et 1933 pour qu'une passerelle soit créée entre les écoles primaires et secondaires via un examen d'accès au secondaire. En Angleterre, la loi sur l'éducation de 1902 opère une distinction claire entre les deux espaces : « Dès lors, il ne devait plus y avoir de confusion : deux systèmes, chacun avec une fonction sociale et éducative distincte, devaient fonctionner en parallèle ; et il ne devait y avoir aucune place pour les écoles et classes de plus haut niveau qui étaient jugées s'être écartées de la préservation de l'éducation secondaire et supérieure. La grande majorité des enfants devait être éduquée dans les écoles élémentaires où ils resteraient jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge légal de fin de scolarité obligatoire. » (Chitty, 2007, p.19).

Le primaire et le secondaire étant indépendants l'un de l'autre, l'imbrication du secondaire et du supérieur ne s'accompagne pas nécessairement d'une alphabétisation large de la population. Malgré la croissance des effectifs universitaires, ils ne correspondent qu'à une partie congrue du groupe d'âge. A travers l'Europe, des enseignements supérieurs sophistiqués peuvent donc être adossés à une large alphabétisation (Allemagne, Ecosse), mais également à un fort illettrisme (Italie, Espagne, Russie) (Anderson, 2004a) car ils ne procèdent pas des mêmes logiques politiques et dépendent aussi des dynamiques démographiques.

Mais à rebours, l'extension progressive de l'obligation de scolarisation incitera les enfants des élites à allonger la durée de leurs études afin de maintenir leur statut : en France, le primaire devient formellement obligatoire pour les 6-13 ans en 1882 avec la Loi Ferry, puis jusqu'à 14 ans en 1936 ; en Ecosse, l'*Education Act* de 1872 rend l'école obligatoire pour les 5-13 ans. En Grande-Bretagne l'*Elementary Education Act* de 1880 introduit une scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 10 ans, porté à 12 ans en 1899 ; en Allemagne, le

principe d'une scolarité obligatoire est entériné par la Constitution de Weimar en 1919. Il avalise des pratiques adoptées à des périodes très différentes selon les régions : 1763 en Prusse, 1802 en Bavière, 1835 en Saxe, etc. En Suède, sept années d'école deviennent obligatoires dans les années 1930. Cette généralisation du primaire fait des études secondaires et des diplômes associés, ainsi que, dans une mesure plus étroite, du supérieur, un enjeu croissant pour les enfants des groupes sociaux dominants.

L'enjeu politique que représente l'éducation et la relation à l'école pour les différents groupes sociaux se donne à voir dans la structuration scolaire, la nature des filières et les coûts qui leurs sont associés. Si la demande d'accès des catégories populaires et moyennes de la population est largement limitée à des cycles courts de formation, le choix politique amplement partagé d'un système secondaire (jusqu'au début des années 1930's en France, 1944 en Angleterre, jusqu'en 1967 en Irlande, 1970 en Espagne pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, etc.) et universitaire payant traduit la volonté de réserver ces niveaux d'éducation aux groupes sociaux les mieux dotés, économiquement notamment. La sélectivité sociale des universités résulte à la fois d'une faible demande sociale et de la mainmise de certains groupes sociaux.

- La circonscription des titres scolaires et des curricula ouvrant accès aux études secondaires et supérieures, enjeu des élites

En conséquence, l'enjeu que représentent les diplômes du secondaire dans l'accès aux universités ressort davantage de la concurrence entre différentes élites politiques, économiques et culturelles que d'une concurrence avec les catégories moyennes et encore moins populaires. Symptomatiques à cet égard, les curricula permettant d'accéder à un diplôme secondaire ouvrant au supérieur, traduisent et construisent la culture des élites.

Parmi les diplômes terminaux de l'enseignement secondaire, sont seuls reconnus ceux qui sanctionnent les filières classiques, dans lesquelles sont enseignées les humanités classiques. Il faut attendre 1900 pour que la Prusse ouvre ses universités aux diplômés des écoles modernes, 1902 pour que la réforme du baccalauréat français donne un statut égal aux formations "moderne" et "classique" et 1929 pour que la loi anglaise sur l'éducation crée une école publique à curriculum mixte (Anderson 2004a). En Russie, l'accès aux universités, limité aux diplômés des gymnases classiques dans les années 1880s, est ouvert en 1902 aux étudiants des formations secondaires modernes, les *realuchilischcha*, à

condition qu'ils passent les examens additionnels requis par les conseils des facultés. En Allemagne, jusqu'en 1900, 80% des entrants à l'université ont obtenu l'Abitur dans un gymnase classique. Au Royaume-Uni, compte tenu de la structure universitaire et de l'organisation locale de l'accès, les études secondaires classiques ne concernent que 60% des étudiants entrants dans les années 1890, mais la situation est différente à Cambridge et Oxford où, près des deux tiers des étudiants sont encore issus dans les années 1930 d'écoles secondaires élitistes privées (Ringer, 2004)¹⁵³.

L'élargissement de l'accès aux diplômés des curricula « modernes » s'accompagne d'une segmentation des formations qui permet aux institutions secondaires historiques de largement résister à un enseignement à visée directement utilitaire (Ringer, 1979). A la fin du 19^{ème} siècle, les écoles secondaires sont hiérarchisées, par exemple en Prusse et en Allemagne, en France ou encore en Angleterre. Certaines se distinguent par leur curriculum, leur finalité d'accès à l'université et leur recrutement social, à l'instar en Angleterre des écoles dites « publiques », onéreux pensionnats privés à recrutement socialement exclusif qui offrent des formations classiques, par opposition aux écoles secondaires municipales créées en 1902 dont les curricula sont modernes et scientifiques. Ce processus de diversification évite ainsi aux anciens établissements de changer de fonction et aux groupes sociaux qui les fréquentent de perdre de leurs privilèges. L'effet cumulatif de la segmentation éducative est de légitimer et d'augmenter les différences de classe (Ringer, 1978, 2004). L'accès, en tant qu'instrument objet de négociations, soutient une relation entre politique et société visant la préservation des hiérarchies sociales et l'adaptation aux nouveaux besoins sociaux.

On observe donc simultanément la domination des curricula faisant la part belle aux humanités dans le secondaire et un processus de spécialisation des formations universitaires. Ainsi, « l'idée selon laquelle le contenu de l'enseignement secondaire dépendrait du développement économique et social a toujours été confrontée à un problème de non congruence (...) Dans une société moderne capitaliste et industrielle, pourquoi l'éducation humaniste, incarnant des valeurs aristocratiques, fut-elle si tenace ? Pourquoi les alternatives fondées sur la science, introduites par les monarques éclairés et par la Révolution française dans les écoles centrales de 1795, furent-elles méprisées ? » (Anderson, 2004b, p.94).

¹⁵³ Parallèlement, la proportion d'étrangers est élevée, qui explique en partie les différents profils d'entrants : 6 à 7% en France, en Allemagne et à Oxford en 1900, puis respectivement 22, 4 et 12% en 1930 (Ringer, 2004).

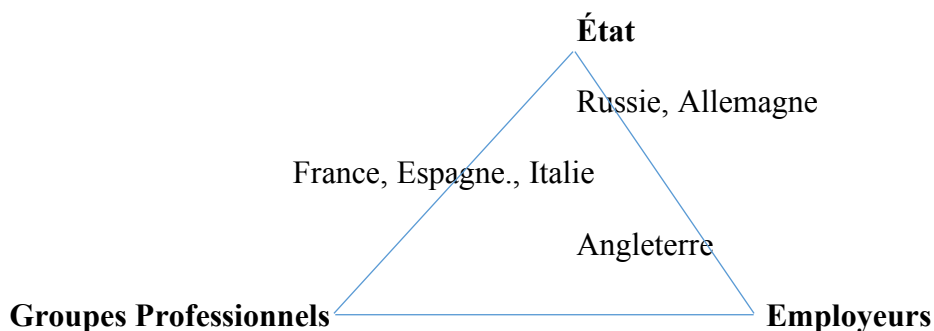
Le succès des humanités classiques est parfois analysé comme l'expression d'une demande émanant spécifiquement de la bourgeoisie professionnelle (O'Boyle, 1978-79), de la préférence donnée par les *gentlemen* aux humanités sur les sciences (Benn & Chitty, 1996). Mais il faut tenir compte du fait que les écoles qu'ils fréquentent jouent aussi, comme l'enseignement supérieur, un rôle essentiel dans la production d'une élite dominante culturellement unifiée. L'incorporation des anciennes et des nouvelles formes de richesse et de prestige par l'école intervient d'un pays à l'autre à des moments différents et concerne des groupes sociaux distincts : en Angleterre, l'école secondaire publique a pour fonction délibérée d'intégrer classe moyenne supérieure et ancienne aristocratie (Anderson, 2004b) ; en France, où le baccalauréat devient la marque de la bourgeoisie (Mayeur, 1977), l'enjeu est de fusionner élites pré- et post-révolutionnaires. En Prusse, secondaire comme supérieur doivent servir à renforcer et unifier l'État Prussien suite à la défaite de 1806. Ici, ces niveaux scolaires sont particulièrement connectés avec le *Bildungsbürgertum*, « la strate des fonctionnaires et professionnels de la bourgeoisie, plus proche de l'État et plus distincte à la fois de l'ancienne aristocratie et du nouveau monde de l'argent (Besitz) que ses équivalents ailleurs. » (Anderson, 2004b, p.102). Si les élites constituent des groupes aux caractéristiques distinctes selon les pays, leur intégration se joue partout dans l'espace scolaire. Le diplôme d'études secondaires, instrument perçu comme méritocratique, contrôlant l'accès à certains privilèges sociaux et de carrière, intéresse à la fois l'État et la bourgeoisie. Il est désormais au centre du système scolaire et professionnel et de la stabilisation d'un nouvel ordre social.

Les examens de fin de secondaire, désormais les principales techniques constitutives de l'accès comme instrument d'action publique deviennent d'autant plus importants que si les droits politiques des hommes dépendent jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle de leur position sociale (et du montant de leurs impôts notamment), le suffrage universel masculin qui s'impose progressivement entre 1840 et 1919 atténue l'effet de la position sociale héritée sur les droits des citoyens. C'est dans ce contexte de perte des privilèges des groupes politiquement dominants qu'il faut envisager l'emprise croissante des études et des diplômes sur l'accès aux positions sociales dominantes.

- Le contrôle de l'accès aux professions

De fait, les modalités de la sélection à l'entrée du supérieur s'encastrent plus largement dans des processus de sélection professionnelle qui accompagnent l'universitarisation de certains métiers. Le 19^{ème} siècle est qualifié de « siècle des professions » (Anderson, 2004a, p.123). Ces professions "à statut" que les sociologues fonctionnalistes définiront au début du 20^{ème} siècle par le diplôme universitaire qui les distingue des "métiers", s'affirment à partir de dynamiques différentes selon les pays : principalement étatique en Allemagne comme dans les pays d'Europe centrale, avec leurs examens de sélection, y compris pour l'accès à la bureaucratie ; laissant davantage de latitude aux contrôles corporatistes à l'issue d'une première sélection déléguée à des universités dont les curricula et les diplômes sont étroitement centralisés en France¹⁵⁴ et dans les pays adoptant un modèle similaire (Espagne, Italie) ; régulée formellement ou informellement par les corps professionnels à travers l'apprentissage en cours d'emploi qui se superpose à la sélection académique dévolue aux établissements en Angleterre (Torstendahl, 1991). Dans ce dernier cas, la régulation par l'État est tardive (Anderson, 2004a) avec le développement d'examens écrits de sélection des fonctionnaires et de certaines professions (pharmaciens, avocats) au cours du 19^{ème} siècle ainsi que d'examens d'entrée mis en place par plusieurs universités britanniques (Cambridge, Dublin, Londres, Oxford) pour tester les étudiants des écoles secondaires locales (Kellaghan et Madaus, 2003), mais également avec l'amorce d'un financement des universités par le gouvernement sur la base du résultat des étudiants (Niss, 1993).

Schéma 2 : Responsabilité de l'accès aux professions



¹⁵⁴ Comme l'illustre par ex. la mise en place du Certificat d'aptitude à la profession d'avocat, créé par les pouvoirs publics à la demande du Barreau, qui s'ajoute à la licence de droit en 1941.

Se distinguent ainsi trois grands processus de sélection et d'identification des professionnels, qui tous intègrent une forme de sélection académique à l'entrée des universités, qu'il s'agisse d'un diplôme national du secondaire ou d'un test local, ou encore de l'association des deux. S'observe ainsi une intégration hiérarchique progressive des diplômes académiques et des moyens de sélection (compétition, examen) concomitante de la sécularisation et de la bureaucratisation des organisations sociales des temps modernes. Rüegg (2004, pp.7-8) en trouve par exemple une preuve dans le fait que « les réactionnaires qui reprennent du pouvoir en France entre 1822 et 1830... ferment l'École normale et confient de nombreux postes aux membres du clergé, souvent sans diplômes. ». Les transformations politiques et économiques, les processus de nationalisation et d'industrialisation, font de la normalisation de la sélection académique un pivot de l'organisation sociale.

3. Diversification sociale de l'accès : entre contextes facilitants et circulations

Quels usages politiques de l'accès pour quelles appropriations par les différents groupes sociaux ?

Les effectifs étudiants augmentent de façon relativement régulière dans tous les pays d'Europe à partir des années 1870, mais les situations nationales demeurent disparates en termes d'effectifs comme de proportion des étudiants dans la population générale ou dans leur groupe d'âge (cf. la synthèse proposée par Anderson, 2004a). Il en va de même des appartenances sociales des étudiants. Deux grandes tendances peuvent néanmoins être distinguées.

D'une part, l'appartenance sociale des étudiants évolue (dans des temporalités distinctes selon les pays) avec la transformation de la structure sociale et du projet politique d'organisation sociale. Cela se traduit par la diversification du profil des enfants qui accèdent à l'université, y compris avec leur féminisation. Outre ceux issus des élites, l'enseignement supérieur s'ouvre aux strates moyennes et modestes dans des proportions très variables selon les contextes, pouvant représenter une proportion importante des étudiants, mais en tout état de cause une infime fraction de la classe d'âge dont seulement 1.5% en moyenne accède aux études supérieures à la fin de la période.

D'autre part, certains étudiants qui appartiennent à des minorités (religieuses, politiques, de genre) dans leur pays d'origine parviennent à s'approprier l'accès aux études supérieures en circulant pour s'inscrire à l'étranger. Pour la plupart, ils profitent de leur appartenance à des groupes sociaux dotés en capital économique ou culturel et utilisent la mobilité pour contourner par la circulation géographique les restrictions d'accès qui accompagnent leur citoyenneté politique limitée dans leur pays d'origine. La dernière section de ce chapitre étaye et discute ce double constat et les motifs de ces diversifications sociales du public étudiant, en présentant leurs caractéristiques, ainsi que les contextes, structures scolaires, politiques et circulations qui les facilitent.

3.1 Accès de nouveaux groupes sociaux : diversification des élites et diversion des strates moyennes

La diversification sociale du public étudiant est d'abord, avec la transformation des structures sociales, celle des élites : à Oxford comme à Cambridge, la proportion de fils de propriétaires terriens et de membres du clergé diminue au profit de ceux dont les pères exercent leur métier dans les affaires ou le commerce. En France, les grandes écoles, d'abord apanage de la bourgeoisie (propriétaires, professions libérales, hauts fonctionnaires), inscrivent au début 20^{ème} siècle une proportion croissante de fils d'industriels et de commerçants. En Allemagne, avec la première vague d'expansion (1870-1900) la proportion des étudiants issus des mondes des affaires, du commerce et de la petite fonction publique s'accroît jusqu'à environ 37% du total entre 1890 et 1914, au détriment de la proportion d'étudiants issus du *Bildungsbürgertum* (la bourgeoisie des professions) qui diminue pour représenter moins d'un tiers du total (30%) en 1914 (Ringer, 2004)¹⁵⁵. L'évolution des groupes professionnels d'origine des étudiants issus des élites fait écho non seulement aux transformations de la structure sociale qui accompagne l'industrialisation et la démocratisation politique, mais également au projet politique de fusion des élites par l'éducation (cf. section 2) et à la diffusion sociale de la culture d'une part de la bourgeoisie qui fait des études un capital distinctif, un marqueur identitaire. L'emprise accrue des diplômés sur l'accès à un plus grand nombre de professions rend les

¹⁵⁵ Cela ne signifie pas pour autant que la probabilité des enfants de la *Bildungsbürgertum* d'accéder à l'université est plus faible, car les rapports de proportion entre les groupes dominants se transforment également. Ainsi, Anderson (2004, p.132) montre que quand on rapporte la proportion d'étudiants à la taille de leur groupe social d'appartenance, il apparaît qu'en Prusse, en 1911, les fils du *Bildungsbürgertum* ont dix fois plus de probabilité d'être à l'université que les fils d'entrepreneurs ou de la vieille *mittelstand*.

études désirables pour ces groupes sociaux dont la capacité de reproduction dépend en partie de leur capacité à s'approprier l'accès à ces formations.

Les femmes bénéficient progressivement de l'élargissement de l'accès des élites aux études supérieures. En 1914, la proportion moyenne d'étudiantes en Europe est estimée à 10% (Anderson 2004a). Elles ne représentaient que 3% des étudiants en France en 1901 mais 37% en 1936, entre 3% et 6% en Allemagne avant 1914 mais 20% en 1931. A la fin des années 1930, elles constituent 25% des effectifs en Angleterre (Charle, Verger, 2012), 17.3% en Tchécoslovaquie, 14.7% en Hongrie, 22.7% en Bulgarie, 23.3% en Yougoslavie, 26% en Roumanie et 28.3% en Pologne (Wolchik et al, 1985, p.33-34). Si les informations relatives à l'origine sociale des étudiantes sont rares, leur faible proportion, associée aux caractéristiques générales des étudiants ainsi qu'aux processus organisant l'accès suggèrent qu'elles appartiennent majoritairement aux groupes sociaux supérieurs.

Parallèlement à la diversification des élites, l'ouverture relative de l'accès à d'autres groupes sociaux concerne principalement les enfants de familles de la strate moyenne supérieure, avec des motifs en partie distincts selon les pays. En Hongrie, la proportion d'étudiants issus de familles dont le père est fonctionnaire augmente de 16% en 1913-1914 à 30% au milieu des années 1920 (Karady, Kemény, 1980). Dans un contexte d'augmentation des effectifs, il s'agit surtout, dans le contexte de la contre-révolution, « des bacheliers appartenant aux fractions les plus menacées (réfugiés, limogés pour causes économiques) ruinées des classes moyennes) (Karady, Kemény, 1980). L'accès aux études leur permet de maintenir leur position sociale, au moins temporairement, en attendant une amélioration du marché des professions intellectuelles, alors en très mauvaise situation. En France, des opportunités se développent pour les cols blancs en particulier les petits fonctionnaires (instituteurs, anciens de l'armée) qui « sont souvent rétribués par un parrainage de l'État et des bourses d'étude pour leurs enfants » (Anderson, 2004a, p.13) et profitent de la relative accessibilité des lycées en milieu urbain. En Russie, dans les principales universités (Moscou, Kiev, Kazan et St Pétersbourg), au cours des années 1830 et plus encore dans les années 1860, plus de la moitié des étudiants sont fils d'aristocrates ou de hauts responsables : il s'agit pour l'État « d'intégrer l'aristocratie au service de l'État » (Charle, 2004, p.52). A partir de 1905, avec la révolution, ou plutôt 1906 lorsque les universités réouvrent, l'enseignement supérieur s'ouvre à un plus grand nombre d'étudiants, la part des primo-accédants devient majoritaire, principalement en provenance de familles à revenu économique élevé (Kassow, 1989). Cette plus grande ouverture

sociale est également adossée à une augmentation des places d'études (les effectifs sont multipliés par deux), à une transformation des curricula, et à l'abandon des restrictions relatives à l'accès des femmes et des juifs (Kassow, 1989, p. 286).

L'ouverture sociale de l'accès apparaît découler de différents processus selon les pays : des révolutions et avec elles de changements de projets politiques et donc d'une transformation de l'instrumentation dont l'accès fait l'objet ; d'une augmentation des effectifs étudiants découlant de différents mécanismes ; d'une transformation des relations entre gouvernants et groupes sociaux ; d'une situation du marché du travail faisant de la poursuite d'études un investissement utile, etc. Mais même dans les pays où les enfants de milieu modeste constituent une part significative du corps étudiant, du fait des faibles taux globaux d'accès à l'université et du poids relatif des différents groupes sociaux, leur accroissement ne remet pas en cause la probabilité infiniment supérieure des enfants des groupes sociaux dominants d'accéder aux études supérieures.

Pour autant, la comparaison des contextes dans lesquels s'inscrivent ces diversités sociales étudiantes permet d'identifier certaines dimensions ou techniques constitutives de l'accès comme IAP qui facilitent l'appropriation des études par les classes moyennes et, partant, l'élargissement social du recrutement des universités. Quelles transformations de l'accès comme instrument soutiennent la diversification sociale du public étudiant ? La partie suivante propose des éléments de réponse à partir, d'une part, de la comparaison de trois pays qui apparaissent précoces dans la diversification sociale du public étudiant et, d'autre part, de l'ouverture de l'accès aux femmes.

3.2 Des dispositifs d'accès facilitant la diversification sociale

Sur la base des informations disponibles¹⁵⁶, trois pays se distinguent par une ouverture plus forte aux étudiants des strates moyennes inférieures ou parfois ouvrières : courant 19^{ème} siècle, l'Ecosse, l'Allemagne (et particulièrement la Prusse où est né le modèle humboldtien), et, début 20^{ème} siècle, la Russie. En Allemagne, et en particulier en Prusse, la petite classe moyenne (*Mittelstand*) devient numériquement dominante au cours des dernières années du Second Empire (Jarausch, 1979). L'élargissement social est encore

¹⁵⁶ Comme le souligne Anderson (2004a) dans un travail de synthèse compréhensif, on peut probablement faire l'hypothèse d'une diversification sociale du public étudiant dans les facultés françaises au profit des strates moyennes, mais les données manquent pour le documenter. De même en Angleterre et au Pays de Galles où les étudiants de familles ouvrières apparaissent à l'université à partir de 1914.

plus important en Ecosse, où les universités se singularisent en inscrivant environ 25% d'étudiants issus des catégories ouvrières de la population entre les années 1860 et 1900. Le même phénomène s'observe en Russie au début 20^{ème} siècle, avec une forte augmentation de la proportion d'étudiants d'origine prolétarienne, de 30% à 55% entre 1928 et 1932. Plusieurs dispositifs d'accès soutiennent ce processus.

- Augmenter les places d'études disponibles et la compétition scolaire

Les trois pays qui inscrivent le plus fort nombre de jeunes gens issus des strates moyennes inférieures ou inférieures, ont en commun de posséder un grand nombre d'établissements universitaires accueillant des effectifs étudiants importants, et/ou de connaître une forte augmentation de leurs effectifs facilitant un processus d'ouverture sociale.

En Ecosse, le développement des universités est précoce. Les effectifs étudiants sont, dans les années 1860, supérieurs à ceux de l'Angleterre, alors que la population totale de cette dernière est dix fois supérieure (Anderson, 2004a). Les effectifs progressent encore, de 3984 en 1871 à 5924 en 1911 (Anderson, 2004a, Note 26). Cela en fait probablement le pays d'Europe qui, relativement à sa taille, possède le plus fort taux d'étudiants dans le groupe d'âge correspondant (1.4% en 1870, 1.9% en 1914), inscrits dans un grand nombre d'universités (cinq au 19^{ème} siècle en incluant Aberdeen's Marischal et King's College). Ici, dès le 18^{ème} siècle, les universités s'ouvrent à de nouveaux groupes sociaux, notamment grâce à des coûts d'études modérés – la résidence en collège universitaire notamment n'est plus obligatoire – à l'existence de bourses et à des curricula orientés vers les sciences et les besoins sociétaux. A Glasgow, pendant la période 1740-1839, 44% des étudiants viennent des mondes de l'industrie ou du commerce, et un tiers d'entre eux de la classe ouvrière. L'ouverture se maintient au 19^{ème} siècle. En 1860, le public des quatre universités écossaises est composé pour 33% d'étudiants issus de familles exerçant des professions « traditionnelles », 16% de la bourgeoisie économique, 15% de l'agriculture, 6% de classes moyennes inférieures urbaines et 23% de classe ouvrière, phénomène qui semble unique à cette période. La proportion d'étudiants issus du monde ouvrier augmente ainsi de 18.6% en 1860 à 24% en 1910 en même temps que les effectifs totaux passent d'environ 4400 à 6000 (Anderson, 2004a).

En Allemagne, la part des étudiants dans leur groupe d'âge augmente de façon importante, de 0,5 à environ 1,3-1,6% malgré la forte croissance démographique de la période (de 45 à

65 millions entre 1870 et 1910). Deux vagues successives d'expansion des effectifs soutiennent l'élargissement social du public étudiant. La comparaison de la composition sociale du corps étudiant en Allemagne entre les années 1870 et 1930 (Anderson, 2004a) suggère d'abord une évolution concomitante avec celle des professions auxquelles préparent l'université, dans un premier temps principalement l'administration (jusqu'aux années 1870) et les professions à statut (droit, médecine, enseignement), puis les professions liées au commerce et aux affaires. Elle souligne ensuite l'attrait des universités pour l'ancienne élite aristocratique confrontée à la nécessité de reconstituer son capital social sous une autre forme pour maintenir son statut. Elle témoigne enfin du rôle joué par l'université dans les stratégies de mobilité sociale des familles de la petite classe moyenne, même si cela ne concerne qu'un nombre limité d'entre elles.

En Russie, du fait de la démographie, la proportion d'étudiants par rapport au groupe d'âge correspondant reste inférieure à ce qu'on observe dans les pays de l'ouest de l'Europe (0.8% en 1914 pour une norme de 1.2 ou 1.3%), mais les effectifs connaissent une croissance phénoménale. En agrégeant universités et écoles technique spécialisées (une centaine de ces dernières sont créées dans l'ensemble de l'URSS durant la période), le nombre d'étudiants est multiplié par environ 14 entre 1859 et 1922 (passant de 8750 à 127000 en 1914 puis 216000 en 1922 (Charle, 2004)). Ces « instruments de prolétarianisation de l'enseignement supérieur » (Depretto, 2001, p.236) répondent à l'objectif politique des révolutions russes : rendre l'éducation accessible aux enfants d'ouvriers, dont les effectifs augmentent massivement.

L'appropriation par les différents groupes sociaux de l'accès est stimulée par le développement précoce de la scolarité obligatoire (1763 en Prusse, 1872 en Ecosse – avec des taux d'alphabétisation des adultes identiques, autour de 80% au milieu du 19^{ème} siècle, (Green, 2013, p.33)), qui, en augmentant le niveau scolaire général, accroît la concurrence entre les groupes sociaux à de plus hauts niveaux d'étude. Certaines caractéristiques de la formation secondaire soutiennent ces dynamiques.

- Un secondaire faiblement diversifié et une forte densité de l'offre de formation

Les modèles scolaires qui soutiennent le processus de diversification sociale observé en Allemagne, Ecosse et Russie soulignent l'importance d'un secondaire peu différencié et

largement distribué sur le territoire. C'est particulièrement le cas en Allemagne où au 19^{ème} siècle¹⁵⁷ les étudiants profitent d'un réseau relativement dense d'écoles secondaires non résidentielles. Elles réduisent les coûts d'étude en rapprochant les lieux de formation des lieux de résidence d'une plus grande proportion de la population urbaine (Ringer, 2004). La même chose s'observe dans d'autres régions (Rhénanie, Westphalie, Bavière). La diversité sociale des élèves des établissements du secondaire est proportionnelle à la taille de la ville (Anderson, 2004a). Ces évolutions participent d'un projet de société, alimenté par le protestantisme, qui met l'éducation au centre. L'héritage d'une éducation nationale, laissé par Marie Thérèse d'Autriche et Joseph II dont l'objectif était de former par l'école des citoyens loyaux à un héritage commun est prolongée par Von Humboldt qui envisage l'éducation générale comme nécessaire pour l'ensemble des individus (Anderson, 2004b). Ainsi, pour Humboldt, chacun doit pouvoir bénéficier d'une éducation libérale générale ou non-vocationnelle, jusqu'au niveau approprié à son statut social. La diversification du spectre social des gymnases est donc souhaitée (Anderson 2004b).

En Ecosse également, la segmentation du secondaire est faible y compris au regard des curricula. Dès le 17^{ème} siècle, l'éducation y est prodiguée dans des écoles financées par l'Église et installées dans les paroisses y compris rurales (1696) dans une organisation du politique qui fait la part belle à l'administration locale (Paterson, 2001). On y enseigne le latin. Ici, l'ouverture sociale des études est à mettre en relation avec le fait que l'accès en tant qu'IAP se distingue en tant que le diplôme du secondaire n'est exigé que tardivement pour entrer à l'université (1888). Partout ailleurs, la subordination de l'accès à l'Université à la détention d'un diplôme de fin de secondaire tend à aligner la structure des origines sociales des étudiants sur celle des élèves du secondaire, et donc à l'homogénéiser à mesure que la fonction du secondaire se restreint à la préparation aux études supérieures. En Ecosse au contraire, les profils sont plus diversifiés. Les étudiants sont rarement directement issus de l'école secondaire, souvent plus âgés (dans leur vingtaine, alors qu'ailleurs au même moment et jusque dans les années 1880, ils débutent souvent leurs études supérieures à l'âge de 14 ou 15 ans). Accessible à tous et toutes, le système écossais, également nourrit de l'idéal protestant, est socialement ouvert de l'école à l'université. Ce qui distingue les réformateurs religieux protestants réside, dès le début du 17^{ème} siècle, dans leur capacité à s'adjoindre l'aide de l'État pour produire une législation soutenant la mise en place d'un système d'éducation universel (Houston, 1985). L'Université demeure

¹⁵⁷ En Prusse, les écoles secondaires ne sont hiérarchisées qu'à la fin du 19^{ème} siècle, et s'inscrivent dès lors dans une politique de sélection sociale (Müller, 1977, 1980).

financièrement accessible : au 18^{ème} siècle, l'inscription à l'université de Glasgow coute plus de dix fois moins cher qu'à Cambridge ou Oxford (Houston, 1985). D'autant que les universités entretiennent des liens avec les écoles des paroisses à travers le pays. Ici encore, la localisation des universités les rend accessibles à une large partie de la population urbaine. Elles sont considérées comme des institutions nationales et publiques, dans une société également moins classiste que l'Angleterre. L'Ecosse fait de l'éducation un bien commun, avec une intégration plus tardive du secondaire et du supérieur et une politique active de soutien aux carrières scolaires des étudiants méritants. Du point de vue du public étudiant, l'ouverture sociale est aussi à mettre en relation avec l'attractivité que représentent les universitaires anglaises pour les fils des propriétaires terriens écossais, réduisant la demande d'accès et la représentation de ce groupe social dans les universités écossaises. La politique d'ouverture sociale écossaise s'accompagne de stratégies de diversions via la circulation des étudiants issus de certains groupes sociaux (Houston, 1985).

En Russie, c'est davantage la densité de l'offre de formation universitaire qui soutient la diversité sociale, notamment parce que les facultés et établissements nouvellement créés après la révolution bolchévique sont explicitement dédiés à la formation des enfants d'ouvriers, qui y bénéficient de quotas¹⁵⁸.

- Le soutien financier aux étudiants comme dispositif

L'accès des jeunes femmes et hommes des petites classes moyennes est subordonné à la possibilité d'obtenir un soutien financier, d'autant que le secondaire comme le supérieur sont généralement payants.

En Ecosse, le réseau écoles-universités permet aux étudiants méritants des familles des strates inférieures de bénéficier de bourses pour accéder au supérieur (Knox, non daté) grâce à un « système non coordonné de charité » (Kaelble, 1981). On dénombre au 19^{ème} siècle environ quatre cent cinquante bourses pour les cinq universités écossaises (Gerbod, 2004b, p.109). Et lorsque le diplôme de fin d'études est exigé pour entrer à l'université

¹⁵⁸ La discrimination positive en faveur des classes populaires doit servir à constituer une « intelligentsia ouvrière-paysanne démocratique » (Depretto, 2001. p.232). L'élargissement de l'accès à l'université constitue un outil de réalisation de l'idéal politique du pouvoir en place, qui s'accompagnera, en l'espace d'un quart de siècle, d'un rattrapage du niveau d'accès des autres pays occidentaux. (Charle, Verger, 2012). Ici, la diversification sociale de l'accès à l'université fait donc l'objet d'une politique proactive de diversification du système universitaire et des voies d'admission de la part des gouvernants.

(1888), les études secondaires qui y mènent deviennent gratuites (1892) puis à compter de 1900, le fonds André Carnegie pourvoit au financement des étudiants méritants : en 1930, 70% des étudiants des universités sont boursiers. A compter de 1900, la Prusse crée également de nombreuses bourses, et d'autres avantages. En 1899-1900, 16% des étudiants des universités y bénéficient d'une bourse, 6% ont accès à des repas gratuits et 17% ont à une réduction de leurs frais de scolarité. Certains cumulent ces aides (Ringer, 2004, p.250). Dans l'entre-deux guerres, l'Allemagne et la Russie sont (avec l'Angleterre) les pays où l'aide financière aux étudiants est la plus importante¹⁵⁹, conséquence du projet politique de transformation sociale des élites par l'accessibilité des études. En 1876, l'université de Kazan offre 195 bourses et celle de Kharkov 170 (Gerbod, 2004b) et les frais de scolarité sont, à l'issue des révolutions, indexés sur l'origine sociale. Le soutien financier aux étudiants apparaît décisif dans l'élargissement social de l'accès. Au tournant du 19^{ème} siècle, la mobilité individuelle des étudiants pauvres et talentueux est activement soutenue par l'éducation en Allemagne, en Ecosse et en Russie. Ailleurs en Europe, cette tendance n'est pas confirmée. On y observe plutôt une compétition aigüe pour l'accès, « une détermination conservatrice à limiter l'accès à l'université. » (Kaelble, 1981, cité par Ringer, 2004, p. 257).

- La diversification comme technique d'accès

Les bourses d'études sont souvent liées à un projet disciplinaire ou à une inscription institutionnelle spécifique : les étudiants des différents groupes sociaux ne s'inscrivent pas dans les mêmes établissements ou filières. En Allemagne, les étudiants issus des petites classes moyennes, moins sensibles à l'idéal humboldtien, se concentrent surtout dans les universités techniques, moins prestigieuses socialement, dont les effectifs sont multipliés par trois entre 1870 et 1900 (quand ceux des universités doublent). En Ecosse, ce sont les filières de préparation à l'enseignement ou aux fonctions religieuses qui les accueillent majoritairement. En Russie, l'élargissement social est adossé à la création en nombre de facultés destinées spécifiquement aux enfants d'ouvriers (qui passent de 177 en 1928 à 694 en 1932) inscrivant en 1932 environ 300 000 étudiants (Gerbod, 2004a, p.91, nbp24). La création de nouveaux instituts techniques (14, fondés par l'État entre 1865 et 1914) menant

¹⁵⁹ A l'inverse, en France, sous Napoléon, les bourses d'État offrent moins de soutien que les fondations ou dotations de la période prérévolutionnaire, même lorsqu'on met à part le fait que les bourses d'état françaises du 19^{ème} étaient souvent attribuées à la progéniture des petits fonctionnaires (Ringer, 2004).

à des carrières techniques spécialisées, soutient également ce processus. En Angleterre, les étudiants issus des classes moyennes urbaines accèdent aux études universitaires par l'université de Londres et les nouvelles universités locales, non résidentielles et donc moins coûteuses.

L'accès de fils des strates moyennes, supérieures comme inférieures, dont les parents disposent souvent d'un certain capital économique, et exceptionnellement de fils d'ouvriers, se développe donc à côté de celui des catégories supérieures grâce à la diversification des établissements et à leur prise en charge de disciplines socialement moins prestigieuses mais assurant un avenir professionnel. Tout en répondant à une nouvelle demande d'accès répondant aux intérêts spécifiques de ces groupes sociaux, ce processus de diversification permet aussi aux élites et aux établissements et filières de formation qui les accueillent de maintenir leurs spécificités et leurs avantages distinctifs, entre autres en termes de reproduction professionnelle. La diversification des étudiants à travers la diversification des formations sert probablement surtout le processus d'industrialisation.

- Des curricula orientés vers les sciences et techniques et des débouchés professionnels spécifiques

Les étudiants originaires de milieux sociaux modestes s'inscrivent majoritairement dans des filières ou disciplines distinctes de celles des autres groupes sociaux, à la fois par auto-sélection mais aussi par la fréquentation de formations primaires et secondaires distinctes de celles des groupes sociaux dominants. Leur intérêt pour les études supérieures est soutenu par le développement de certains curricula, en particulier ceux qui reposent sur des savoirs moins généraux, moins associés à l'idéal humaniste que ceux que fréquentent les groupes sociaux dominants. En Ecosse, avec l'introduction de l'examen du secondaire, les programmes universitaires sont transformés, la philosophie devient optionnelle et le pays l'un des premiers à proposer des formations universitaires en sciences et techniques. Partant, les études universitaires attirent désormais ceux que les formations humanistes et généralistes ne séduisaient pas. En Allemagne, la recherche scientifique et médicale connaît un essor important dans les universités et les établissements techniques, comme en Russie où se développent largement les instituts techniques, alors même qu'en Grande Bretagne et en France, elle reste essentiellement le fait d'individualités et se déroule hors de l'université (Rüegg, 2004).

Avec la rénovation des curricula, c'est également l'attractivité des débouchés professionnels des études supérieures qui incite les étudiants des familles de milieux modestes à poursuivre. En Ecosse le système de bourses encourage ceux qui se destinent à l'enseignement ou à l'Église. Ce sont également ces formations que privilégient leurs homologues allemands, mais aussi les carrières de la fonction publique : « la hiérarchie élaborée des qualifications éducatives qui définissent les rangs du service public à la fin du 19^{ème} siècle en Prusse ont certainement fait plus pour modeler le système des postes professionnels dans son ensemble que l'inverse (...) En exagérant un peu on pourrait parler d'éducationnalisation de l'économie plutôt que d'industrialisation de l'éducation. » (Ringer, 2004, p.256). La même dynamique s'observe en Russie. L'attractivité des études universitaires en cette période de croissance des effectifs, tient aussi à ce que les diplômes obtenus dans les universités et la plupart des instituts techniques conditionnent l'accès à la fonction publique, et le niveau de diplôme (1^{ère} classe ou 2^{ème} classe) le grade d'entrée. Cela se traduit entre 1880 et 1912 par la transformation des hiérarchies d'effectifs entre disciplines, le droit supplantant la médecine (Kassow, 1989), et après 1912, par l'attrait croissant des instituts de commerce dont les diplômés deviennent éligibles aux emplois publics.

En somme, la diversification sociale du public étudiant qui prend place en Prusse, en Ecosse puis en Russie peut être analysée comme résultant d'une augmentation de l'offre de places créant un effet d'opportunité par une diminution de la compétition et par stratification de l'offre universitaire avec des établissements, filières ou disciplines moins attractifs pour les enfants des groupes sociaux dominants que les formations traditionnelles, la proximité géographique de l'offre et les ressources économiques associées. Ces structures et dispositifs expriment des choix politiques qui peuvent s'inscrire dans le prolongement d'une longue tradition d'éducation de la population, ou résulter d'un événement – une révolution – à l'issue duquel les nouveaux gouvernants se saisissent de l'éducation comme instrument de réorganisation de l'ordre social.

L'attractivité des études et ses modalités découlent ainsi pour partie des perspectives d'emploi qui y sont associées, alors que, malgré des déséquilibres ponctuels entre formation et emploi, les transformations structurelles de l'économie accroissent la demande de diplômés. A un niveau général, plus le nombre de titulaires d'un diplôme augmente, moins celui-ci a de valeur sur le marché de l'emploi, et plus l'obtention d'un diplôme devient nécessaire et les étudiants qui le peuvent tentés de prolonger leurs études. La

dévaluation des diplômes soutient le processus de massification. Au niveau interne aux systèmes, les variations des inscriptions entre facultés peuvent être liées à la disponibilité des positions dans les différentes professions. C'est en tous cas l'hypothèse défendue par Titze (cité par Anderson, 2004a). Selon lui, quand une profession apparaît relativement ouverte, elle attire les étudiants, engendrant progressivement une surpopulation qui dissuade les nouveaux entrants de s'y inscrire et les redirige vers d'autres métiers. Pendant les phases d'expansion, les facultés attirent des étudiants issus d'une variété d'origines, mais dans les phases de contraction, elles alimentent plutôt la reproduction professionnelle, les fils de juristes, médecins et pasteurs possédant des avantages familiaux pour l'accès à l'emploi dans un marché en réduction¹⁶⁰. Ainsi, l'offre de formations professionnelles et la disponibilité d'emplois dans leurs secteurs affectent les caractéristiques sociales de la demande d'accès. A ce titre, le processus de diversification des formations, en accroissant la désirabilité d'études plus professionnelles, plus accessibles et plus payantes pour les familles de strates moyennes, soutient la diversification sociale du public étudiant. Cela d'autant plus que la sélection académique se généralise et, partant, le mérite scolaire comme clef d'accès aux universités et à une gamme élargie de positions professionnelles et sociales, ouvrant la porte à de nouveaux groupes sociaux qui viennent peupler les nouveaux groupes professionnels dans les domaines des affaires, du commerce, de l'industrie, etc. La composition sociale du public étudiant dépend à la fois de la structure de l'enseignement secondaire, des titres exigés à l'entrée des universités, des curricula et des débouchés professionnels offerts par les diplômes. Il faut y ajouter, dans quelques rares cas, des modalités d'admission ciblant spécifiquement certains groupes sociaux, à l'instar des politiques de discrimination politique développées en URSS.

Le processus de diversification sociale du corps étudiant est soutenu par l'offre de formations du monde scolaire et son articulation avec la demande du marché de l'emploi. L'articulation entre accès, diplômes et emplois vaut aussi pour les femmes. Ainsi en Espagne, où l'ouverture tardive des universités à ces dernières en 1910, est concomitante du droit d'accéder aux métiers placés sous l'égide du Ministère de l'instruction publique, i.e. dans les instituts, universités, bibliothèques, archives et musées (Flecha Garcia, 2011).

¹⁶⁰ Il fait également l'hypothèse d'un lien entre expansion économique et inscriptions universitaires en postulant une relation inverse : en période d'expansion économique, il y a plus d'opportunités dans le commerce et l'industrie que dans les « professions », alors que ces dernières offrent un refuge quand l'économie s'effondre. Mais cela est difficile à démontrer car suppose trois conditions : des statistiques d'inscription sur le long terme, une structure universitaire stable, et une relation de proximité entre diplômes universitaires et professions. (Anderson 2004a, note 36).

3.3 L'ouverture de l'accès des femmes : entre techniques transversales et dispositifs spécifiques

L'analyse des contextes facilitant l'accès des femmes saisit certains mécanismes similaires à ceux prévalant à l'ouverture sociale quand d'autres, comme la transformation des cadres juridiques, apparaissent spécifiques aux groupes sociaux faisant l'objet d'une exclusion juridique des positions de pouvoir dans l'organisation sociale soit d'une citoyenneté limitée.

- Des exceptions au droit à la transformation des juridictions

L'accès exceptionnel de quelques femmes dès le Moyen-Âge, est celui de femmes ou filles de l'aristocratie (Noble, 1992, Goastellec, 2019). Malgré ces exceptions, l'accès des femmes ne devient véritablement une question sociale qu'au cours de la seconde partie du 19^{ème} siècle. A partir des années 1860, quelques universités les admettent sur dérogations généralement octroyées par les tutelles. D'abord en Suisse (1864), puis en France et en Ecosse (1868), en Suède comme aux Pays-Bas ou en Espagne (1871), en Finlande (1873), au Danemark (1875), en Allemagne ou en Norvège (1884) (UNESCO, 1966, p.7 ; Itati, 2006) ou encore en Europe Centrale (Freidenreich, 2009). Ces exceptions sont progressivement suivies de lois généralisant le principe de l'accès des femmes aux études supérieures. Dès 1873 en Suède (en Arts et en médecine l'accès aux études en 1870), 1875 au Danemark (exception faite des diplômés de la faculté de théologie), 1875 en Italie avec un décret ministériel autorisant l'accès aux femmes qui détiennent d'une part un diplôme du secondaire, et d'autre part un certificat de bonne conduite (Christen-Lécuyer, 2000) ; en 1890 en Belgique (Lange, 1890) etc. A la fin du 19^{ème} siècle, en Tchécoslovaquie (alors partie de l'empire austro-hongrois), une pétition est diffusée en faveur de l'admission des femmes dans les facultés de médecine et de philosophie : si « comme la presse, la plupart des hommes et des femmes tchèques influents (la) soutiennent, (...) le Reichsrat et le ministère de l'éducation mettront près de dix ans à approuver cette demande » (Wolchik et al., 1985, p.56)¹⁶¹. En Allemagne, le Grand-Duché de Bade est la première région à autoriser l'inscription des femmes à l'université en 1900. Mais l'ensemble des universités

¹⁶¹ Pour autant, « l'empereur Franz Josef soutiendra ponctuellement l'inscription de femmes à l'Université et autorisera Rose Kerschbaumer à pratiquer la médecine dans son royaume » (Wolchik et al., 1985, p.57). Et « en mars 1902, Anna Honzakova deviendra la première femme tchèque – et la première femme autrichienne – à recevoir un diplôme de médecine autrichien à l'issue d'études réalisées exclusivement dans une université autrichienne : l'Université Charles-Ferdinand de Prague » (Ibid., p.61).

prussiennes puis allemandes ne devient accessible que respectivement en 1908 et 1909 (Clark, 2008). En Espagne, l'accès des femmes n'est autorisé qu'en 1910. « En URSS, il faut attendre le 20^{ème} siècle et l'établissement du régime soviétique pour qu'un mouvement significatif se développe pour l'admission des femmes aux institutions d'enseignement supérieur. (...) » (UNESCO, 1966). Sauf exception ponctuelle, elles en sont exclues, hors des établissements qui leurs sont réservés¹⁶². Dans d'autres pays, ou pour certains établissements, il faudra attendre la seconde moitié du 20^{ème} siècle. La construction du cadre légal de l'accessibilité des femmes diffuse ainsi en Europe sur près d'un siècle, constituant un préalable à la généralisation de leur accès. Avec la diffusion des diplômes du secondaire comme prérequis, cet accès dépendra également de l'ouverture, parfois ultérieure et de leur accès au secondaire et de sa structure.

- L'accessibilité juridique et économique du secondaire comme préalable

D'une part, avec l'affirmation du diplôme du secondaire comme condition d'accès au supérieur, la féminisation des universités dépend largement de celle du secondaire pour toutes celles, la plupart, qui ne bénéficient pas de précepteurs pour les préparer à ce diplôme. Ainsi en Italie par exemple, les écoles secondaires sont fermées aux femmes jusqu'en 1883, soit après que l'enseignement supérieur leur soit devenu accessible (Itati, 2006). En France, ce n'est qu'en 1861 que la première femme obtient le baccalauréat¹⁶³. Les femmes peuvent se présenter aux examens permettant d'obtenir le baccalauréat avant d'avoir le droit de suivre les cours à l'université, mais lorsque l'autorisation leur est donnée en 1866 par le ministre de l'éducation, les établissements, enseignants et étudiants continuent de leur refuser l'accès aux cours (Christen-Lécuyer, 2000). Et lorsque le secondaire s'ouvre aux femmes, c'est d'abord par la création d'établissements qui leur sont exclusivement destinés¹⁶⁴. Au début du 20^{ème} siècle, en Europe, l'enseignement secondaire

¹⁶² Car si l'ouverture se diffuse progressivement, elle ne constitue pas pour autant un processus linéaire. L'université de Saint Pétersbourg accepte les femmes en 1859, avant de les refuser en 1863, de les accepter à nouveau en 1870 puis de leur fermer la porte en 1881 au prétexte que le mouvement révolutionnaire est largement fondé par les étudiantes de l'université.

¹⁶³ Marie-Victoire Daubié, 8^{ème} enfant d'une famille bourgeoise. Après l'obtention du « certificat de capacité » ou brevet d'enseignante, elle prépare le baccalauréat avec l'aide de son frère prêtre pour l'étude du latin et du grec, obtient une autorisation spéciale pour suivre des cours au Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, et obtient son Baccalauréat à la Faculté des Lettres de l'université de Lyon. Elle sera également la première femme à obtenir une Licence ès Lettres de la faculté de Paris, sans pouvoir suivre les cours qui sont alors fermés aux femmes. Dans le cas du Baccalauréat comme des autres diplômes universitaires, l'accès des femmes aux diplômes est autorisé avant celui aux formations.

¹⁶⁴ En France on compte en 1881, quatre établissements secondaires féminins, inscrivant 342 élèves. En l'espace de cinq ans, leur nombre est multiplié par neuf (35 établissements) et les effectifs d'élèves par onze

est très majoritairement non mixte¹⁶⁵. Or les établissements dévolus aux femmes privilégient les curricula modernes. Par exemple, en France, la lenteur de la croissance des effectifs des bachelières est mise en relation avec le fait que les établissements secondaires féminins ne sont pas forcément orientés vers cet objectif (Rogers, 2007). « Créé plus tard, amputé du latin et de la philosophie, privé de baccalauréat, l'enseignement des jeunes filles » (Prost, 2007, p.149), est modelé sur le programme de l'enseignement moderne, proposé par les collèges et petits lycées pour attirer une clientèle ne poursuivant le plus souvent pas ses études jusqu'à la fin du secondaire. Ces curricula ne permettent pas d'entrer à l'Université. Les enjeux de la formation secondaire des femmes recourent ceux des différents groupes sociaux. Il s'agit aussi d'attirer les inscriptions féminines, pour qui les études universitaires sont peu attractives tant que les professions auxquelles mènent les diplômes ne leurs sont pas ouvertes. Ainsi, en France, il faut attendre 1924 pour que des programmes identiques soient adoptés qui mènent au même baccalauréat. L'accroissement de la proportion de femmes parmi les bacheliers est alors régulier (Héry, 2003) et leur origine sociale témoigne de ce que le baccalauréat fait désormais œuvre de distinction sociale en signalant l'appartenance à la bourgeoisie pour les filles de familles de l'administration et du fonctionariat. Il représente aussi un instrument de mobilité sociale en inscrivant des étudiantes des classes moyennes urbaines qui ne disposent pas forcément d'un fort capital économique : la proportion de boursières est plus élevée dans les classes préparant au baccalauréat que dans celles menant au diplôme (Héry, 2003). Pour les étudiantes comme pour les étudiants des petites classes moyennes, le soutien financier conditionne l'accès.

D'autre part, la différenciation des établissements universitaires, et, partant, le processus de diversification, facilite également la pénétration des femmes dans l'enseignement supérieur. C'est ce que montre le cas américain¹⁶⁶, précurseur en la matière, qui, développe

environ. En 1908, plus d'une centaine d'établissements existent, qui scolarisent 35000 élèves. Leur accès au Baccalauréat, limité à 81 diplômes décernés entre 1866 et 1882, augmente à 177 entre 1889 et 1898.

¹⁶⁵ Avec des exceptions, comme les Pays-Bas où la mixité du secondaire est introduite en 1871.

¹⁶⁶ Aux États-Unis, l'accès des femmes à l'enseignement supérieur est favorisé par une triple institutionnalisation. D'une part, la création d'établissements d'enseignement supérieur privés spécialement dévolus aux femmes : dès 1837 on voit ainsi apparaître le premier Collège féminin, le Mount Holyoke Female Seminary, fondé par une femme (Sass, 2011), puis en 1839, le Georgia Female College (devenu le Wesleyan College). Ces collèges vont rapidement essaimer et constituer une singularité américaine en comparaison avec les enseignements supérieurs européens, exception faite de l'Angleterre et la Russie où des collèges privés, des cours spécifiques ainsi que des écoles médicales se développent à la fin du 19^{ème} siècle (Freidenreich, 2009). D'autre part, apparaissent simultanément aux États-Unis des établissements mixtes d'enseignement supérieur : le College Oberlin, en 1837, le College Antioch en 1852, l'Ecole Normale de l'université du Wisconsin en 1866, l'université de Boston en 1869, l'université du Michigan en 1870, etc. (Woody, 1929, 1980). En 1849, Elizabeth Backwell, première étudiante à entrer au Geneva Medical College,

dès les années 1830 des écoles de médecine pour femmes puis crée des collèges féminins, situation que l'on retrouve également en Angleterre et en Russie.

- Discipliner l'accès : la médecine contre le droit

De fait, l'Université s'ouvre à elles d'abord exclusivement en médecine. C'est le cas à l'université d'Édimbourg en 1868 suivie par en 1876 par le parlement, qui les autorise à exercer profession de médecin. En Espagne, l'autorisation spéciale de s'inscrire à l'université de Barcelone, nominativement attribuée par le Roi Amadeo de Saboya en 1871, concerne les études de médecine (Itati, 2006). En France, c'est d'abord la faculté de médecine de Paris qui obtient le droit auprès du ministère de l'instruction publique d'inscrire des étudiantes¹⁶⁷. Cette accessibilité ne se traduit pas toujours dans les faits par son acceptabilité sociale ; en particulier, les étudiants résistent en manifestant, empêchent l'accès à la formation clinique, etc. (Albisetti, 2000). L'ouverture des études de médecine aux femmes s'inscrit dans le prolongement de la part des études médicales dans les universités, qui répond à l'intérêt porté à partir du 18^{ème} siècle aux savoirs médicaux pour l'organisation des sociétés (voir chapitres précédents)¹⁶⁸. Les autorités publiques soutiennent alors un processus qui leur permet aussi de répondre à des questions d'ordre social, ce qui conduit Itati, reprenant Donzelot (1979), à y percevoir la conjonction de deux logiques institutionnelles concomitantes, celle de l'État au travers des experts comme les médecins et les enseignants et celle des familles, portées par les mères.

deviendra la première femme diplômée de médecine des États-Unis et ouvrira la voie à un élargissement de l'accès des femmes à l'éducation dans ce domaine (Sass, 2011). Enfin, l'année 1873 voit la création du premier établissement d'enseignement à distance, la « Society to encourage studies at home » fondée à Boston par Anna Elit Ticknor, fille d'un professeur de Harvard, qui soutient l'accès des filles aux études (Sass, 2011). Ainsi, en 1880, 40 000 femmes sont inscrites dans les collèges et universités américaines et représentent environ 32% des étudiants (Filene, 1986, p. 238). Entre 1875 et 1900, le nombre de femmes dans les établissements mixtes d'enseignement supérieur passe de 2044 à 19 959, dont une large part dans les universités d'État. De fait, l'ouverture des universités aux femmes suscite immédiatement un fort engouement, au point que dans un certain nombre d'universités, les femmes sont, en 1907, aussi, sinon plus nombreuses que les hommes, notamment en Californie (987 pour 582), Washington (487/209), Minnesota (879/465), Nebraska (725/314) (Woody, 1920, 1980).

¹⁶⁷ Les inscriptions plus nombreuses en médecine se déplaceront ensuite vers la faculté des lettres (à partir des années 1890s).

¹⁶⁸ L'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur est intimement lié aux processus conjoints de rationalisation d'un rapport au monde ou, comme le conceptualisait Weber, (1905, 2004) de « désenchantement du monde », et d'accès des femmes à la sphère publique et en particulier à des carrières estimées en affinité élective avec ce qui est alors essentialisé comme féminin. C'est ce qui porte Flecha Garcia (1993) à analyser l'accès des femmes à la profession de médecin comme une ouverture à « un espace professionnel qui ne représentait pas une rupture brusque avec la division sexuelle du travail fondée sur des caractéristiques biologiques, avec lesquelles les décisions de ces jeunes s'inscrivaient dans une logique qui ne rompait pas ouvertement avec l'ordre établi » (Flecha Garcia, 1993, cité par Itati, 2006¹⁶⁸).

A l'inverse, dans des disciplines comme le droit, elles demeurent longtemps portion congrue des effectifs. La difficulté d'accéder aux professions juridiques l'explique sans doute en partie, qui dans les pays d'Europe s'ouvrent aux femmes plus tardivement, parfois de plusieurs décennies, en comparaison avec la médecine : en France, la profession d'avocat leur est ouverte en 1900, le notariat en 1948. En Hollande, comme dans les pays scandinaves et dans quelques-uns des cantons Suisses, certains domaines de la pratique juridique leur deviennent accessibles au tournant du siècle (Albisetti, 2000). En Angleterre, l'accès au barreau, contrôlé par les *Inns of Court*, est interdit aux femmes jusqu'en 1918 (Martin, Jurik, 2007). De même, en Belgique, Allemagne, Italie, Espagne, Portugal, et les États qui succéderont aux empires russe et austro-hongrois. Et encore, en Autriche, les études de droit leurs sont interdites jusqu'en 1919. En Hongrie, devenir procureur est impossible jusqu'à l'issue de la seconde guerre mondiale. Dans le Canton de Zurich, elles ne pourront devenir juge qu'à compter de 1962 (Albisetti, 2000). Cette situation s'inscrit, bien au-delà du seul contexte de l'enseignement supérieur, dans l'ordre social genré des sociétés, qui inscrivent parfois la supériorité masculine et « l'infériorité » des femmes dans les lois nationales¹⁶⁹, le chapitre 6 y reviendra. L'exclusion des femmes de l'Université traduit donc le lien entre une conception restrictive de l'égalité portée par une organisation sociale, et les normes et principes organisant l'accès à l'enseignement supérieur, à ses diplômes et aux professions auxquelles ils préparent.

- Légitimer l'accès en diversifiant les établissements : égaux mais séparés

Le processus de diversification s'exprime également par la création d'établissements qui leur sont spécifiquement dédiés. C'est par exemple le cas en Russie, ou en Angleterre, où les premiers *Colleges* féminins sont créés à Cambridge à partir de 1869¹⁷⁰, sans toutefois que les études qu'ils proposent soient sanctionnées par des diplômes. Étudier dans un tel *College*, en passer les examens n'équivaut donc pas nécessairement à suivre des curricula identiques à ceux des hommes, ni à décrocher un diplôme ouvrant droit à exercice professionnel et aux privilèges associés. A Cambridge et à Oxford, les femmes fréquentant les *colleges* féminins sont autorisées à passer les examens de certaines disciplines dans les années 1880, mais il faudra attendre 1920 à Oxford et 1948 à Cambridge pour qu'elles

¹⁶⁹ Cf. par exemple les codes de la nationalité français et américain analysés par P. Weil, 2005.

¹⁷⁰ Avec le Girton College, créé par Emily Davies qui se fait l'avocate de curricula similaires pour les femmes et ceux des hommes ou le Nwenham College, développé par Mrs Eleanor Sidgwick, qui, à l'inverse, spécifie les curriculums féminins (Jones, 2011).

reçoivent les diplômes sur un pied d'égalité avec les hommes (Jones, 2011). Et encore, à Cambridge, l'admission des femmes sera-t-elle soumise à des quotas jusqu'aux années 1970. A Oxford, alors que les femmes comptent pour 18% du corps étudiant *undergraduate* en 1923, leur proportion se réduit par la suite et demeure inférieure jusqu'aux années 1960 (Brocklyss, 2016). Ce ne sont donc pas les institutions historiques qui soutiennent l'égalisation de l'accès à l'enseignement supérieur, mais l'université de Londres, qui, dès 1878, ouvre ses diplômes aux deux sexes sur une base égalitaire (exception faite de la médecine). N'imposant pas la résidence à ses étudiant-e-s, elle permet donc que les femmes qui le souhaitent étudient chez elles, mais aussi aux étudiantes des collèges féminins d'Oxford et Cambridge de venir y obtenir le diplôme que leur refuse leur *alma mater* (Jones, 2011). De même, en France ce n'est pas à Paris mais à Lyon que le baccalauréat est conféré à une femme pour la première fois en 1861.

In fine, les temporalités et chronologies de l'accès aux études, aux diplômes et aux professions varient d'un pays à l'autre, mais c'est bien la conjonction de ces dimensions qui assure la diversification genrée de la population étudiante.

Si la massification apparaît constituer une technique d'accès décisive dans l'ouverture sociale et genrée, pour autant, elle n'est pas nécessairement suffisante. Elle peut ainsi ne permettre qu'un certain type de diversification sociale : comme par exemple en Allemagne, où l'augmentation des effectifs a soutenu la diversification socio-professionnelle, mais pas l'ouverture aux femmes, relativement tardive en comparaison européenne. Elle peut également servir d'autres dynamiques, comme favoriser l'inscription d'un public d'étudiants étrangers via la circulation de certaines élites. Ainsi, en Suisse, l'augmentation massive des effectifs étudiants (de 3152 en 1889 à 76856 en 1914) est d'abord celle des étudiants étrangers, largement issus de groupes sociaux favorisés, qui comptent pour respectivement 35% et 63% des effectifs et comprennent également un nombre exceptionnellement élevé de femmes (Anderson 2004a). Les circulations apparaissent comme un outil d'appropriation de l'accès par certains groupes sociaux.

3.4 Circuler pour accéder : aux croisements du genre, de l'origine sociale, de la religion/ ethnicité, et de la citoyenneté

Si la circulation est une caractéristique universitaire intrinsèque aux premières universités, depuis la fragmentation religieuse de l'Europe elle est pour certains un instrument d'accès aux études permettant de contourner les restrictions locales (cf. chapitre 2). Les 19^{ème} et 20^{ème} siècles ne font pas exception à la règle. Parallèlement à l'ouverture du supérieur à des individus des strates moyennes ou inférieures de la structure sociale, la circulation internationale permet l'accès à des enfants issus de groupes sociaux exclus ou marginalisés dans leur pays ou leur région pour cause d'appartenance religieuse ou de genre et de citoyenneté restreinte que cette réalité se manifeste sous forme d'interdiction légale et totale d'entrer à l'université, de l'établissement de quotas ou de faiblesse de l'offre. Ces individus utilisent la circulation internationale pour accéder aux études supérieures, dans un va et vient entre exclusion et inclusion, en jouant sur leurs appartenances sociales et leurs ressources économiques.

- Politiques d'exclusions religieuses et circulations

Alors que les Églises ont largement perdu leur mainmise sur l'Université¹⁷¹, la confession des individus joue encore localement sur l'accès. C'est par exemple le cas à Oxford et Cambridge, où catholiques et dissidents ne pourront se matriculer qu'à partir des années 1850, et n'accéderont aux diplômes qu'en 1871 (Ringer, 2004)¹⁷². Mais à partir de la fin du 19^{ème}, les Églises ne sont plus au principe de l'exclusion religieuse. Parallèlement au processus de sécularisation des universités, le critère de la religion est invoqué par certains

¹⁷¹ Cette tendance générale s'accompagne de variations. Structurant la question universitaire depuis la création des premières universités, la relation entre religion et Université, entre Église et État, se transforme avec les régimes politiques : en Espagne par exemple, sous le règne absolutiste de Ferdinand VII (1814-1833), l'Église redevient un acteur important de l'enseignement universitaire, notamment via le rétablissement des Colegios Mayores. Avec la Restauration et le retour du roi Alphonse XII, le décret du gouvernement de 1875 exige des recteurs des universités un enseignement universitaire compatible avec le dogme et la moralité catholique, et nombre d'enseignants licenciés. Pendant la dictature de Primo de Riveira (1923-1930) les collèges jésuites sont reconnus dans l'enseignement supérieur, puis pendant le régime Franquiste (1939-1975) les premières universités catholiques privées sont développées (Hernandez Diaz, 1998). La Loi d'organisation universitaire (1942-1970) interdit toute autre religion que catholique à l'Université. Dans le Piedmont également, le retour de l'Église se traduit par la délégation d'une partie du système universitaire aux jésuites en 1821, avant que le roi ne change de politique et, adoptant le libéralisme, réforme le système universitaire (1840) (Charle, 2004, p.47).

¹⁷² La durabilité de cet arrangement a probablement à voir avec le fait que contrairement à la Révolution française, la « glorieuse révolution » (1688) fut de nature partiellement religieuse (Malia, 2006, p.6), et ne conduisit donc pas à la sécularisation de la société, la religion demeurant une grille de lecture de la structure sociale.

gouvernements pour édicter des lois excluant ou limitant l'accès de certains groupes d'individus – principalement mais pas seulement les Juifs. Cela traduit parfois une perspective antireligieuse, comme en Allemagne de l'Est pendant la période communiste lorsque « le gouvernement forçait les étudiants à choisir entre des cérémonies athéistes ou de confirmation chrétiennes », la participation à ces dernières leur fermant la porte de l'université (Glanzer, 2011, p.176). Mais cela exprime peut-être surtout un enjeu de distribution des individus dans la structure sociale, à travers l'usage politique des catégories religieuses. En Russie, dans les années 1880, les Juifs et plus largement les non-orthodoxes se voient imposer une politique de quotas qui, selon les universités, plafonne les places qui leurs sont accessibles entre 3 et 10%. (Charle, Verger, 2012 ; Freidenreich, 2009, Tikhonov-Sigrist, 2009b). La religion ne sera pas le seul instrument d'exclusion. Alors que se développe une politique de discrimination positive pour les enfants d'ouvriers (cf. section précédente), les classes « exploiteuses » ou les étudiants étiquetés « socialement étrangers » sont ponctuellement purgés des universités sous prétexte d'échec scolaire : 18000 exclusions seront prononcées en 1924, soit environ un septième de la population étudiante totale (Depretto, 2001, p.247). Ces politiques d'exclusion poussent des effectifs importants d'étudiants russes, dont environ 80% sont juifs en 1910, (Czerny, 2007) vers les universités d'autres pays d'Europe, France, Suisse, Allemagne. Au début du 20^{ème} siècle, leur émigration s'organise, en particulier grâce au développement d'associations étudiantes. Les informations relatives à l'origine sociale des étudiants juifs russes inscrits en Allemagne suggèrent qu'ils sont largement issus de familles de commerçants (jusqu'à la moitié des effectifs dans certaines universités), mais également d'industriels, professions libérales, propriétaires terriens, hauts fonctionnaires, etc. (Weill, 1979).

En Hongrie, à compter de 1920, la loi universitaire dite du *numerus clausus*, abandonnée formellement en 1928, puis réinstaurée entre 1938 et 1941 (Karady et Kemény, 1980), limite l'accès des étudiants sur la base de critères ethniques et confessionnels visant principalement (mais non explicitement) les étudiants juifs, engendrant leur migration vers des universités étrangères. Ces derniers ¹⁷³ sont largement issus des groupes professionnels supérieurs de la société. Avec la perte d'une grande partie des territoires de la Grande Hongrie en 1920, principalement ruraux, la population de confession juive s'est homogénéisée pour être désormais essentiellement de classe moyenne et supérieure. Dans

¹⁷³ Karady et Kemény (1980) estiment à approximativement 5000 les étudiants réfugiés, d'abord à Vienne et Prague, puis en Allemagne, aux Pays-Bas, Norvège, Suisse, Italie, etc.

un contexte d'encombrement des métiers intellectuels, et de quasi doublement de la proportion des diplômés dans la population en dix ans¹⁷⁴, les Juifs apparaissent surreprésentés dans les milieux socialement privilégiés¹⁷⁵. Ils sont perçus comme une menace par une partie de la noblesse des propriétaires terriens ruinés par l'arrivée du blé américain sur le marché européen, dont les enfants doivent se reconvertir et, partant, « affronter la compétition active des groupes montants (...) et de la petite bourgeoisie le plus souvent allogène (juifs, allemands) sur les marchés en expansion mais très concurrentiels des professions intellectuelles (journalisme, édition, lettres, arts, enseignement) et libérales (barreau, médecine), du personnel dirigeant de l'industrie (cadres privés, ingénieurs), des finances (experts, directeurs de filiales) ou des échanges (comptable, cadre commercial). » (Karady et Kemény, 1980, p.68). C'est dans ce contexte que le numerus clausus est imposé « par des commandos d'étudiants de droite » (ibid., p.83). Comme en Russie, l'appartenance sociale des étudiants juifs hongrois à la bourgeoisie motive les politiques d'exclusion dont ils font l'objet, comme leur capacité à s'exiler pour étudier. Les politiques d'exclusion de certains groupes sociaux superposent appartenances religieuses et sociales. En retour, l'appartenance à ces groupes sociaux leur permet d'user de leurs ressources pour aller étudier dans d'autres pays.

- La circulation comme levier d'accès des femmes

La ressource de la mobilité permet également aux femmes d'accéder à l'enseignement supérieur. Les données localement disponibles, comme à l'université de Zurich dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle (1860-1899), confirment leur appartenance aux groupes sociaux favorisés : les filles de la noblesse y sont les plus nombreuses (42%), suivies par les filles de familles urbaines marchandes ou commerçantes (34%)¹⁷⁶ (Muravyeva, 2010, p.93).

¹⁷⁴ La proportion de diplômés, bacheliers et universitaires, augmente de 1.38% de la population dans la Grande Hongrie de 1910 à 2.63% dans la petite Hongrie de 1920. (Karady, Kemény, 1980).

¹⁷⁵ En 1920, 53% des juifs appartiennent à la Bourgeoisie, 22% à l'intelligentsia, quand les proportions sont respectivement de 40% et 5% pour les catholiques, de 46.5% et 4% chez les calvinistes, 48% et 7% pour les luthériens. A l'inverse, alors que plus de la moitié de la population de Hongrie appartient aux catégories populaires, cela ne concerne qu'un quart des juifs, qui, de surcroît, se caractérisent par un plus grand capital économique (ils sont plus souvent propriétaires, y compris à métier équivalent.) (Karady et Kemény, 1980, p.80).

¹⁷⁶ Cela se couple d'une appartenance à des groupes ethniques spécifiques : les Russes représentent 70% des filles de nobles, les juives 61% des filles des catégories urbaines marchandes.

Les motifs qui engendrent la mobilité géographique des femmes à des fins d'étude rejoignent ceux des minorités sociales qu'on vient de décrire : fermeture des universités, quotas ou insuffisance de structures d'enseignement supérieur, d'établissements ou de disciplines accessibles dans le pays d'origine. Ces problèmes touchent en particulier avant le début du 20^{ème} les étudiantes roumaines, bulgares, serbes, autrichiennes ou allemandes, alors que la mobilité des Américaines et des Britanniques découle surtout de l'absence de mixité des formations universitaires (Tikhonov-Sigrist, 2009b). Les premiers établissements à ouvrir leurs cursus de médecine aux femmes, comme à la fin des années 1860 les universités de Paris et de Zurich, recrutent d'abord une majorité d'étudiantes étrangères. En Suisse, l'université de Zurich¹⁷⁷, rapidement suivie par Berne et Genève, est en 1867 la première à admettre et à immatriculer des étudiantes, qui, pour la plupart et jusqu'au début du 20^{ème} siècle, ne sont pas Suisses. A cette époque, le record de féminisation d'une université est probablement détenu par un établissement suisse : en 1903-1904, 35% des étudiants bernois sont des femmes (Ringer, 2004). Cette exception n'exprime pas l'esprit progressiste qui caractériserait la société suisse : sur dix de ces étudiantes, neuf sont étrangères et issues des classes supérieures de la société (Ringer, 2004). La plupart appartiennent à l'aristocratie ou à la bourgeoisie russes, et sont le plus souvent de confession juive. En amont, l'importance des flux migratoires d'étudiantes russes s'explique en partie par l'existence, dès 1887, de quotas limitant l'accès des étudiants non-orthodoxes aux universités russes. En aval, l'internationalisation du corps étudiant des universités helvètes est au principe de sa féminisation : dans l'ensemble des universités suisses, en 1914, les femmes représentent 20% des étudiants, alors que le pourcentage d'étudiants étrangers est de 47% en 1900, puis 53% en 1910. Dans certaines universités, comme à Genève, les étrangers représentent déjà 44% des étudiants en 1880, et atteignent 80% en 1910 (Charle, Verger, 2012). In fine, entre 1867 et 1914, entre 5000 et 6000 étudiantes originaires de l'empire tsariste s'inscrivent dans les universités suisses, en titant notamment parti des facilités nées de la présence des professeurs allemands eux-mêmes immigrés suite à la révolution de 1848 (Falk, 2018, p.58). Dans la même période, les Suissesses ne font que très exceptionnellement usage de ce droit. L'immigration étudiante russe tient à un double mouvement. D'une part, elle relaie les aspirations aux études de femmes fugitivement accueillies dans certaines universités russes qui leurs

¹⁷⁷ C'est dans cette université que Rosa Luxembourg obtiendra un doctorat d'économie en 1897.

ouvrent leurs portes avant de rapidement les refermer¹⁷⁸; elle accompagne d'autre part l'immigration pour motifs politiques d'opposants au régime tsariste¹⁷⁹. Leur entrée dans les universités suisses est facilitée par les ressources sociales et économiques dont elles disposent, mais aussi par le fait que leur statut d'étrangère ne paraît pas constituer une menace à l'ordre social local.

Cette dynamique conjointe d'internationalisation et de féminisation s'observe également en France, quoique dans une moindre mesure. A la fin du 19^{ème} « de nouveaux publics se pressent dans les amphithéâtres : (...) les étrangers (7% en 1891, 22% en 1930-31) notamment » (Charle, Verger, 2012, p.112). En 1882, les étrangères sont plus nombreuses à être diplômées par l'Université de Paris que les Françaises : sur 32, 14 sont anglaises, 12 sont russes et 6 françaises (Itati, 2006). Dans les universités françaises plus largement, les étrangères sont majoritaires pendant les deux décennies 1870-1890 avant que les Françaises constituent la majorité des effectifs (50 à 68%) à partir des années 1890, sauf à Paris où elles demeurent minoritaires jusqu'en 1914. Les étrangères sont essentiellement originaires de l'Europe de l'Est, en particulier de l'empire russe (83% du total des étudiantes étrangères des universités françaises en 1893/94) et de Roumanie. Elles sont également souvent de confession juive et, à ce titre, n'ont pas accès aux universités dans leurs pays d'origine (Tikhonov Sigrist, 2009). Jusqu'à la première guerre mondiale, elles constituent une large majorité des effectifs en Suisse comme en Belgique (les trois quarts), en France, et un tiers en Allemagne (Tikhonov Sigrist, 2009). Leur mobilité n'est pas seulement intra-européenne. Les États-Unis est une destination importante. L'accès des femmes aux diplômes de médecine aux États-Unis va renforcer le débat en Europe : diplômant des étrangères qui retournent ensuite dans leur pays fortes d'un diplôme conférant l'accès à une profession dont l'accès leur est indirectement interdit dans leur pays d'origine par l'impossibilité d'y être diplômée, les États-Unis introduisent une possibilité de jurisprudence nationale. En Angleterre, en réaction à cette menace à l'ordre social, le parlement adoptera en 1858 une loi limitant l'accès à la profession de médecin aux diplômés des institutions anglaises, excluant *de facto* les femmes de la profession de médecin (Itati, 2006, p. 19).

¹⁷⁸ L'université de Saint Pétersbourg accepte ainsi les femmes comme auditrices dès 1858, avant d'être fermée en 1860 et rouverte en 1863 sans que ce droit ne soit maintenu.

¹⁷⁹ Le même rôle de levier des femmes étrangères s'observe dans l'accès à la profession académique : entre l'ouverture des universités suisses aux femmes et le début de la deuxième guerre mondiale, 72% des 43 enseignantes (parmi lesquelles très peu de professeures), sont étrangères, et la moitié sont nées dans l'empire tsariste (Falk, 2018, p.62).

La mobilité des étudiantes donne à voir plusieurs processus sociaux : comme pour les autres exclus de l'université dans leur pays d'origine, l'appartenance à un groupe social, souvent la bourgeoisie ou l'aristocratie, doté en capitaux économiques et culturels est centrale pour accéder à l'enseignement supérieur par le biais de la mobilité. Mais on peut également faire l'hypothèse que l'ouverture des études aux femmes est localement mieux tolérée quand elle est le fait d'étrangères. Ces premières étudiantes participeront ensuite à la promotion de l'accès des femmes lorsqu'elles retourneront dans leur pays d'origine. Les guerres mondiales, en particulier la seconde, accompagneront ce processus tout en réduisant les flux de mobilité, y compris dans les pays n'y prenant pas une part active (à l'université de Genève par exemple, la proportion d'étrangers est divisée par plus de trois, se réduisant à 26% en 1940, cf. Charle, Verger, 2012). Mais c'est sans doute d'abord l'accès de femmes étrangères qui participe de la légitimation sociale de l'accès des femmes du pays à l'enseignement supérieur, et, partant, à la propagation d'une demande d'accès.

- Mobilités, accès et citoyenneté, des enjeux imbriqués

Qu'il s'agisse de l'ouverture de l'accès aux groupes sociaux situés au bas de la stratification sociale ou aux femmes et minorités religieuses ou politiques, s'esquisse la question de l'articulation entre éducation supérieure et citoyenneté. Une large partie des mobilités étudiantes est motivée par l'absence de citoyenneté politique dans le pays d'origine et par l'ambition d'accéder par l'éducation à davantage de droits. C'est par exemple le cas dans « le sud-est orthodoxe européen (Albanie, Bulgarie, Grèce, Serbie, Monténégro, Herzégovine, Bosnie), où il n'y a pas d'université avant la fin du 19^{ème} siècle, et où pour un certain nombre de "peuples" jusqu'au 19^{ème} siècle, il n'y a simplement pas de classe politique nationale ou locale, car elles ont été bannies par l'occupation ottomane des Balkans depuis les 14 et 15^{ème} siècles. » (Siupiur, 2014, p. 115). Dans certains groupes sociaux¹⁸⁰, on envoie ses fils se former dans les universités françaises, allemandes et autrichiennes ainsi, suisses, italiennes et belges. Entre 1821 et 1939, les vagues migratoires sont importantes, en particulier roumaines, grecques, serbes, bulgares, ainsi que celles des Russes, Allemands/Saxons/Hongrois, arméniens et juifs, ayant un statut d'immigrant dans les principautés roumaines ou dans l'empire ottoman. » (Siupiur, 2014, p.117). L'absence

¹⁸⁰ Dans les pays d'Europe du sud-est à la fin du 19^{ème} siècle, l'aristocratie s'oriente davantage vers le droit et la science politique (à l'instar des Boyards, aristocrates des pays orthodoxes non grecs d'Europe de l'Est), quand la bourgeoisie privilégie médecine et philosophie (Siupiur, 2014).

de citoyenneté politique dans le pays d'origine soutient la stratégie de scolarisation universitaire des fils de familles généralement dotées en capital économique ou bénéficiant de bourses d'études souvent financées par des membres de la diaspora. Ces diplômés, en particulier en droit et en sciences de gestion ou économie, viendront ensuite abonder la classe politique et peupleront les structures politiques des États nouvellement créés. La même chose s'observe pour les familles de confession juive qui sont, dans certains pays, privées d'une pleine citoyenneté, ce qui oriente leurs choix d'études : dépourvues d'accès à la classe politique et à l'administration, elles délaissent le droit au profit d'études de médecine et de pharmacie, puis plus tard de philosophie (Siupiur, 2014). En Russie, citoyenneté et études vont explicitement de pair : les diplômés de l'enseignement supérieur « permettent aux jeunes gens des ainsi nommés « états sujets » (la paysannerie et le *meshchanstvo*, i.e. la classe urbaine inférieure), d'acquérir une « citoyenneté honoraire », d'améliorer leur position légale et d'accéder à la Table des Rangs¹⁸¹ et, partant, à la noblesse » (Kassow, 1989, p.18). La fermeture des universités aux femmes découle de ce droit octroyé aux diplômés : il n'est pas envisageable qu'une femme puisse changer de statut social indépendamment de son père ou de son mari (Muravyeva, 2010). Les étudiants bénéficient de surcroît d'un sursis et d'une réduction de durée de service militaire (Kassow, 1989). Et alors que les juifs sont assignés à une zone de résidence par le pouvoir impérial – à l'ouest de l'empire russe – (1791-1917), les diplômés juifs bénéficient d'une autorisation de sortie de cette zone. Dans un contexte où des quotas restreignent leur accès à l'université, la mobilité qu'ils ont effectuée comme étudiants et leur statut de diplômés représente un instrument d'élargissement de leurs droits. La même chose s'observe pour les femmes, dont les mobilités, conséquence d'interdictions nationales et d'ouvertures locales, liées pour tout ou partie à leur sexe, sont soutenues par une origine sociale culturellement et/ou économiquement favorisée. En Autriche-Hongrie comme en Allemagne par exemple, les premières diplômées de l'université ont étudié en Suisse. Elles se servent ensuite de la visibilité que leur confère leurs diplômes pour pétitionner et finalement obtenir à la fin du 19^{ème} siècle le droit d'entrer à l'université. Dans certains contextes, comme en Angleterre, ou au Portugal, le diplôme constituera également un outil d'accès à la citoyenneté politique : les diplômées des universités seront les premières femmes à accéder au suffrage censitaire, respectivement en 1918 et en 1931. Ici, les processus sont donc inversés selon une dimension genrée : l'intérêt des hommes issus des

¹⁸¹ Cette table, inventée par Pierre le grand au début du 18^{ème}, hiérarchise la noblesse à partir des fonctions professionnelles exercées.

élites pour l'enseignement supérieur se nourrit de la perte de leurs privilèges citoyens, quand pour les femmes les diplômes soutiennent l'accès à la citoyenneté. Dans tous les cas, politiques d'accès, droits citoyens et identités sociales apparaissent imbriqués.

Conclusion

L'évolution des techniques d'accès au cours du long 19^{ème} siècle saisit la transformation de l'organisation politique et sociale. Entre le milieu du 19^{ème} siècle et le milieu du 20^{ème} siècle, l'accès à l'Université en tant qu'instrument facilite la transition d'une société d'ordres à une société plus industrielle et démocratique en intégrant anciennes et nouvelles élites, et en préparant des individus issus d'une plus grande diversité de groupes sociaux à l'exercice de nouvelles professions.

Ces transformations opèrent en particulier par la diffusion du mérite scolaire : ponctuellement introduit au Moyen-Âge pour identifier les « pauvres » méritants, développé par les Jésuites au 18^{ème} siècle dans l'accès aux administrations, il s'incarne désormais dans les diplômes du secondaire qui s'imposent à la fin du 19^{ème} siècle. Pour autant, les privilèges de la naissance ne se dissolvent pas dans l'organisation universitaire. La comparaison des techniques d'accès soutenant l'ouverture à différents types de groupes sociaux souligne la spécificité des outils disponibles et utilisés selon les groupes, et, plus généralement, la distribution des groupes sociaux dans différentes formations et établissements. La diversification des fonctions de l'Université et la diversification des publics qui l'accompagne opèrent à travers un processus de diversion, c'est-à-dire d'inscription dans des formations moins prestigieuses socialement des nouveaux groupes sociaux accédant à l'Université.

Parallèlement, le processus de nationalisation des sociétés s'accompagne du développement d'un marché de la citoyenneté ayant pour conséquence d'exclure ou de limiter l'accès aux formations universitaires pour les individus selon leur appartenance sociale, genrée ou ethnique. L'accès comme instrument contribue ainsi à la fois à la structuration du marché de la citoyenneté et à sa transformation : l'ouverture de l'accès aux femmes fait ainsi ressortir l'importance de la dimension juridique, technique décisive dans l'instrumentation de l'accès, qu'elle s'applique au niveau de l'accès aux études ou aux professions. La temporalité différenciée de l'ouverture des espaces professionnels illustre la transformation progressive de la conception de l'ordre social, ainsi que le rôle joué à la

fois par les exceptions dans l'accès, créant des précédents juridiques (Latourette, 2005), et par la diffusion intersectorielle et internationale d'une nouvelle norme genrée et plus largement de citoyenneté universelle. La renégociation du droit d'accès se construit à travers des circulations qui contribuent à mettre en tension les normes de différents espaces, et ce à deux niveaux : indirectement, en faisant progressivement et collectivement émerger et en rendant visible une nouvelle norme ; et directement lorsque les individus, diplômés à l'étranger, reviennent dans leur pays où les études leurs sont interdites.

Cette capacité de transformation des normes sociales par la mobilité géographique apparaît l'apanage d'individus disposant de certains capitaux, culturels et économiques notamment. Le changement social procède ainsi de la résistance d'individus bénéficiant, malgré la discrimination dont ils font l'objet, de ressources sociales importantes. Que l'accès à l'université évolue en amont ou en aval d'une citoyenneté plus inclusive, il s'enracine toujours à la fois dans la question des droits politiques et civiques des individus en fonction de leurs appartenances sociales, et dans la place allouée à l'éducation dans le projet politico-économique.

Au tournant de la seconde guerre mondiale l'enseignement supérieur demeure élitiste, et ne recrute qu'une faible proportion des cohortes « en âge de faire des études ». Mais il est devenu un enjeu de distinction sociale partagé par les différentes élites des deux sexes, un outil possible de mobilité sociale pour des individus des classes moyennes supérieures, et un instrument abondant un projet politique d'organisation économique et sociale qui se décline dans la structuration du monde scolaire. L'accessibilité grandissante pour des individus aux appartenances sociales variées dépend largement de cette structuration. Le choix politique très répandu d'utiliser le diplôme du secondaire comme condition d'accès à l'université, cumulé à l'allongement de la scolarité obligatoire, fait de la sélection scolaire et de la reproduction sociale par les études un principe organisateur des sociétés. Le mérite scolaire devient un principe de sélection sociale dans l'accès. Simultanément, le cadre juridique national ou local de l'accès lie la capacité d'accès des individus à leurs appartenances sociales, et, lorsqu'il exclut certains groupes sociaux, les pousse à la mobilité géographique et, partant, à la diffusion de normes relatives à la construction politique de l'accessibilité.

Alors que la citoyenneté s'élargit à de nouveaux groupes et que l'accès à l'éducation se généralise, la diversification accrue du monde universitaire se couple, au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, avec le développement de nouvelles techniques d'accès, en

particulier le développement de politiques d'admission spécifiques. La multiplication de ces politiques et procédures d'admission s'inscrit dans une transformation sociétale en faisant de la diversité sociale du corps étudiant un projet politique mettant effectivement en discussion le droit à l'éducation supérieure pour tous et la mobilité sociale par l'éducation.

Chapitre 4

L'accès à l'Université après 1945 :

réaliser l'égalité et développer le capital humain en diversifiant l'instrumentation du mérite

Jusqu'à la seconde guerre mondiale, les enseignements supérieurs demeurent élitistes au vu de la proportion d'une classe d'âge y accédant. Mais à l'issue de la guerre, le mouvement d'élargissement de l'accès entamé pendant le demi-siècle précédent s'intensifie, conséquence de deux dynamiques conjointes : d'une part, une augmentation de la demande stimulée par la généralisation des études primaires puis secondaires et donc par le rôle accru de l'institution scolaire pour les sociétés et les individus. D'autre part, les besoins nés de la reconstruction et la Guerre froide qui amplifient la concurrence éducative entre les pays : à partir des années 1950, et sous la pression des statistiques transnationales qui se développent, les taux d'accès et le pourcentage de diplômés dans un pays deviennent des indicateurs de puissance nationale (Cerych, 1978). La compétition pour l'innovation scientifique et technologique soutient la massification des enseignements supérieurs. L'accès à l'Université se généralise : les effectifs explosent, et avec eux leur proportion au sein des groupes d'âge en âge d'accéder aux études supérieures. D'élitiste, l'enseignement supérieur devient massifié, accueillant 15 à 50% d'un groupe d'âge, puis, dans certains pays, universel, avec des taux d'inscrits supérieurs à 50% (Trow, 1974¹⁸², 2005). Et alors que la diversification du public étudiant avec l'ouverture aux enfants des strates moyennes et inférieures demeurait jusque-là très localisée et l'accès des femmes limité, la question de la justice sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur devient un enjeu politique et économique – avec également, en perspective, l'augmentation du capital humain : il s'agit de « mobiliser les pouvoirs productifs des nations et de réaliser une équité sociale plus

¹⁸² Dans un premier travail (1974), Martin Trow estime à 40% le seuil entre massification et universalisation avant de le réestimer à 50% trois décennies plus tard (2005).

acceptable dans la distribution de l'opportunité » (Halsey, 1993, p.129) en articulant expansion de la main-d'œuvre qualifiée et égalité d'opportunité.

L'instrumentation de l'accès se transforme en conséquence. A la sélection selon un principe méritocratique unique – soit l'usage largement partagé du diplôme du secondaire général comme principale condition d'accès à l'université - s'ajoute de plus en plus fréquemment une diversité de procédures d'admission selon des critères académiques et les caractéristiques sociales des candidats. La conception du mérite¹⁸³ se diversifie par la reconnaissance d'une multiplicité de curricula et l'intégration de critères d'appartenance sociale, notamment sous l'impulsion américaine et la transformation raciale et genrée de l'ordre social américain qui caractérise les années 1960's et 1970's (Petersen, 2018). Alors que les études supérieures deviennent un passage obligé vers le marché du travail d'une proportion croissante d'individus, les techniques d'accès, déclinées en procédures d'admission, visent à la représentativité sociale du corps étudiant, ancrant l'enseignement supérieur dans un projet de société. Ces procédures rendent à la fois compte d'un référentiel commun – soit une représentation de la réalité qui concoure à définir les objectifs attribués à une politique (Muller, 2010) - dont on peut faire l'hypothèse qu'il diffuse à partir de la Révolution française, et de ses déclinaisons, variables selon l'identité des sociétés découlant du processus de construction nationale.

Une première partie du chapitre identifie les dispositifs - principalement mis en œuvre par les autorités publiques (les États nationaux ou régionaux) - qui soutiennent la massification des enseignements supérieurs, tendance commune aux pays d'Europe pendant la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Organisée par les autorités publiques comme réponse aux nouvelles exigences de qualification des marchés du travail et comme instrument d'égalisation sociale de l'accès, celle-ci repose sur des techniques qui prolongent celles des siècles précédents en accroissant le nombre d'universités et la diversification des types d'établissement. Elle s'appuie également sur l'intégration accrue des différents secteurs des systèmes éducatifs, caractérisée comme au 19^{ème} siècle par l'élargissement progressif du principe méritocratique de sélection scolaire à de nouveaux diplômés du secondaire

¹⁸³ Inventé par l'anglais Michael Young (1958), le terme de mérite est d'abord utilisé pour décrire un monde britannique fictif dans lequel la nouvelle classe gouvernante est sélectionnée en combinant l'égalité des opportunités avec des tests de quotient intellectuel. Il signale le passage d'une organisation sociale fondée sur la naissance à une organisation sociale basée sur l'intelligence ou les compétences. Ce concept décrit un principe revendiqué par les institutions sociales Européennes depuis les Lumières (cf. chapitres précédents) et par les philosophes depuis au moins Platon.

ouvrant l'accès aux universités, ainsi que son corollaire, l'introduction d'une sélection dans certaines filières universitaires.

Mais une fois encore, les techniques séculaires sont complétées par des innovations. Une deuxième partie montre comment la massification s'accompagne du développement de politiques d'admission visant la diversification sociale de l'accès et émanant de deux grands projets politiques concurrents, socialiste et capitaliste. A compter des années 1950, les ouvriers et les adultes non diplômés du secondaire en sont la cible principale. Puis, à partir des années 1990 et surtout 2000, ils s'étendent à d'autres groupes sociaux, plus fréquemment sous la responsabilité individuelle des établissements, même si leur cadrage demeure largement dans la main des tutelles, et, partant, des territoires politiques et des projets d'organisation sociale où ils s'inscrivent.

1. Une massification partagée soutenue par des politiques éducatives nationales

1.1 Massification, diversification, maillage territorial

- L'explosion des effectifs, changement majeur de la seconde moitié du 20ème siècle

A l'issue de la seconde guerre mondiale, la proportion des jeunes gens poursuivant des études supérieures demeure faible, moins de 5% des 18-21 ans en moyenne. La guerre a dévasté les universités, en particulier dans l'Est de l'Europe, mais la reprise est rapide. Dans les pays d'Europe centrale et orientale sous occupation soviétique, le nombre d'étudiants double dans l'après-guerre, même si la plupart des systèmes demeurent très élitistes (Nieuwebeerta, Rijken, 1996). Dès 1970, dans nombre de pays d'Europe de l'Ouest les étudiants atteignent 10 à 20%, puis 30% à 50% du groupe d'âge correspondant en 2000 (Trow, 2005). Entre 1950 et 1990, les inscriptions sont multipliées par cinq en moyenne en Europe (Rüegg, 2011), avec de fortes variations selon les pays : moins de 3 en Tchécoslovaquie sous emprise soviétique; 4 à 5 en Yougoslavie et en URSS qui, comme les États-Unis, atteignent déjà en 1950 des taux élevés de massification (41% des jeunes âgés de 19 ans sont inscrits dans le supérieur aux USA, contre 30% en URSS et un peu moins en Yougoslavie (Charle, Verger, 2012, p. 144-145); autour de 6 en Suisse, Belgique, Norvège et Pologne, 7 en Italie, 8 en Autriche, 9 ou 10 en France, Pays-Bas, Suède et

Royaume Uni, 12 en Finlande et plus de 15 au Danemark¹⁸⁴. Aussi, dans certains pays, le nombre d'universitaires devient au cours des années 1980 ou 1990 plus important que ne l'était le nombre d'étudiants quelques décennies plus tôt, comme l'illustre par exemple le cas britannique (1950-90) (Halsey, 2011).

Tableau 1. Taux d'augmentation des effectifs 1950-1990

Moyenne Europe	5
Tchécoslovaquie	moins de 3
Yougoslavie, URSS	4 à 5
Suisse, Belgique, Norvège, Pologne	6
Italie	7
Autriche	8
France, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni	9 ou 10
Finlande	12
Danemark	plus de 15

(Source : Rüegg, 2011)

La croissance des effectifs n'est pas plus linéaire qu'uniforme. Alors qu'en Suède, au Danemark, en France ou au Royaume-Uni, les effectifs doublent tous les 5 ou 10 ans dans les années 1960-70 (Trow, 2005) avant un ralentissement au milieu des années 1970-80, suivi d'une nouvelle augmentation (Teichler, Bürger, 2005), la croissance est lente dans les années 1970 dans la plupart des pays d'Europe de l'Est, avant que les effectifs ne stagnent, et dans certains pays (Hongrie, Pologne, Tchécoslovaquie, Roumanie, Yougoslavie) ne diminuent à la fin des années 1980 dans un contexte de crise politique et économique. Aucun de ces derniers pays n'atteint alors le seuil symbolique d'entrée dans la massification estimé par Martin Trow (1974) à 15% de participation à l'enseignement supérieur (Neave, 2003). Mais la dynamique se transforme après 1989 et le changement de régimes politiques : en République Tchèque, le nombre de nouveaux entrants passe d'environ 27.000 à un peu plus de 43.000 entre 1989 et 2002, et le nombre total d'étudiants double pour atteindre 32% des jeunes de 19 ans (Benes, Huisman et Sebkova, 2003). En Hongrie, les effectifs étudiants sont multipliés par trois entre 1990 et 2001 (Csepes, Kaiser,

¹⁸⁴ Augmentation des effectifs calculée par nos soins à partir des données agrégées par Neave, 2011, Table 2.1 « University Enrolments in thousands from 1950 to 1990 », p.42.

Varga, 2003). En Pologne, les effectifs quadruplent au cours de la même période (Kaiser, Wach, 2003) quand, ils sont multipliés par près de deux en Slovénie (Huisman, Crecko, 2003). En Roumanie, les effectifs sont multipliés par trois entre 1998 et 2009 (Hatos, 2016). Dans la plupart de ces pays, les effectifs augmentent fortement entre le milieu des années 1990 et le milieu des années 2000, comme au Royaume-Uni ou en Suède, alors que la croissance est lente en France, en Espagne, ou en Italie (Scott, 2009).

Si les rythmes et les taux de croissance des effectifs varient dans les pays européens entre 1945 et les années 2000, on assiste partout à une forte augmentation des effectifs comme de la proportion des jeunes accédant à l'enseignement supérieur : dans l'Union européenne des 28, le taux de scolarisation des 20-29 ans dans le supérieur atteint 32% en 2012. Vingt-et-un pays y ont des taux de participation supérieurs ou égaux à 30% et ce taux dépasse 40% dans cinq d'entre eux (Danemark, Finlande, Grèce, Lituanie, Slovénie) (DEPP, 2016, p.26)¹⁸⁵.

Comme la massification, les techniques d'instrumentation de l'accès qui l'accompagnent prolongent celles qu'on a déjà observées au cours des périodes d'expansion précédentes, en particulier la création de nouvelles universités et la diversification des types d'établissements et de formation proposés.

- Toujours plus d'universités

En l'espace d'un demi-siècle, le nombre d'universités quadruple, de 201 en 1945 à plus de 800 en 1995, pour dépasser 1000 dans les années 2010's¹⁸⁶. Il s'agit majoritairement de démultiplication d'établissements existants, les fondations *ex nihilo* ne comptant que pour un tiers (Neave, 2011). La temporalité des créations se superpose à cette augmentation des effectifs, avec un premier pic à la fin des années 1940 dans les pays du bloc soviétique et pendant les décennies 1960-70 dans les pays d'Europe de l'Ouest. Dans certains pays (Bulgarie, Finlande, France, ancienne RFA, Grèce, Portugal, Roumanie, Espagne et Yougoslavie), la grande masse des universités actuelles naît entre 1949 et 1984, avec une

¹⁸⁵ Les taux sont encore supérieurs lorsque la mesure porte sur les entrants dans le supérieur. Les taux d'accès « mesurent les flux entrants dans l'enseignement supérieur à un moment particulier » alors que les taux d'inscription mesurent « le stock total d'étudiants inscrits » (Clancy, 2010). Ces catégories statistiques utilisées pour mesurer l'accès sont multiples. Elles varient selon les pays, les organismes produisant les statistiques et les périodes, en lien avec l'âge d'entrée, la durée des études et la carrière universitaire type qui diffèrent selon les contextes.

¹⁸⁶ La Commission Européenne comptabilise ces 1000 et quelques établissements à partir d'une recension portant sur 33 pays. https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education_en

multiplication par quatre environ du nombre d'établissements. Dans quelques autres, le nombre d'universités stagne, notamment lorsque ces pays sont de petite taille, comme en Islande et en Irlande ou quand le nombre d'institutions est déjà très élevé au regard de la taille de la population comme en Suisse (cf. chapitre 3) (Neave, 2011). Dans ces derniers contextes, la croissance des effectifs prend place au sein des institutions préexistantes. Un second pic de créations a lieu à la fin du 20^{ème} siècle : Entre 1984 et 2005, le nombre d'universités double presque en Europe, de 524 à 1018 (sans compter la Russie, l'Albanie, la Bulgarie, la Roumanie, la Biélorussie, et l'Ukraine). La croissance est particulièrement spectaculaire pour les universités du secteur public au Royaume-Uni (+53 entre 1990 et 2005), en Pologne (22), Italie (17), Espagne (11), France (9), Slovaquie (7), République Tchèque (6), Estonie et Autriche (4 chacune), Suisse (2). La géographie de l'expansion diffère pour le secteur privé : La Pologne est la plus concernée (37), devant le Portugal (16), l'Espagne (14), l'Italie et l'Autriche (6 chacune) et l'Estonie (4) (Neave, 2011 p.61). Cette nouvelle expansion débouche sur la densification de l'offre universitaire.

L'augmentation massive du nombre d'universités conduit à un resserrement du maillage territorial : en France, dans les années 1930, plus de la moitié des étudiants étaient concentrés à Paris (Charle, Verger, 2012, p.110). Avec la création dans les années 1960 de nouvelles universités dans des académies qui en étaient jusqu'alors exemptes, le nombre de villes universitaires double entre 1945 et 1970. L'extension de cette dynamique aux villes moyennes entre 1980 et 2000 (Filâtre, Grossetti, 2003) poursuit la redistribution territoriale des étudiants : en 2004-2005, trois quarts d'entre eux sont inscrits en province (MENESR, 2005). Ce mouvement s'accompagne de la diversification des établissements et modifie l'organisation du système. La même tendance est à l'œuvre dans la majorité des pays, par exemple en RFA, en Suède, mais aussi en Finlande (Vakkuri, 2004), puis à partir des années 1990 dans les pays d'Europe de l'Est (Benes, Huisman et Sebkova, 2003). Le rapprochement des établissements de bassins de recrutement régionaux se double parfois de politiques visant à privilégier les étudiants régionaux, comme par exemple en Italie, en France¹⁸⁷ ou en Belgique pour les universités nouvellement créées dans les années 1970 (Cerych, 1978). Cette meilleure couverture régionale s'accompagne également dans certains pays d'une régionalisation de la gouvernance universitaire comme en Suède à la fin des années 1970, en Espagne en 1983, en Belgique avec la fédéralisation de 1988 et en Angleterre à travers la dénationalisation du financement de base de l'enseignement

¹⁸⁷ En France, priorité pour l'inscription est donnée aux bacheliers de l'académie.

supérieur en 1992 (Neave, 2005). Le rapprochement de l'offre universitaire de l'ensemble de la population, qui est au principe de la création de nouveaux établissements, est prolongé par micro-dispositifs d'accès : en France, priorité est donnée aux bacheliers de l'académie lorsque le nombre de demandes d'inscription est supérieur au nombre de places disponibles. En Ecosse, la formule de financement des universités favorise dans les années 1990 les établissements qui inscrivent des étudiants originaires de zones géographiques éloignées des centres universitaires (Osborne, 2003). En Angleterre, le quartier d'origine des étudiants est également ciblé dans les années 2010 pour soutenir l'accès d'étudiants venant de zones à faible participation sur la base d'une évaluation géographique fine (POLAR). A partir des années 1990, le développement de programmes de formation à distance vise à réduire les inégalités géographiques d'accès aux études (par exemple en Estonie et en Islande) (Santiago & al., 2008). L'égalisation des chances d'accès sur l'ensemble du territoire constitue un objectif des politiques universitaires nationales, qui se donnent toujours plus comme des instruments de réalisation de projets de sociétés démocratiques. Mais la création de nouvelles universités n'altère pourtant pas la hiérarchie des établissements, les plus anciens restant les plus prestigieux.

- Diversification des établissements et universitarisation des professions

A nouveau, la massification des effectifs s'associe à une diversification des types d'établissements. Dès la fin des années 1940, en Lettonie, Pologne, Bulgarie et Hongrie, avec la transition vers un système soviétique d'enseignement supérieur, certaines facultés sortent des universités pour former ou rejoindre d'autres institutions (par exemple la faculté d'agriculture à l'Université de Riga, ou les facultés de médecine et de pharmacie à l'Université de Poznań) (Neave, 2011, p.37-38). En France comme dans l'ancienne République fédérale d'Allemagne, en Angleterre ou en Norvège, se développe un secteur non universitaire en sciences appliquées et sociales. Ainsi, Pierre Mendès-France organise à Caen en 1956 un colloque sur la réforme de l'enseignement supérieur, qui débouche notamment sur l'expansion des écoles d'ingénieurs (Rüegg, 2011, p.13). Au Royaume-Uni, une commission royale qui sera à l'origine du Rapport Robins de 1963, prévoit de développer un réseau national d'universités et de *polytechnics* (créés entre 1966 et 1972). En France encore, les BTS¹⁸⁸ (1956) et des IUT¹⁸⁹ (1967) sont créés pour offrir des

¹⁸⁸ Brevet de Technicien du Supérieur.

¹⁸⁹ Institut Universitaire de Technologie.

formations courtes et professionnalisantes¹⁹⁰ aux étudiants les plus faibles académiquement et les plus modestes socialement. De même en Allemagne, les *Fachhochschulen* créés au cours des années 1970 proposent des formations plutôt techniques en trois ans. En Yougoslavie, des cycles courts d'enseignement supérieur sont créés dans les années 1960 qui seront intégrés aux collèges professionnels et aux facultés à partir de 1975 (Neave, 2003). En République tchèque, se développent des écoles tertiaires professionnelles et des institutions non universitaires. Les Collèges universitaires hongrois ouvrent des programmes courts qui offrent des études à temps partiel, par correspondance, etc. (File et Goedegebuure, 2003). En Finlande, environ 300 établissements post-secondaires sont promus en 1991 en polytechniques de rang universitaire. En Slovénie, la loi sur l'enseignement supérieur fournit en 1993 un cadre pour l'expansion du secteur non universitaire, en diversifiant les modèles institutionnels (Neave, 2003). En Suisse, les anciennes écoles professionnelles post-secondaires sont surclassées en Hautes Écoles Spécialisées au début des années 2000. Au Royaume-Uni, des écoles de management se développent au sein des universités, quand en France, en Espagne, en Belgique et en Hollande, des écoles de commerce privées sont créées en nombre (Neave, 2011, Paradeise & al., 2013). La diffusion du principe de diversification des formations proposées au cours du dernier demi-siècle avec notamment la création de formations universitaires techniques et professionnelles peut être analysée comme une réponse à des enjeux partagés, en particulier la formation d'une main d'œuvre qualifiée pour les secteurs de l'industrie et des services et la concurrence économique internationale qui stimule la compétition universitaire. Elle résulte également d'une demande croissante d'accès émanant de nouveaux groupes sociaux que soutient l'allongement de la scolarité et la massification du secondaire ainsi que le rôle des diplômes universitaires dans l'accès à un nombre toujours plus important de professions

De fait, les professions auxquelles prépare l'enseignement supérieur se diversifient en même temps que les établissements et les formations qu'il propose, accompagnant l'élargissement de l'accès aux futurs cadres moyens. Comme le souligne Trow (2004, p.18), « dans un enseignement supérieur massifié, les institutions forment toujours des élites, mais une bien plus grande diversité d'élites qui inclut les strates dirigeantes des

¹⁹⁰ Pour autant, ces formations sélectives en deux ans vont progressivement attirer les enfants des classes moyennes et supérieures, et donc réduire leur rôle de formation des enfants des classes populaires. V. Erlich (1998) montre à ce propos que les enfants d'ouvriers représentaient 24,3% des inscrits en IUT en 1975 contre 16,7 en 1994, alors que la représentation des enfants des classes libérales et cadres supérieurs a, dans le même temps, augmenté de 14,6% à 25,6%.

organisations techniques et économiques de la société. (...) Dans les institutions marquées par l'accès universel, la focale porte sur la préparation de grands nombres d'individus à la vie des sociétés industrielles avancées. Elles ne forment pas prioritairement des élites (qu'elles soient définies généralement ou étroitement) mais l'ensemble de la population, et leur préoccupation est de maximiser l'adaptabilité de cette population à une société dont les caractéristiques principales sont le changement social et technologique rapide. ». Ce développement est alimenté par les théories du capital humain qui se développent à partir des années 60's (en particulier Schultz, 1960, 1961 ; Becker, 1964) et, dans une perspective plutôt libérale, mettent l'éducation au centre, conduisant à l'envisager comme un outil de croissance économique et de rendement privé. Le niveau de capital humain d'une société, autrement dit le développement de l'éducation, en particulier au niveau supérieur, est présenté comme explicatif du développement économique des sociétés et de leur capacité à récupérer rapidement à l'issue des guerres ou des crises économiques. Le développement subséquent, dans les années 90's, du concept d'économie du savoir met encore davantage l'emphase sur l'interdépendance entre éducation et croissance économique, et ce d'autant plus que l'activité économique fait la part belle au travail intellectuel au détriment du travail physique. Comparant les documents de politiques éducatives d'une douzaine de pays Européens, de l'Union Européenne et de l'OCDE, Gillies (2011) montre à cet égard la place centrale donnée au capital humain dans le cadre des politiques éducatives en Europe. Des processus d'imitation l'accompagnent : les gouvernements s'inspirent explicitement des pays identifiés comme les plus performants pour réformer leurs systèmes éducatifs avec l'objectif d'améliorer leur croissance économique. L'interdépendance des sociétés, évoquées dans ces documents à travers l'internationalisation du contexte et la globalisation du marché, complète le tableau des mécanismes faisant du capital humain un motif du référentiel prévalant à l'élargissement de l'offre de formation universitaire.

1.2 L'accès entre politiques nationales d'élargissement et demande sociale

Les techniques traditionnelles d'élargissement de l'accès - augmentation du nombre d'universités, diversification des établissements et des professionnels formés - s'accompagnent du développement de nouvelles techniques : des critères d'accès et des procédures d'admission se situant au carrefour de la sélection académique et sociale.

- La transformation du secondaire comme technique nationale de gestion de l'accès

L'instrumentation de l'accès passe par la massification, organisée via l'intégration des systèmes scolaires et l'augmentation de la compétition entre groupes sociaux soutenue par les politiques visant la durée de la scolarisation obligatoire, la structure du système scolaire et les titres du secondaire ouvrant accès à l'enseignement supérieur. Elle s'accompagne d'une réorganisation des niveaux scolaires antérieurs, avec une tendance à la diminution de la partition sociale de l'offre scolaire et à l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire.

Après la seconde guerre mondiale, l'enseignement secondaire s'ouvre plus largement, la mixité de genre se généralise, et la séparation entre le primaire supérieur et le secondaire inférieur, qui scolarisaient respectivement les enfants des strates populaires et des strates supérieures, est progressivement abandonnée (dans les années 1960 en Suède, en 1962 en Italie, dans les années 1970 en Finlande, en 1975 en France avec l'introduction du Collège unique et au Portugal avec l'unification de l'éducation secondaire, etc.). L'ouverture du secondaire s'accompagne de l'allongement de la durée d'éducation obligatoire (Garrouste, 2010) : en France comme en RDA, on vote et/ou on met en œuvre en 1959 des réformes rendant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, y intégrant donc le secondaire supérieur ; il en va de même en Suède en 1962, aux Pays-Bas en 1969, au Danemark en 1971, en Grèce en 1976, en Espagne en 1990, en Italie en 1999, en Irlande en 2002. Et si dans certains pays, la fin de la scolarité obligatoire demeure fixée à 15 ans au début 21^{ème} siècle (Autriche depuis 1962, République Tchèque depuis 1990), dans d'autres la tendance est à son prolongement jusqu'à 18 ans (exceptionnellement 19), comme cela était déjà le cas en 1920 lors de la République de Weimar : en Belgique depuis 1993 (à temps plein jusqu'à 15 ans à temps partiel jusqu'à 18 ans), dans certains *Länder* allemands depuis le début des années 1990, comme dans le canton de Genève (où l'obligation est votée en 2012 et mise en œuvre en 2018) ou encore en Angleterre, Hongrie, Pays-Bas, Pologne et Portugal. Ces politiques partagées diffusent sous l'égide de deux dimensions du référentiel dominant en éducation, dont on peut faire l'hypothèse que leur importance relative varie selon les pays : l'égalité et le capital humain.

Conséquence de ces lois prolongeant la scolarité obligatoire, à partir des années 1950-60, l'augmentation importante des effectifs du secondaire engendre une demande accrue d'accès à l'enseignement supérieur, alors que les évolutions technologiques élèvent les

exigences de qualification dans des sociétés de plein emploi. A partir des années 1980, plusieurs pays (par exemple la France, la Grande-Bretagne, la Norvège) se dotent d'objectifs nationaux en matière de proportion de classes d'âge diplômées du secondaire ou scolarisées dans l'enseignement supérieur. La quantification devient un outil de régulation de l'accès. Et en faisant de l'éducation secondaire et, progressivement, de l'enseignement supérieur un droit pour tous, ces lois poussent les individus à prolonger leurs études et incitent les familles des strates sociales favorisées à conserver leurs avantages différentiels sur le marché scolaire en poussant leur scolarité encore plus loin. L'accès aux diplômes du secondaire s'universalise : en 2007, la proportion de diplômés du second cycle du secondaire est de 78% des 25-34 ans dans l'UE-28. Elle atteint 83% en 2014, avec d'importantes variations selon les pays : en Espagne, au Portugal comme à Malte, elle demeure ainsi inférieure à 70% (DEPP, 2016). Cette universalisation est facilitée par le développement de diplômes techniques et professionnels du secondaire donnant accès à l'enseignement supérieur.

Depuis la fin du 19^{ème} siècle, le diplôme de fin d'études secondaires circonscrit le public qualifié pour accéder à l'enseignement supérieur d'une majorité de pays (cf. chapitre 3). *Abitur* en Allemagne, *baccalauréat* en France, *examen artium* en Norvège, *maturité* en Suisse et en Belgique, *Maturität* en Autriche, *Maturità* en Italie, *Matura* en Slovénie, Pologne et Hongrie, mais aussi *A level* en Angleterre à partir des années 1950, *Matura* en Bulgarie depuis 2008 etc. Ces diplômes constituent un prérequis et, dans certains pays, ouvrent un droit constitutionnel d'accès. Ils témoignent du rôle des États dans la définition nationale d'un cadrage qui est celui du développement des titres du secondaire.

La question du périmètre de ces diplômes est donc centrale. Au fur et à mesure que les enseignements supérieurs se massifient, elle revient à l'agenda. Le lancement des premiers spoutniks (1957) amplifie la course à l'éducation en stimulant le développement des enseignements technologiques et scientifiques¹⁹¹. Les formations techniques et professionnelles du secondaire sont progressivement intégrées comme éléments du « mérite » scolaire qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. En Belgique la loi « Omnivalence » de 1964 introduit à l'issue des écoles de formation des enseignants et de certaines filières techniques, un examen terminal sanctionné par un DAES ou diplôme d'aptitude à accéder à l'Enseignement Supérieur (Garrouste, 2010). En Italie la loi *Libertà*

¹⁹¹ Pour une analyse de l'effet de Spoutnik sur la politique scientifique et universitaire américaine, voir par ex. Douglass, 1999.

d'accesso de 1969 permet aux titulaires de diplômes professionnels d'entrer à l'université. En Allemagne de l'ouest, un système de quotas est mis en place dans les années 1970, qui permet aux diplômés des *Fachhochschulen* d'entrer dans le supérieur (Cerych, 1978). Au Danemark, l'examen supérieur de commerce (HHX) devient diplôme d'accès à l'université en 1972, suivi par l'examen supérieur technique en 1988. En France, les baccalauréats technologique et professionnel sont respectivement créés en 1968 et 1985, qui permettent d'entrer à l'université. En Suisse, la maturité professionnelle qui voit le jour en 1994 ouvre la porte des Hautes Écoles Spécialisées, universités professionnelles créées pendant la même décennie. En Suède, le programme U68 facilite à partir de 1977 l'accès des diplômés du secondaire professionnel. L'allongement du secondaire obligatoire (trois ans au lieu de deux) en 1991 permet à une plus grande proportion d'élèves du secondaire professionnel d'accéder à l'enseignement supérieur (Santiago et al., 2008). En Finlande, depuis 2001, les diplômes professionnels qui ne débouchaient que sur les universités polytechniques permettent désormais de s'inscrire dans des universités généralistes. Dans les pays ex-socialistes d'Europe de l'est, où la massification du secondaire technique et professionnel ne s'était pas accompagnée de leur ouverture sur le supérieur, ce processus prend place au début des années 2000, en République tchèque comme en Hongrie ou en Slovénie (File, Goodegebuure, 2003). Un peu plus tard le Portugal lance en 2007 le programme *New Opportunities* pour créer des ponts entre formations secondaires générales et professionnelles, permettant désormais aux diplômés du secondaire professionnel de poursuivre des études supérieures (Santiago et al., 2008) On observe ainsi à la fois une diversification des formations du supérieur et du secondaire et le développement de diplômes techniques et professionnels du secondaire donnant accès aux formations supérieures. Le mérite scolaire n'est plus seulement évalué à l'aune de la culture des élites que promeuvent encore dans les années 1960's les curricula généraux des filières contrôlant l'accès à l'Université.

Cela ne signifie pas que tout diplômé a droit d'accès à l'entièreté du système. D'une part, la plupart des systèmes d'enseignement supérieur possèdent des secteurs ou des institutions particulièrement sélectifs : certaines institutions se distinguent depuis leur création par une sélectivité académique exceptionnelle (des universités comme Oxford et Cambridge en Angleterre, ou certains types d'établissements comme les Grandes écoles françaises) fondée sur l'articulation de différentes modalités de sélection (examens de fin de secondaire, examens ou concours d'accès, tests d'aptitude standardisés, etc., cf. Helms,

2008). Conséquence de ces mécanismes d'hyper sélection, la massification de la demande d'accès n'affecte ces derniers établissements que très marginalement. D'autre part, au fur et à mesure que le nombre de diplômés du secondaire augmente, les diplômés ne suffisent plus à réguler les flux : les formations sélectives et les critères de sélection se multiplient, en particulier dans les filières universitaires donnant accès aux professions « traditionnelles » telles la médecine et le droit, que la massification met en tension.

- Ajuster la formation du capital humain aux besoins du marché : le *numerus clausus*, une technique partagée

Dans les années 1970, avec la crise pétrolière et la montée du chômage, les ressources par étudiant reçues par les établissements diminuent et le *numerus clausus* se développe largement dans tout ou partie des filières universitaires, en particulier là où la demande excède l'offre de places. Le contexte économique, peu favorable à l'entrée sur le marché de l'emploi, augmente l'attractivité des études et, partant, stimule la demande d'accès, illustrant la permanence du processus de construction et de réappropriation de l'accès par les différents acteurs. Le nombre de disciplines concernées par la limitation des places augmente, par exemple dans les pays scandinaves, en Allemagne et en Italie. Dans une perspective adéquationniste, le *numerus clausus* s'adosse aux besoins de diplômés estimés par certaines professions très recherchées. En RFA, à l'issue d'une bataille légale serrée, la Cour suprême appuie le *numerus clausus*, le limitant d'abord aux sciences médicales (1972) puis l'élargissant progressivement à d'autres disciplines (Cerych, 1978). Il repose sur une sélection au mérite scolaire, évalué par la moyenne obtenue à l'*Abitur*. Les étudiants non retenus peuvent s'insérer dans une file d'attente, qui peut les faire patienter plusieurs années. Dans l'Italie des années 1970, certaines facultés jusque-là ouvertes se ferment. Au Portugal, c'est tout l'enseignement supérieur qui est concerné par le *numerus clausus* à partir de 1975 (Marques et Miranda, 1996). A partir de 1975, la Suède légifère pour allouer les places disponibles dans l'enseignement supérieur « sur la base des besoins estimés dans six grandes catégories de main d'œuvre » (Cerych, 1978), conduisant de fait à recourir au *numerus clausus* dans toutes les formations. Aux Pays-Bas, pendant cette même période, les places en médecine et dentisterie, limitées en nombre, sont allouées par tirage au sort (Wilbrink, 2011). En France, le principe du « premier arrivé, premier servi » sert à mettre offre et demande en adéquation, après que mai 1968 ait bloqué – pour un demi-siècle – la mise en œuvre de techniques de sélection dans l'accès à l'Université.

Le *numerus clausus* est une technique d'instrumentation de l'accès largement utilisée au début du 21^{ème} siècle, et déclinée selon les pays en différents dispositifs techniques qui s'ajoutent au diplôme du secondaire : tirage au sort, rapidité d'inscription, sélection académique additionnelle sur dossier ou sur examen, etc. Ils illustrent, par la mise en adéquation des besoins estimés en professionnels et des étudiants formés dans différents domaines, l'importance des théories du capital humain dans les politiques éducatives.

Et ce, indépendamment des configurations universitaires : en Croatie, Islande, Portugal, Russie, Suède ou Espagne, les établissements déterminent le nombre de places disponibles en accord avec leurs tutelles selon des modalités variables ; en République Tchèque ou en Finlande dans le secteur Polytechnique, en Grèce ou en Suisse, les tutelles définissent le nombre de places disponibles, généralement après négociation avec les établissements ; en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, aux Pays-Bas, en Norvège ou encore en Pologne, les établissements décident du nombre d'étudiants qu'ils souhaitent recruter (Santiago et al., 2008). Il en va de même du choix des micro-dispositifs techniques. La responsabilité de leur définition n'est pas nécessairement du ressort des mêmes acteurs que la définition du nombre de places. En Grèce, Norvège, Espagne, ou Suède, les autorités gouvernementales définissent précisément les pratiques des établissements. Au Portugal, les établissements peuvent ajouter des critères à ceux que fixe le gouvernement. En Croatie, République Tchèque, Estonie ou Finlande, les établissements choisissent leurs critères de sélection. En Islande, Pays-Bas, Pologne¹⁹², Hongrie¹⁹³, Russie, en Slovénie¹⁹⁴ ou Suisse, ils peuvent les définir en respectant des critères nationaux (Santiago et al., 2008):-

¹⁹² En Pologne les lois promulguées entre septembre 1989 et janvier 1990 rendent les institutions d'enseignement supérieur responsables de l'admission des étudiants. Les candidats à l'enseignement supérieur doivent certes être titulaires de la *Matura* (diplôme du secondaire), mais l'admission dépend ensuite des institutions et des facultés : elle peut être ouverte ou au contraire sélective dans les formations les plus demandées (droit, médecine, psychologie, économie...). Plus l'université est prestigieuse, plus les programmes sélectifs sont nombreux. La sélection est opérée sur la base des résultats obtenus dans le secondaire, de tests et/ou d'entretiens. Dans certaines universités, un nombre de place défini est réservé à ceux qui réussissent le mieux le test d'admission, ainsi qu'aux gagnants de la compétition scolaire du secondaire (Kaiser et Wach, 2003). Ainsi, début 2000, la *Matura* demeure un prérequis pour accéder à l'enseignement supérieur mais la plupart des programmes d'études populaires ont mis en œuvre des examens d'accès.

¹⁹³ En Hongrie, la Loi sur l'enseignement supérieur de 1993 régle l'admission aux établissements d'enseignement supérieur articule coordination nationale et pratiques locales. Il faut être diplômé du secondaire, puis passer par la procédure organisée par le Bureau National des Admissions à l'Enseignement Supérieur (NOHEA) qui coordonne les procédures d'admission, produit un guide pour les candidats aux études, et organise les examens d'entrée, en coopération avec les établissements qui développent des exigences spécifiques. Les institutions demeurent maîtresses de leurs procédures d'admission et des critères de sélection : niveau atteint à l'issue des études secondaires, réussite à un test, exemption, etc. sont utilisés pour classer les étudiants. Une fois classé l'ensemble des étudiants, le NOHEA procède à leur distribution

Les principes d'accès et les techniques qui les incarnent demeurent ainsi largement nationaux, mais la sélection et les micro-dispositifs qui l'organisent, variables selon les disciplines est de plus en plus dévolue aux établissements. Entre les années 1950 et 1990, « la matriculation et les systèmes de sélection se sont déplacés des examens de la fin du secondaire vers les bureaux d'admission des institutions d'enseignement supérieur » (Halsey, 2011, p.220). « Les réformes ont tendance à gérer la démocratisation de l'enseignement supérieur en en faisant la responsabilité des établissements qui se voient conféré un plus haut degré d'auto-gouvernance » (Garrouste, 2010, p.96).

Entre les années 1950 et 2000, les critères d'accès qui organisent la méritocratie dans l'enseignement supérieur se diversifient, d'abord en termes de cadres nationaux (en particulier à travers le réordonnement du secondaire), puis en étant de plus en plus fréquemment dévolus aux établissements (ceux, bénéficiant depuis leur création d'une large autonomie étant rejoints par d'autres). Parallèlement à la massification des effectifs, « un nouveau monde a émergé dans lequel l'admission à l'enseignement supérieur est destinée à jouer un rôle élargit mais différent dans la distribution des chances de la vie » (Halsey, 2011, p.221)

selon les demandes faites par chacun. Il y a donc de multiples méthodes, notamment pour calculer les scores des candidats en prenant en compte les résultats dans le secondaire et/ou ceux obtenus à l'examen d'entrée. Les établissements peuvent également dispenser d'examen d'entrée les candidats qui ont obtenu des résultats particulièrement élevés lors de compétitions nationales, ou lors d'examens de langue ou encore aux titulaires de certificats de formation professionnelle. Des conditions additionnelles spécifiques à l'établissement ou au programme d'étude peuvent également exister. Le classement des candidats est le fait de l'établissement selon des critères spécifiques. Début 2000 : le Ministère de l'éducation planifiait une réforme des procédures d'admission visant à davantage de standardisation et donc « une évaluation plus juste des compétences des candidates » (Csepes, Kaiser, Varga, 2003, p.65)

¹⁹⁴ En Slovénie, en plus du diplôme de fin de secondaire obtenu sur la base d'un examen organisé par les professeurs du secondaire et du supérieur, les établissements peuvent avoir des prérequis spécifiques aux différents programmes d'étude (Huisman, Crecko, 2003).

2. Diversifier socialement : de la massification aux politiques de représentation de la diversité sociale

Jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, les universités ne sont que rarement « directement associées à des objectifs spécifiques de politiques sociales » (Cerych, 1978, p. 91), et l'instrumentation de l'accès vise plutôt l'exclusion de certains groupes sociaux que leur inclusion (cf. chap. précédents). Mais alors que l'enseignement supérieur est devenu méritocratique, en remplaçant les privilèges sociaux liés à la naissance par les caractéristiques scolaires des individus, les sociétés deviennent plus égalitaristes, avec la généralisation de l'accès à la citoyenneté à la plupart des groupes sociaux.

Ces dynamiques peuvent être lues, très schématiquement comme les conséquences à long terme de la révolution française en tant qu'événement historique, transformant à la fois les structures sociales et les catégories culturelles d'appréhension du monde en Europe. La Déclaration de l'Homme et du Citoyen de 1789, complétée par les Déclarations de 1793 et 1795, rendent compte de cela, en particulier en inscrivant le principe d'égalité dans la loi : non seulement « tous les hommes sont égaux par la nature et devant la loi » (art 2, 24 juin 1793), mais « elle est la même pour tous » (art.4) et « L'égalité n'admet aucune distinction de naissance, aucune hérédité de pouvoir. » (1795, art.3). En conséquence, « tous les citoyens sont également admissibles aux emplois publics. » c'est-à-dire éligibles à participer à l'administration de la société (1793, Art.5). Les fonctionnaires sont désormais recrutés par concours, c'est-à-dire sur la base de leurs compétences scolaires. L'introduction du principe d'égalité, en rendant caduque la sélection par la naissance, instaure le mérite scolaire comme principe de sélection, qui doit assurer l'égalité des citoyens. Si ces principes ne seront pas immédiatement appliqués, la rupture révolutionnaire, l'expérience républicaine qui lui fait suite, ainsi que la domination européenne de Bonaparte, concourent à introduire une nouvelle conception de la nation et à faire émerger en Europe, au cours de la phase de transition (1795-1802) » les éléments d'un consensus international (...) dont « une nouvelle culture politique internationale » (Belissa, 2006), incluant le principe d'égalité comme fondement du régime démocratique (Borrillo, 2002). « (...) le nouveau principe organisateur du social que la Révolution apporte au monde, ce sont les droits de l'homme, partout et toujours, seuls fondements possibles d'une société constituée d'individus libres et égaux. (...) l'idée des droits de l'homme contient l'abstraction constitutive de la démocratie moderne, l'universalisme de

la citoyenneté. » (Furet, 1986, p.6). Par la suite, les déclarations internationales reprendront systématiquement ce principe. En particulier, au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 2) ou le Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1966 (article 2 et 26) ou encore la Convention européenne des droits de l'homme (article 14).

En conséquence, « plus la proportion d'un groupe d'âge dans l'enseignement supérieur est élevée, plus le problème démocratique de l'égalité d'opportunité devient central dans le secteur de plus en plus important de l'enseignement supérieur » (Trow, 2005, p.5). Le principe égalitariste, impulsé par la Révolution française, diffuse aux procédures d'accès sous la double impulsion du projet socialiste d'égalité sociale et du projet américain d'égalité ethno- raciale. Avec la massification, l'Université est toujours plus perçue comme jouant un rôle actif de redistribution, qui fait écho à celui des États-Providence (Neave, 2005) qui se développent dans les années 1950's. Cela se traduit dans le monitoring et l'organisation de l'accès.

2.1 Discrimination positive et monitoring statistique, instruments de l'égalité d'accès

- La classe sociale : un premier critère de discrimination positive associé au projet socialiste

A l'issue de la seconde guerre mondiale, la question de l'égalité d'accès des étudiants indépendamment de leurs appartenances sociales devient progressivement un enjeu partagé par les pays européens et les États-Unis : d'une part, l'éducation est désormais une institution centrale aux organisations sociales et aux trajectoires individuelles, et, d'autre part, la diversification sociale du corps étudiant fait l'objet de projets politiques concurrents des deux côtés du rideau de fer. Aux États-Unis comme en Russie, les gouvernants développent depuis le tournant du 20^{ème} siècle des techniques pour ouvrir socialement l'accès à l'enseignement supérieur. Aux États-Unis, la création des *Community colleges* au début du 20^{ème} siècle et le développement dès les années 1940 d'un examen d'accès à l'enseignement supérieur (le SAT) avaient l'objectif de réduire les inégalités sociales dans la sélection scolaire. Il s'agissait alors de créer un outil permettant de « mesurer l'intelligence pure, déconnectée de la culture », de sorte à organiser l'accès aux universités en neutralisant les effets d'origine sociale (Goastellec, 2003). Le GI Bill,

qui introduit en 1944 une forme de discrimination positive en offrant aux vétérans de la guerre de financer leurs études supérieures, témoigne du projet de rendre l'enseignement supérieur accessible à tous les Américains, ainsi que de son usage comme politique redistributive. Puis, à compter des années 1960, avec la fin de la ségrégation raciale et le mouvement pour les droits civiques, la question de la participation des différents groupes ethniques devient centrale, et des quotas sont mis en place pour faciliter l'accès des Afro-américains aux universités (voir par ex. Goastellec, 2004 ; Thoenig et Paradeise, 2015).

En Europe, ce n'est pas l'appartenance ethnique qui est mobilisée mais la classe sociale avec, d'abord en Russie, le prolongement des politiques de discrimination positive mises en œuvre au début du 20^{ème} siècle (cf. chap.3) et leur extension aux pays sous domination soviétique. La diversification des formations et l'usage de quotas vise à favoriser les catégories populaires, en particulier les ouvriers et les enfants d'ouvriers¹⁹⁵. La même politique s'étend aux pays d'Europe de l'Est placés sous domination soviétique : « la conquête de l'Europe de l'est par l'Armée rouge en 1945 conduit à des efforts pour changer les clauses d'admission à l'enseignement supérieur en Pologne, Hongrie, Albanie, Yougoslavie, Tchécoslovaquie, Roumanie, Bulgarie, et Allemagne de l'est. Les visions du monde et la domination effective de la bourgeoisie sont renversées, et une nouvelle ère d'opportunités se dessine pour les ouvriers et les paysans » (Halsey, 2011, p.218). Cela se traduit par le développement de procédures d'admission spécifiques pour les ouvriers : création de cours du soir dans les universités (1945), puis de cours du secondaire menant à la matriculation (1947), puis à partir de 1949, distinction des candidats aux études universitaires selon leur origine sociale afin de favoriser les enfants d'ouvriers et de paysans. Des quotas créent une discrimination positive en faveur des "étudiants d'origine populaire qui fourniront une élite qui devra tout au régime » (Charle, Verger, 2012, p.169), en leur réservant un minimum de 25% des places (Halsey, 2011, Martin, 2001). En Russie, la réforme de 1958 favorise à nouveau l'accès des ouvriers en développant cours du soir et enseignement par correspondance, où s'inscrivent plus de la moitié des élèves du supérieur. Ces politiques de diversification sociale, particulièrement importantes dans les années

¹⁹⁵ Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement supérieur est dépourvu de secteur élitiste servant les classes sociales aisées : parallèlement aux procédures de discrimination positive, « des filières élitistes sont créées pour détecter les talents précoces dans les disciplines les plus stratégiques qui « profitent aux enfants des couches privilégiées du régime ainsi qu'aux habitants des deux capitales, l'ancienne, Leningrad, et la nouvelle, Moscou » (Charle, Verger, 2012, p.167). La diversification horizontale et verticale permet aux enseignements supérieurs de poursuivre simultanément une fonction d'égalité sociale et donc d'intégration nationale, et une fonction de sélection sur mérite scolaire, et donc de compétitivité internationale.

cinquante, tendent ensuite à perdre de leur force (Nieuwbeerta, Rijken, 1996) avant d'être abandonnées au milieu des années 1960¹⁹⁶.

Les politiques en faveur des enfants d'ouvriers ne sont pas limitées aux pays sous emprise soviétique. Entre la fin de la guerre et les années 1970, des politiques soutenant l'accès des groupes défavorisés cherchent à réduire les inégalités sociales. Ainsi « une discrimination positive modérée est mise en place en faveur des enfants « d'ouvriers » dans la Scandinavie social-démocrate, (...). Dans ce qui deviendra ensuite la République Fédérale d'Allemagne, les ainsi nommées « victimes du nazisme » reçoivent des droits d'admission préférentiels. Au Royaume-Uni, les militaires démobilisés, dont la guerre avait différé l'entrée dans le supérieur, sont encouragés à reprendre leurs études. Toutefois, (...) les synergies entre la participation à l'enseignement supérieur et démocratie, considérées comme acquises aux États-Unis, furent largement ignorées en Europe. » (Scott, 2009, p.13). Ou plutôt, elles passèrent d'abord par l'attention des politiques d'accès à des caractéristiques sociales de genre, d'origine géographique et d'âge plutôt qu'à l'origine socio-économique associée au projet socialiste. En élargissant encore le public éligible à l'enseignement supérieur, ces politiques devaient indirectement participer à réduire les inégalités socio-économiques d'accès.

- Caractériser le public étudiant, développer la statistique comme technique : sexe, nationalité et âge

Au cours des siècles passés, certaines caractéristiques sociales des étudiants ont fait l'objet d'un recensement par les établissements, en relation avec leur financement par des tutelles ou des mécènes, ou du fait des droits associés à leurs spécificités, ou encore en raison de leur contribution au prestige de l'établissement (cf. chapitres précédents). A partir des années 1950, les États constituent progressivement des bases de données nationales à partir des informations transmises par les établissements. Si les motifs de financement ne disparaissent pas, ils s'inscrivent désormais dans un projet plus large qui concerne la mesure de l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur. Cette question devient un enjeu partagé par les gouvernements dans les années 1950, en même temps que se développent

¹⁹⁶ Dans les pays d'Europe de l'Est l'usage de la classification sociale pour les admissions est abandonné en 1963 au profit de la mesure du succès aux examens (Halsey, 2011, p.215). En URSS, c'est un changement de gouvernement qui en est à l'origine : « A la suite de la chute de Khrouchtchev en 1964, la période brejnévienne mettra un terme aux « restes d'idéologie égalitariste des origines du régime » (Charle, Verger, 2012, p.167).

les bases de données statistiques, en particulier à l'incitation des grandes organisations internationales (cf. chapitre 5). Ainsi, en 1956, la conférence des statisticiens de l'UNESCO (1956b) traite des statistiques de l'enseignement supérieur, et tente de recenser les informations disponibles dans les différents pays européens. Dans les années qui suivent, les services statistiques nationaux se développent. Dès 1957, le ministère de l'Éducation nationale français crée son service statistique, en même temps qu'est mis en place au Royaume-Uni un comité chargé d'examiner les admissions à l'université, qui débouchera en 1961 sur la création du Conseil Central des Universités sur l'Admission (UCCA), puis en 1968 sur les Données Statistiques des universités¹⁹⁷ (Universities Statistical Record, USR) (Youell A., 2017). L'existence, nouvelle, de données transnationales impacte l'instrumentation de l'accès en augmentant, à travers la mesure de leur performance, la compétition entre les systèmes nationaux.

Le rapport des statisticiens de l'UNESCO identifie les informations rendues disponibles en 1956 par vingt-trois pays d'Europe. Il met en évidence la primauté donnée à trois variables : le sexe des étudiants, identifié dans la quasi-totalité des pays (20/23), ainsi que l'âge et la nationalité, pour près de la moitié d'entre eux (11). Les autres variables ne sont informées que dans un quart ou moins des pays : il s'agit de la profession du père (6), du pays de résidence permanente (5), de la religion (4), et de l'état civil (3). Le mode de financement des études est également renseigné dans 7 pays (7)¹⁹⁸.

Les trois indicateurs informés dans au moins la moitié des pays renvoient à trois enjeux distincts : l'égalisation des droits entre hommes et femmes avec le développement de la mixité éducative ; les effets des *numerus clausus* sur la circulation internationale des étudiants dans les filières sélectives ; et l'élargissement social de l'accès aux étudiants plus âgés qui devient important dans les années 1970 avec l'ouverture de l'enseignement supérieur aux non diplômés du secondaire.

¹⁹⁷ Établi en réponse au Rapport Robbins qui a souligné le manque d'information statistique robuste relatif au secteur.

¹⁹⁸ Le détail des statistiques utilisées en Allemagne de l'Ouest rend compte de l'enjeu qu'y représente l'origine sociale des étudiants. La présentation des statistiques disponibles identifie les dimensions ci-après relatives aux caractéristiques sociales comme importantes sur la base d'un questionnaire individuel distribué aux étudiants : « domicile permanent et nationalité, statut de réfugié ou d'immigrant, affiliation religieuse, profession du père » et souligne qu'elles sont importantes à prendre en compte dans les combinaisons suivantes : « par profession du père et principal domaine d'étude ; étudiants étrangers, par nationalité et domaine d'étude. » Il est également mentionné qu'au cours des années précédentes, les informations suivantes ont été collectées séparément : « étudiants allemands par projet professionnel et degré de blessure de guerre ; par mode de financement des études et exemption de frais de scolarité, par profession du père et projet professionnel, ainsi que par affiliation religieuse et principal sujet d'étude. » (UNESCO, 1956a).

- L'égalisation de l'accès des femmes

La massification a facilité la croissance des effectifs féminins : en moyenne la présence des femmes dans les enseignements supérieurs européens est de 30% en 1950, 37% en 1970, 43% en 1980, 48% en 1990 (OCDE, cité par Teichler, 2011, p. 353). Ce processus prend d'abord place dans certains pays d'Europe de l'Est et du Nord. En 1958-59, les femmes représentaient 53% des effectifs universitaires en URSS, 45% des effectifs de l'enseignement supérieur en Finlande, 39,4% en Bulgarie, 23% au Royaume-Uni ou encore entre 16% et 19% en Suisse, Espagne et Belgique. (Charle, Verger, 2012, pp.145-146). La temporalité du développement de l'accès des femmes varie donc fortement selon les sociétés et les aires culturelles, en fonction des politiques d'enseignement supérieur et plus largement avec les contrats de genre propres à ces différentes sociétés. D'autant plus dans certains pays ou établissements le droit d'accéder est tardif : En Hongrie, ce n'est qu'en 1946 que la loi avalise l'accès des femmes à l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur aux mêmes conditions que les hommes. Dans l'Ukraine de l'URSS, c'est seulement en 1965 que « les régulations d'accès aux institutions d'enseignement supérieur de 1965 statuent que les citoyens des deux sexes qui ont terminé leurs études secondaires sont éligibles pour l'admission. » (UNESCO, 1966). En France, jusqu'au début des années 1970's, les grandes écoles historiques (polytechnique, normale sup, etc.) restent fermées aux femmes, tenues d'étudier dans des établissements qui leurs sont réservés (telle l'école polytechnique féminine, créée en 1925). Mais ici encore entre les années 1950 et 2000, la tendance partagée est celle d'un renversement de situation : elles deviennent majoritaires dans l'enseignement supérieur de la plupart des pays d'Europe (en 2015, faisaient exception dans l'UE des 28 la Grèce et l'Allemagne, avec respectivement 48.7% et 47.9% des effectifs, et, plus largement en Europe, la Suisse, la Turquie et le Liechtenstein (Eurostat, 2017).

La massification a facilité l'égalisation des chances d'accès, comme en témoigne le fait que les pays les plus tardifs en la matière sont aussi ceux où le processus de massification est le plus lent (Allemagne et Suisse par exemple). Mais celle-ci résulte surtout de l'égalisation de l'accès au secondaire et en particulier aux formations générales consécutive à l'abandon de la ségrégation scolaire entre les sexes.

- La nationalité : méritocratie et préférence nationale dans les filières universitaires sélectives

L'origine géographique des étudiants constitue un enjeu récurrent de l'instrumentation de l'accès aux universités (cf. chapitres précédents). A compter des années 1970, la sélection accrue dans certaines formations, notamment à travers la pratique du *numerus clausus*, impacte la circulation des étudiants. Elle conduit une part des étudiants de certains pays à tenter leur chance dans les pays voisins, qui, en réponse, mettent parfois en place des quotas d'étudiants étrangers (par exemple dans les écoles de médecine, dentisterie et vétérinaires à hauteur de 8% en Allemagne, à Paris, à hauteur de 5% dans les facultés de médecine, au Danemark de 10%, en Belgique globalement de 2%, etc.). Au Royaume-Uni, la régulation des flux d'étudiants européens est opérée non sur la base de quotas mais en introduisant des frais de scolarité supérieurs de 30% pour les étrangers à ceux dont doivent s'acquitter les étudiants nationaux (650 livres versus 500) (Cerych, 1978, p.101). Les mobilités intra-européennes engendrent des tensions qui conduisent à la construction progressive d'une législation européenne commune (cf. chapitre 5) relative au droit d'accès et aux frais d'inscription : « Mme Gravier était une citoyenne française inscrite dans un programme d'enseignement supérieur en Belgique. Contrairement aux citoyens belges, on lui demanda des frais d'inscription. Le cas fut porté devant la Cour européenne de justice, qui, en 1985, sur cette base, développa le principe d'égal accès à tous les étudiants de tous les pays membres de l'Europe. » (File et Goedegebuure, 2003, p.241).

Malgré le développement d'un cadre européen, la question de la régulation de l'accès des étudiants étrangers est récurrente pour les filières en tension : en Communauté française de Belgique, en 2007, un décret instaure des quotas de non-résidents dans huit filières médicales avant de les supprimer en 2011, exception faite de deux formations, puis de les réinstaurer en 2012 en médecine et dentisterie (pas plus de 30% d'étrangers définis par leur résidence soit résidant dans le pays depuis moins de trois ans ou n'y résidant pas) et d'y ajouter deux autres filières en 2013. Ces restrictions visent en particulier les étudiants français, qui représentent plus de 90% des étudiants étrangers et plus de 50% des étudiants inscrits dans certaines filières de certaines universités (Le Monde, 2012). En Autriche, dans les années 2000, tous les étudiants étrangers doivent prouver qu'ils remplissent les prérequis pour accéder aux études qu'ils ont choisies dans leur pays d'origine pour pouvoir s'inscrire. Et en 2006, le pays établit des quotas en médecine (25% d'étrangers maximum, soit un maximum de 20% d'étudiants de l'UE et de 5% d'étudiants de pays tiers) (Les

Echos, 2007). En Suède, l'université de Lund crée des quotas au tournant des années 2010, avant d'en limiter les effets en instaurant des « admissions spéciales » (University Post, 2010a et b). En 2011, la Conférence des recteurs suisses avalise la possibilité ouverte aux universités d'appliquer des quotas suite à l'augmentation de la proportion du nombre d'étudiants étrangers de 23% à 27% entre 2006 et 2010 (SwissInfo, 2010). Simultanément, les exigences scolaires sont renforcées : ainsi le baccalauréat français, hormis mention très bien ou succès à un examen d'accès organisé par l'établissement, ne suffit plus pour s'inscrire à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne. Et s'il n'existe pas encore de quotas, ils font régulièrement l'objet de discussions politiques. Aux Pays-Bas, la forte augmentation de la proportion d'étudiants étrangers (+54% globalement entre 2006 et 2011, multiplication par deux dans les filières médicales) a conduit plusieurs partis politiques à réclamer la mise en place de quotas, en particulier pour les filières tendues, où l'afflux de non-nationaux bouscule les territoires au service duquel la fonction de formation des universités est prioritairement associée, en particulier lorsqu'elle prépare aux formations traditionnelles. L'application du principe d'égalité d'accès aux étudiants internationaux¹⁹⁹ apparaît ainsi toujours plus questionnée (Tannock, 2017, 2018).

- L'âge des étudiants comme alternative à l'origine sociale

L'âge est la troisième catégorie statistique qui intéresse les États à partir des années 1950. Jusqu'aux années 1970 au moins sinon jusqu'aux années 1990²⁰⁰, la massification des enseignements supérieurs veut aider à réduire les inégalités sociales d'accès. L'ouverture de nouvelles voies à un public plus âgé et non diplômé du secondaire représente à ce titre un instrument de massification et un instrument indirect d'égalisation sociale devant l'enseignement supérieur. Elle permet de cibler l'accès de certains groupes en particulier

¹⁹⁹ Si les quotas peuvent servir à réduire la proportion d'étrangers admis, ils peuvent aussi être utilisés pour stimuler l'internationalisation du public étudiant. C'est par exemple le cas en Russie, lorsque le gouvernement définit des quotas d'étudiants internationaux pour ses universités (150 000 places), augmentés à 200000 en 2017 et accompagnés d'une simplification des procédures de visa. Cela s'inscrit également dans un programme d'internationalisation des universités russes les plus élitistes (le Project 5-100). Localement, l'attractivité internationale constitue aussi un instrument de la construction de l'identité des établissements : c'est par exemple le cas lorsque l'université d'Oxford stipule sur son site web que l'origine géographique n'interfère pas avec l'admission (la maîtrise de l'anglais est requise).

²⁰⁰ La massification est associée à l'objectif d'égalisation sociale de l'accès jusqu'aux années 70's (Ringer, 1995) ou 90's-2000's (Scott, 2009) : à compter des années 70's, les travaux scientifiques qui se développent montrent le maintien des inégalités malgré la massification. Au niveau des États et des tutelles des enseignements supérieurs ce n'est qu'à partir des années 90's et surtout 2000's que ces constats sont traduits dans le développement de nouveaux outils.

sans qu'il soit nécessaire de rendre cet objectif visible et constitue à ce titre une alternative à la discrimination positive associée aux projets socialistes.

Cette ouverture peut prendre la forme de formations dédiées ou de procédures d'accès spécifiques. En Autriche un examen d'accès aux universités est créé spécialement pour les adultes âgés de 25 à 45 ans dès 1945. Au Royaume-Uni, le parti travailliste crée des bourses et des cours du soir dans les années 1950 (Charle, Verger, 2012). En France, un examen d'accès aux études universitaires des non titulaires du baccalauréat est créé en 1956 (l'ESEU, remplacé par le EAES en 1986 et par le DAEU en 1994). Au niveau des institutions, et non plus des systèmes, on observe des dispositions de même type. Par exemple, l'université de Vincennes, créée après mai 1968, développe des politiques d'admission ouvertes aux non titulaires d'un diplôme d'accès, notamment les ouvriers. Le Secrétaire d'état à l'enseignement supérieur de l'époque, Jean-Pierre Soisson, tentera en vain d'élargir dans les années 1970 l'expérience de Vincennes (Cerych, 1978). En Allemagne de l'est, à l'université de Greifswald par exemple, des classes spécifiques sont créées au sein de la « Faculté des ouvriers et des paysans » fondée en 1962 (Neave, 2011). En Angleterre, l'Open University, créée en 1971, inscrit des étudiants qui n'ont pas les titres requis ailleurs. En Suède, des places sont réservées à partir de 1977 aux étudiants plus âgés et expérimentés (plus de 25 ans et dotés d'une expérience professionnelle d'au moins quatre ans) ainsi qu'à ceux qui sortent d'une école secondaire pour adulte (les « écoles du peuple » ou « Folk High Schools »). En Autriche, la loi de 1976 instaure des classes préparatoires pour aider les adultes à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (à concurrence de 3% du corps étudiant). Au Danemark, une loi de 1975 sur les conditions d'entrée à l'université réserve des places aux étudiants qui possèdent une expérience de travail. En Allemagne dans les années 1970, 2% des places sont réservées dans les facultés soumises au *numerus clausus* à des étudiants non titulaires de l'*Abitur* qui rencontrent des « difficultés sociales » dans des familles désavantagées ou qui ont des problèmes de santé (Cerych, 1978).

Les politiques visant à stimuler l'accès des étudiants sans diplôme du secondaire, et, partant, issus de groupes sociaux désavantagés, ne s'arrêtent pas aux années 1970 : la *réforme norvégienne des compétences* des années 1990 ouvre l'accès des plus de 25 ans sur la base de leur formation « formelle, non-formelle et informelle » (Santiago & al., 2008, p. 55), élargissant ainsi la possibilité d'accéder à la maîtrise de compétences acquises en dehors de la sphère éducative et des structures usuelles, et, partant, ne

subordonnant plus la maîtrise de certaines compétences à des modalités d'acquisition spécifiques. En Finlande, le programme *Joy of learning* du Ministère de l'éducation (1997) prévoit un financement additionnel pour les universités proposant des programmes de formation tout au long de la vie. En France, la validation des acquis professionnels est mise en place au milieu des années 1990, permettant principalement à des candidats sans diplôme du secondaire d'entrer à l'université (Osborne, 2003). En Suède, un examen (*Scholastic Assessment Test*) s'adresse aux non diplômés du secondaire. En Espagne, les régions sont tenues de réserver un pourcentage de places dans toutes les filières aux étudiants de plus de 25 ans, à ceux qui ont terminé une formation professionnelle supérieure, et aux handicapés (Santiago & al., 2008). Aux Pays-Bas, dans les années 2000, le projet *golden gate* promeut la coopération entre école professionnelle secondaire et université de sciences appliquées : les élèves sont suivis par des membres de l'université pendant leurs études secondaires : information, accompagnement et soutien leur offrent la connaissance et les outils nécessaires à la construction d'un projet de poursuite d'études. En Allemagne, certaines universités développent des *outreach programmes* et des initiatives visant les étudiants plus âgés au bénéfice d'une expérience professionnelle (Camilleri, Mühleck, 2010). Au total, une majorité de pays d'Europe propose des voies alternatives d'accès pour les non diplômés du secondaire, et dans certains pays, l'État contraint les établissements à les mettre en place (Eurydice, 2011).

La diversification des voies et des critères d'admission d'entrée dans l'enseignement supérieur a plusieurs conséquences. Elle soutient d'abord la diversification sociale du corps étudiant, les groupes sociaux désavantagés étant plus représentés dans le secondaire professionnel (Santiago et al., 2008, p.39). Cette tendance est par exemple illustrée par le cas anglais, où les étudiants noirs ont une plus forte probabilité de choisir une route alternative vers l'enseignement supérieur (65% contre 35% en moyenne), alors que l'inverse est vrai pour les étudiants d'origine chinoise (23%). De même 31% des étudiants de parents « non qualifiés ou semi qualifiés » empruntent ces voies d'accès alternatives contre 16% de l'ensemble des candidats (BIS, 2009). Ainsi les modèles d'étudiant se diversifient avec l'accroissement du nombre d'étudiants dits « non traditionnels », principalement dans les formations non sélectives, même si la population concernée ne représente qu'une proportion restreinte du corps étudiant.

De fait, longtemps perçue par les autorités publiques comme un instrument auto-suffisant de démocratisation des études supérieures, la massification ne réduit que marginalement

les inégalités d'accès, sauf lorsqu'elle est adossée à l'égalisation de l'accès aux formations générales du secondaire (cf. chapitre 7), comme c'est le cas pour la féminisation des effectifs étudiants. Les recherches portant sur le lien entre massification et inégalités suggèrent en réalité que les inégalités augmentent ou au mieux se maintiennent (voir par ex. Shavit et Blossfeld, 1993, Vona, 2011-12 ; Blanden et Machin, 2003, Reimer et Pollak, 2010). Nous y reviendrons dans les derniers chapitres de cet ouvrage. Ces recherches mettent également en lumière un processus de segmentation interne de l'enseignement supérieur lié à la diversification des modes de recrutement (voir par ex. Shavit, Arum et Gamoran, 2007). La multiplication des travaux dévoile ainsi le maintien et la recomposition des inégalités dans l'enseignement supérieur. Ils conduisent au début des années 2000 à une large remise en question du lien entre massification et réduction des inégalités (Scott, 2009), amenant les autorités publiques à développer de nouvelles politiques, découlant de conceptions de la justice différentes (cf. Charle, 2015, voir chapitre 7), mais toujours tournées vers les publics étudiants sous-représentés, et incitant les établissements à développer des procédures d'accès mieux adaptées à leurs caractéristiques.

2.2 Le tournant des années 2000 : la représentation de la diversité sociale au cœur de l'organisation de l'accès

Avec la massification des enseignements supérieurs, l'organisation de l'accès se transforme. Au-delà de la mesure « méritocratique » de la réussite scolaire par les résultats obtenus dans le secondaire ou lors d'examens d'entrée, les universités s'ouvrent à une plus grande diversité de parcours scolaires, et confèrent ponctuellement des avantages aux étudiants originaires de groupes sociaux désavantagés. Il ne s'agit plus seulement de diversifier l'accès mais de rendre le corps étudiant représentatif de la diversité sociale nationale. Cela passe par le développement de procédures d'admissions spécifiques, et plus largement d'instruments incitatifs visant les établissements comme les étudiants.

Ainsi, à compter du milieu des années 1990 mais surtout au cours des années 2000, et en particulier dans les pays où, de massifié, l'accès à l'enseignement supérieur devient universel, une large gamme de programmes est imaginée pour stimuler la participation des groupes sociaux sous représentés (Santiago et al., 2008). Les catégories de sous-représentation se diversifient : origine socio-économique, éducation des parents (étudiants

de la première génération), origine ethnique, genre, langue parlée, handicap, les catégories mobilisées variant selon les sociétés.

Ce changement de focale est particulièrement important et documenté dans le cas de l'Angleterre. Dans les années 1960, à la suite du rapport Robbins – dont l'auteur explique avoir été influencé par l'idée que le succès américain était dû à l'accessibilité de son système universitaire²⁰¹, les documents d'orientation du gouvernement recommandent de rendre l'accès possible « pour tous ceux qui le souhaitent et sont qualifiés par leurs aptitudes et leurs performances (*ability and attainment*) ». Cet objectif est mis en œuvre dans les années 1980. A la fin des années 1990, suite aux rapports Kennedy et Dearing (1997), le gouvernement adopte un objectif de diversification (*widening*²⁰²) pour « offrir la chance d'accéder à l'enseignement supérieur à tous ceux qui ont le potentiel pour en bénéficier » (ESRC, 2008). Ce changement se traduit dans la loi. *L'Equality Act* autorise en 2010 « les institutions à mettre en place des mesures de discrimination positive pour réduire les désavantages éprouvés et, partant la sous-représentation des individus stigmatisés par des "traits identifiés" ». (ECU, 2012). Les procédures d'admission sont au cœur de ces politiques visant à « créer un système qui offre égalité d'opportunité et justice, où l'âge, l'ethnicité, le genre, le handicap ou l'origine sociale ne font pas obstacle à l'accès et à la réussite dans l'enseignement supérieur et au-delà » (DBIS ; 2014, p.7). Il s'agit *in fine* d'agir en faveur de « l'objectif de mobilité sociale porté par le gouvernement, au profit d'une société moins stratifiée par l'appartenance socio-économique » (DBIS ; 2014, p.16). Tous les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d' « adhérer à une politique centrale de diversification sociale, nommée « Stratégie nationale pour l'accès et le succès des étudiants » » (Rainford, 2017, p.45)²⁰³, qui incite les établissements à développer des procédures globales d'admission ciblant les groupes sociaux sous-représentés. Cette stratégie s'accompagne d'une exigence de transparence : les établissements ont l'obligation de collecter les informations relatives au sexe, à l'âge, l'ethnicité, l'origine socio-économique, et de façon optionnelle le handicap, la nationalité et l'éducation des parents de leurs étudiants (ECU, 2012), données qui permettront d'évaluer l'impact de ces procédures. C'est le rôle de l'UCAS (*University and Colleges Admissions Services*). On

²⁰¹ D'après une interview donnée par Robbins, il a principalement été influencé par une remarque d'un professeur de la London School of Economics, RH Tawney: « you could never overestimate how much America had benefited from the fact that so many of her people had had at least the smell of a higher education » (Scott, 2013)

²⁰² On retrouve l'usage de ce même terme en Irlande, aux Pays-Bas ou en Norvège.

²⁰³ La traduction institutionnelle de cette politique est relativement autonome et résulte dans la production d'un accord d'accès qui est soumis à l'Office for Fair Access (OFFA).

voit ainsi s'imbriquer deux dynamiques : le développement d'outils statistiques toujours plus détaillés permettant d'inciter, de piloter, d'évaluer les pratiques d'égalisation des établissements à travers leur financement ; et le développement de politiques d'égalisation fondées sur une lecture toujours plus large et détaillée de la diversité sociale.

La question du pilotage de l'accès des étudiants sous-représentés dans l'enseignement supérieur fait débat dans différents pays d'Europe depuis le milieu des années 1990 (Osborne, 2003). En 2015, neuf pays de l'Union Européenne ont défini au niveau national des objectifs touchant des groupes spécifiques (EPRS, 2015) : par exemple les enfants de parents sans diplôme de l'enseignement supérieur (objectif d'accès de 60% d'entre eux en Belgique pour 2020), ou les enfants de « groupes sociaux désavantagés » en France (objectif de 31.5% des programmes de licence et de 22% des masters pour 2015, de 30% d'étudiants boursiers dans les filières menant aux grandes écoles). Dans d'autres pays, des politiques spécifiques portent des objectifs similaires, qui passent notamment par des quotas réservés aux étudiants défavorisés, par exemple en Grèce, à Chypre, en Roumanie, en Bulgarie, en Hongrie, et en Irlande du Nord (Eurydice, 2011), ou encore aux Pays-Bas, en Croatie, en Grèce, Norvège, Suède et Espagne (Santiago & al., 2008). Les procédures d'admission adossées aux quotas varient. Par exemple, en Bulgarie, elles sont simplifiées pour certains groupes socialement désavantagés ; en Hongrie, des points additionnels sont octroyés dans la procédure d'admission à ce type d'étudiants (Eurydice, 2011). De même, les groupes sociaux visés diffèrent selon les pays, en fonction notamment de la diversité sociale spécifique à chacun, de la structure sociale, de la construction historique des relations entre groupes sociaux, et des catégories légitimes de lecture de la diversité sociale constitutives du projet politique : en Irlande, des places sont réservées aux étudiants issus de certains groupes socio-économiques ou handicapés ; en Irlande du Nord, l'éligibilité aux quotas « lie explicitement l'affiliation religieuse avec la sous-représentation, en particulier s'agissant des « jeunes hommes protestants de la classe ouvrière » (Eurydice, 2011, p.15-16). L'appartenance religieuse est également mobilisée en Grèce et à Chypre au profit de certains groupes définis par la loi (Eurydice, 2011, p.22). Aux Pays-Bas, le cadre national autorise par exemple les établissements à réserver des places aux immigrés. En Croatie, les établissements sont tenus de réserver des places aux Roms, alors qu'en Grèce, en Norvège ou en Suède c'est au genre que s'adressent les discriminations positives par les quotas, tandis que l'Espagne s'attache particulièrement aux étudiants handicapés (Santiago & al., 2008).

Le pilotage de la diversité peut également prendre la forme de bourses dédiées, distribuées aux établissements ou directement aux étudiants, sur la base de leur origine socio-économique (par ex. en République Tchèque, Pologne, Fédération de Russie), ethnique (les étudiants Roms en Croatie et en République Tchèque dans le secteur tertiaire non universitaire), géographique (en Russie pour les étudiants des régions climatiquement difficiles), familiale (les orphelins en Russie), linguistique (en Estonie pour les étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'estonien, au Pays de Galles pour ceux qui étudient en Gallois) ou de handicap. L'accès des minorités linguistiques est également soutenu par la création d'établissements ou de formations dans la langue minoritaire, à l'instar du collège universitaire Sami en Norvège, créé en 1989 pour étudier en Sami dans des curricula liés aux besoins professionnels spécifiques de la population, à son histoire et ses savoirs, ou par des programmes en Sami dans d'autres établissements norvégiens (Santiago et al., 2008).

La variabilité des catégories utilisées pour lire la diversité sociale, et, partant, élaborer les instruments de soutien à la diversification du corps étudiant tient aux singularités des histoires politique et institutionnelle (Kieffer & al., 2002) nationales et doit se lire dans « plusieurs ordres de représentations : sociales, juridiques (légales ou administratives), politiques et cognitives. » (Kieffer, 2007, p.427). Ainsi chaque société produit à travers ses catégories statistiques un reflet de sa « communauté imaginée ».

Les inégalités font donc l'objet de lectures spécifiquement nationales liées aux projets politiques qui s'inscrivent dans les politiques publiques, orientent l'élaboration des indicateurs (Goastellec, 2011) et affectent en conséquence les procédures d'admission. A la fois communauté politique et construction mentale, la formation de la nation opère par un processus historique dynamique. Construction sociale, elle se décline dans une caractérisation en partie singulière des appartenances sociales, déclinée dans des catégories statistiques. La construction de statistiques sur l'éducation prend place dans le cadre contraignant de bases nationales de données statistiques développées pour identifier, classer et contrôler la population (Boltanski, 1979 ; Desrosières, 1983 ; 1992) et qui définissent les identités légitimes constitutives de l'État-Nation. Selon les sociétés, les appartenances sociales prises en compte pour discuter et organiser les flux étudiants diffèrent (Goastellec, 2008 ; Adangnikou & al., 2009). Ainsi, dans les pays européens, on recourt largement à des identifications par le genre et la nationalité (des étudiants étrangers davantage que des étudiants issus de l'immigration). Mais ces pays choisissent par ailleurs des indicateurs très variés comme dispositifs constitutifs de l'instrumentation de l'accès.

En France comme en Angleterre, les bases de données permettent de lier capital social, culturel et économique avec les carrières scolaires. En Allemagne et en Suisse, l'origine régionale est une dimension importante des analyses statistiques, en lien avec la structure fédérale de l'État. Au Royaume-Uni, les données disponibles incluent l'ethnicité, le handicap et l'origine géographique, en lien avec l'image de soi de la nation : « Ni exclusion ni opposition, mais inclusion et expansion, pas de fermeture (*inwardness*) mais ouverture (*outwardness*) » (Kumar, 2003, IX).

Si la question de la représentation de la diversité sociale dans l'accès est devenue très politique, sa mise en œuvre varie d'autant plus que les cadres nationaux sont variablement contraignants ou facilitants pour les établissements. Dans certains pays, les établissements sont autorisés par leurs tutelles, mais non contraints, à développer des politiques ciblant certains groupes sociaux (Pays-Bas, Portugal, Espagne, Ecosse par exemple). Aux Pays-Bas, les politiques nationales visant l'augmentation d'étudiants issus de groupe minoritaire émergent à la fin des années 2000. Certains établissements les mettent en œuvre en associant diversification sociale du public étudiant et politique d'excellence fondée sur une sélection scolaire additionnelle (Reumer, van der Wende, 2010). Dans d'autres, c'est une obligation (Croatie, Grèce, Norvège, Suède, Espagne) (Santiago & al., 2008). Des mécanismes indirects, comme le financement des établissements tenant compte du poids des étudiants issus de groupes sous-représentés, (en Communauté Flamande de Belgique, Croatie, Fédération de Russie, Croatie, Finlande, Ecosse (Osborne, 2003), Angleterre (ESRC, 2008)) sont également développés. Avec des effets variables selon les ressources et la position des établissements.

En particulier, dans les systèmes universitaires fortement stratifiés - comme en France ou en Angleterre par opposition à l'Allemagne ou aux Pays-Bas où la différenciation passe plutôt par les disciplines et les programmes d'étude – la question de l'accès se pose aussi aux établissements historiques de formation des élites, dont le recrutement social n'a été que peu affecté par la massification. En France par exemple, l'Institut d'études politiques de Paris fait œuvre pionnière en ouvrant dès 2001 des secondes voies d'admission destinées aux élèves issus de ZEP (Zone d'éducation prioritaire). Ces zones sont définies par la proportion d'élèves de nationalité étrangère qui y résident et peuvent donc être interprétées comme exprimant une forme de discrimination positive indirecte fondée sur des critères ethniques (Sabbagh, 2016). Cette démarche s'associe également à un système spécifique de bourses qui, alors les frais de scolarité augmentent massivement, différencie

le coût des études selon l'origine sociale. Suivant Sciences Po, mais sans toutefois toucher au concours unique, d'autres Grandes écoles développent des processus visant à diversifier socialement leur public. Ces initiatives locales sont soutenues par l'État (via l'attribution de bourses sur critères sociaux) et adossées à des politiques ciblées (par ex, les « cordées de la réussite », qui préparent les étudiants en amont et leur offrent des soutiens financiers par la suite) (Ghouati, 2011). On trouve le même enjeu d'ouverture sociale de ce type d'établissement en Angleterre. Ainsi, alors que le Chancelier d'Oxford prend position contre l'usage des quotas, on dénonce la fermeture de cette université aux minorités, où « seulement 13% des étudiants de premier cycle d'Oxford s'identifient comme membres d'un groupe ethnique minoritaire en 2014, contre 18% de l'ensemble des étudiants des universités du Russel Group » (The Independent, 2016). Un tiers des collèges d'Oxford (16) n'a accepté aucun étudiant noir en 2015, mais cependant la situation évolue, puisqu'ils étaient 21 avant 2009 (The Guardian, 2017). Cette faible diversité s'accompagne d'une faible transparence : entre 2010 et 2015, l'établissement n'a publié aucune statistique. La même tendance est à l'œuvre à Cambridge, avec six collèges concernés. « Oxbridge continue de recruter la majorité de ses étudiants dans la classe moyenne blanche du sud-est de l'Angleterre » (Gamsu, Donnelly, 2017).

Ces exemples illustrent le triple déplacement de la question de l'égalisation de l'accès. L'évaluation du mérite cesse de tenir en une mesure uniforme du parcours scolaire. En relation avec la diversification croissante des enseignements supérieurs, elle s'ouvre à une lecture toujours plus complexe de la diversité sociale des étudiants, selon des procédures élaborées non plus tant au niveau du système que de ses différents secteurs, établissements et formations. Elle conduit à adapter en conséquence les voies d'accès et les procédures d'admission.

Conclusion

La seconde partie du 20^{ème} siècle se caractérise par un renversement de la fonction sociale des enseignements supérieurs en Europe. Auparavant au service des élites, elle touche désormais une large proportion de la société. En massifiant puis en universalisant l'accès au secondaire supérieur et en diversifiant les formations supérieures ainsi que les parcours scolaires qui y conduisent, la plupart des États ont fait de l'enseignement supérieur une institution centrale de leur organisation sociale. Ce faisant, l'accès est devenu un instrument essentiel à la réalisation du projet démocratique issu de la Révolution française,

instituant l'égalité comme principe structurant. On retrouve ici, comme aux époques précédentes avec le Grand Schisme et la Réforme Protestante, l'effet des événements historiques sur les usages de l'accès, visant à transformer les structures.

C'est également la massification qui permet au principe méritocratique - utilisé par les jésuites dès le 17^{ème} siècle avec l'objectif de remplacer la naissance par le talent - de diffuser plus largement comme principe organisateur de l'égalité. D'une part, en recourant à une grande diversité d'outils. La transformation des curricula acceptés via la diversification des titres du secondaire admis pour l'inscription en fait partie, qui relativise l'acquisition de la culture des élites comme déterminante de l'accès. Le financement des établissements et des individus, les procédures d'admission spécifiques, l'utilisation de langues d'enseignement dédiés, etc. complètent ces dispositifs. D'autre part, par la prise en compte dans l'accès d'appartenances sociales qu'abonde le développement d'outils statistiques de caractérisation des populations étudiantes, envisagés comme mesure de la performance et du degré de démocratie atteint. La lecture et le traitement des appartenances sociales dans l'accès diffèrent avec les spécificités de leurs organisations sociales, l'histoire de la construction, la structure et l'articulation avec les autres niveaux du système éducatif de leurs enseignements supérieurs, mais aussi avec les traits de leur communauté imaginée et leur idéal de société. Comme l'écrivait déjà Durkheim il y a un siècle, « *Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. [...] C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation* » (Durkheim, 1922, p. 50). Cet idéal participe de la construction des modalités de l'accès.

Dans ce contexte, les procédures qui organisent l'accès se présentent comme des instruments d'action publique extrêmement sensibles, qui mettent en œuvre des projets de société concernant la réduction des inégalités entre individus et affectent différemment les individus selon le niveau de généralisation des études universitaires atteint. Dans des systèmes « massifiés », l'éducation supérieure se présente comme un droit auquel les individus peuvent prétendre, sans y être néanmoins contraints puisque la majorité des individus restent sans diplôme du supérieur, il demeure possible d'accéder à différents segments du marché de l'emploi sans être diplômé. Les étudiants et leurs familles sont largement responsables de l'activation de ce droit, car les politiques de discrimination positive permettant de compenser les désavantages sont le plus souvent marginales. Alors que dans des systèmes « universels », la majorité des individus étant diplômée, le droit aux études se transforme en devoir pour un grand nombre d'élèves, sous peine de difficulté à

trouver un emploi ou de fort déclassement social. Dans ces systèmes universels, la représentation de la diversité sociale dans le corps étudiant constitue un projet largement partagé par les autorités publiques, projet dont la mise en œuvre tend à incomber aux établissements, tenus de rendre compte de procédures d'admission socialement justes. La transformation de la taille des systèmes impacte à la fois le rôle joué par les diplômés dans les organisations sociales et dans les trajectoires de vie des individus, et la répartition de la responsabilité portée par les acteurs de l'enseignement supérieur.

Le passage progressif, au 20^{ème} siècle, d'un usage exclusif à un usage inclusif des critères d'appartenance sociale constitue peut-être le changement le plus substantiel des politiques d'admission organisant l'accès et, intrinsèquement, du rôle sociétal joué par l'Université. De l'identification d'une élite et son corollaire, la stigmatisation des groupes « indésirables » dans l'enseignement supérieur à l'instrumentation de l'enseignement supérieur comme outil de compétition économique et à l'introduction de politiques correctives en faveur des groupes désavantagés dans la reproduction sociale, non seulement le rôle de l'Université a changé, mais avec lui la perception que les sociétés ont d'elles-mêmes. Les transformations des critères d'admission font écho aux modifications des appartenances sociales prévalant à différents endroits et en différents temps. Elles font l'enjeu de batailles qui portent sur le rôle des universités au service de la cohésion sociale. Elles servent de vitrine à une démocratie en train de se faire. L'Université se donne comme le lieu de la redistribution des cartes sociales, comme l'institution par laquelle les pouvoirs publics témoignent d'un projet national de fluidité sociale, et, plus largement, de la démocratie comme modèle politique. Central dans la constitution des administrations des États aux 18^{ème} et 19^{ème} siècle, l'outil statistique devient constitutif du processus de globalisation et avec lui de l'injonction à adopter un référentiel commun. La caractérisation de la diversité sociale apparaît comme un préalable au développement de politiques correctives. L'instrumentation de l'accès soutient ainsi la diffusion d'un référentiel, autant que le référentiel lui donne corps. En articulant égalité, mérite et capital humain, l'accès intègre, en somme, démocratie et capitalisme. Cette convergence est soutenue par le contexte géopolitique qui met en concurrence les États et leurs sociétés, mais aussi par l'arrivée progressive de l'Union Européenne comme nouvel acteur des configurations universitaires.

In fine, au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, les procédures d'admission à l'enseignement supérieur deviennent centrales dans la relation entre Éducation et Société.

Elles traduisent un projet d'organisation sociale toujours renégocié. Elles donnent à voir la tension entre deux registres de l'égalité, universaliste - avec une mesure unifiée du mérite scolaire et un refus de prendre en compte des spécificités liées aux trajectoires individuelles et aux appartenances collectives - et particulariste, multipliant les instruments d'évaluation du mérite scolaire et l'articulant avec une prise en compte des caractéristiques spécifiques des individus. Avec, au tournant du 21^{ème} siècle, une tendance à l'adoption de cette dernière mesure, soit par les États soit par certains établissements. C'est cette tendance qu'analyse le prochain chapitre, en mettant en discussion les politiques de l'Union européenne relatives à l'accès et au monitoring de la diversité et le référentiel qu'elles participent à faire émerger.

Chapitre 5

Les appartenances sociales saisies par l'Europe et la construction d'un référentiel européen

Le chapitre précédent a mis en évidence une tendance à la transformation de la finalité des usages de l'accès comme instrument d'action publique au cours de la seconde moitié du 20ème siècle. Parce que le mérite scolaire, instrument privilégié pour instaurer l'égalité tout en organisant le marché dans les régimes démocratiques n'a pas atteint les objectifs visés (Duru-Bellat, 2006, 2009), la conception purement méritocratique de l'égalité qui prévalait cède le pas à une conception plus compréhensive, reposant sur deux principes : d'une part, la mesure des inégalités d'accès, c'est-à-dire l'identification des groupes sociaux sous-représentés dans l'accès en élargissant le prisme classique des groupes socio-économiques et du sexe aux appartenances ethniques, aux handicaps, etc... Cela implique de monitorer la diversité sociale pour y comparer la distribution des appartenances des étudiants. D'autre part, le développement de techniques permettant de soutenir l'accès des étudiants issus des groupes sous-représentés, et donc, le basculement d'un traitement égal de tous les étudiants à un traitement adapté. Autrement dit, passer de l'égalité des droits à l'égalité réelle des opportunités, en élaborant des outils *ad hoc*, notamment par des actions positives, traitement préférentiel, discrimination positive – les termes pour les qualifier sont nombreux. Dans tous les cas, il s'agit de diversifier la mesure du mérite en prenant en compte la diversité des groupes sociaux constitutifs de la société. Un enjeu donc, très lié à la représentation de la nation. Et de fait, les techniques d'accès demeurent très nationales, comme l'illustrent les procédures d'admission développées pour orienter le profil social des étudiants ou la catégorisation statistique des appartenances sociales produites pour lire l'accès (cf. chapitre précédent).

C'est dans ce contexte que l'Union Européenne fait son entrée dans la configuration d'acteurs cherchant à instrumenter l'accès à l'Université, processus dont ce chapitre cherche à saisir les tenants et les aboutissants. Comment expliquer que l'UE élargisse ses

domaines d'action pour inclure l'accès à l'enseignement supérieur au début des années 1990s ? Avec quel effet sur la lecture des appartenances sociales et le type d'instrumentation de l'accès envisagé comme désirable ? Dans quelle mesure l'influence européenne se limite-t-elle à la proclamation de normes communes ou débouche-t-elle sur l'adoption de valeurs contraignantes à travers l'élaboration d'une juridiction commune ? Et à partir des actions de quels acteurs ? La plupart des documents rendus publics par la Commission Européenne sont expurgés des noms des États, rendant impossible l'identification systématique, à partir de documents secondaires, des positions adoptées par chacun dans les négociations des directives européennes et leur évolution. Mais quelques positions rendues visibles par les groupes de pression et les médias, ou traçables grâce aux recherches précédentes menées par des chercheurs à partir d'entretiens, permettent d'en saisir les principaux contours.

En prenant comme focale un acteur, ou plutôt un niveau de gouvernance, on introduit ici une rupture dans la démarche adoptée depuis le début de cette recherche. D'abord en abandonnant la construction chronologique qui prévalait jusque lors. Ensuite, en élargissant l'analyse pour inclure la juridiction européenne en matière de droits, de sorte à interroger la façon dont s'articule, au niveau européen, un référentiel sectoriel, propre à l'enseignement supérieur, avec un référentiel global (Muller, 2010) et la façon dont il est infléchi à la fois par des référentiels nationaux et des coalitions d'acteurs représentant notamment les intérêts, transnationaux, de certains groupes sociaux. Le choix de cet angle d'analyse est empiriquement fondé : au niveau de l'arène européenne, les différents acteurs ne disposent ni des ressources ni de la légitimité pour influencer directement les politiques d'accès des États ou des établissements. Leur action s'exprime principalement au niveau du cadre cognitif prévalant à l'instrumentation de l'accès. On s'intéresse ici à deux niveaux de perception du monde que véhicule le référentiel en tant que structure de sens : les valeurs – « soit les représentations les plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. Elles définissent un cadre global de l'action publique. » ; et les normes qui « définissent des principes d'action plus que des valeurs. » (Muller, 2010, p. 556). Pratiquement, les valeurs sont appréhendées à travers les propositions non contraignantes formulées au niveau du Parlement Européen - l'instance de l'Union Européenne dévolue à la proposition - les normes étant saisies à travers l'élaboration, sous l'égide de la Commission européenne, d'une juridiction commune.

Ce chapitre est organisé en deux grandes parties. La première rend d'abord compte du processus de négociation d'un référentiel sectoriel commun à travers l'adoption de normes relatives à la prise en compte large des appartenances sociales, incluant l'appartenance ethnique, et du principe d'action positive, puis de la réduction de ces normes lors de leur traduction en valeurs avec l'euphémisation du principe de mesure de la diversité sociale. La deuxième partie contextualise ce processus en documentant la transformation du droit européen relatif aux Droits de l'Homme, ses ressorts et les négociations dont il fait l'objet, de l'adoption principe d'égalité des droits via celui de non-discrimination à la négociation du principe d'égalité des opportunités.

1. Les appartenances sociales dans les politiques européennes d'accès à l'enseignement supérieur : la négociation d'un référentiel sectoriel commun

1.1 La diversité dans l'accès : des préoccupations académique et politique qui se rejoignent via le Conseil de l'Europe dans un contexte géopolitique particulier

La réflexion politique relative aux appartenances sociales dans l'enseignement supérieur apparaît dans l'arène institutionnelle européenne au cours des années 1990 d'abord via le Conseil de l'Europe. Elle s'incarne simultanément dans la création du Réseau Européen d'Accès (EAN)²⁰⁴ en 1991, lancé, selon le co-président Michel Feutrie, à Lille à l'instigation d'un groupe d'académiques venant de Belgique, de France, d'Allemagne, des Pays-Bas et de Russie, insatisfaits de la partition sociale que génère l'accès au sein des populations nationales et désireux d'identifier les groupes sous-représentés dans leurs pays respectifs afin de promouvoir des politiques effectives d'élargissement (Feutrie, EAN co-président, In De Bie M., Bas D., Firiél S., Ed., 1997, p.15). Ce réseau est dirigé par une britannique, Maggie Woodrow, qui est, à la même période, mandatée par le Conseil de l'Europe et la Commission de l'Union Européenne pour entreprendre une recherche comparative portant sur les groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur en Europe. La recherche porte sur seize pays européens, également répartis à l'Est et à l'Ouest de l'Europe (Woodrow, 1996) et prend place entre 1992 et 1996. Le groupe d'experts qui

²⁰⁴ Basé à l'université de Westminster sous le régime de la loi britannique.

l'encadre est présidé par un autre britannique, Mr Nizam Mohammed²⁰⁵, un senior manager de l'Université de Londres.

Ce projet de recherche fait partie des programmes de travail ordinaires du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation et la culture. Les motifs qui prévalent au développement de cette recherche rappellent ceux mobilisés par les États en Europe pour développer des politiques d'admission à l'enseignement supérieur inclusives au cours de la seconde moitié du 20ème siècle : le développement économique et l'égalité, (cf. chap. 4), ici entendue au sens d'une égalité juste (c'est-à-dire qui aille au-delà de la seule égalité des droits) comme l'explique le chef de la section enseignement supérieur du Conseil de l'Europe : ce programme « est conçu pour répondre à une préoccupation politique majeure des gouvernements, conscients de l'importance critique de disposer d'une main d'œuvre qualifiée pour l'avenir de l'économie de leurs pays. Il reflète également l'emphase spécifique mise par le Conseil de l'Europe sur l'équité, les besoins des individus et la prévention de l'exclusion, soulignée lors du Sommet des Chefs d'État et de Gouvernement des États Membres à Vienne en octobre 1993. » (Wimberley, 1997, in De Bie & al.). Ce constat est repris dès les premières lignes de la page du site web du Conseil de l'Europe dévolue à l'enseignement supérieur : « Une participation plus large à l'enseignement supérieur représente un objectif partagé par la plupart des États membres du Conseil de l'Europe. Une population éduquée est l'un des principaux piliers de la sécurité démocratique. En même temps, il est très important qu'aucun groupe (minorités ou autres) ne soit exclu d'un plus large accès à l'enseignement supérieur »²⁰⁶. Or, d'une part, le constat est opéré d'une absence d'égalisation des chances d'accès malgré le processus de massification se généralise (Woodrow, Crosier, 2000). Et d'autre part, alors que les statistiques sur l'enseignement supérieur abondent, très peu ont trait à la question des minorités, en particulier ethniques. « Comme le Projet du conseil de l'Europe sur l'accès à l'enseignement supérieur le souligne, les données essentielles à la formulation et à la mise en œuvre de toutes politique sérieuse d'égalité des opportunités manquent » (Woodrow, Crosier, 2000, p.118). Il y a donc un intérêt politique concret au développement d'une telle recherche qui doit permettre d'identifier les modalités des traitements nationaux de cet enjeu.

²⁰⁵ Source : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168050a607

²⁰⁶ Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/Access_EN.asp, accédé le 28 juillet 2019.

Le contexte géopolitique particulier du début des années 90's favorise la mise à l'agenda européen de l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier associé à la question ethnique : l'effondrement de l'URSS et de la Yougoslavie – des États ethno-fédéraux, dans lesquels la dimension ethnique a joué un rôle de catalyseur – et l'incapacité des acteurs internationaux, dont la Communauté européenne, d'éviter la guerre et les génocides qui accompagnent la désintégration Yougoslave, ainsi que plus largement, la montée en Europe des mouvements nationalistes²⁰⁷, débouchent sur le constat politique d'une situation critique pour le projet démocratique européen. Ce dont témoigne aussi le programme de réforme législative de l'enseignement supérieur qu'établit le Conseil de l'Europe dans le cadre d'un arsenal de politiques plus larges visant à accompagner les États issus de la fin de l'URSS. Ce programme, principalement financé par les Pays-Bas et l'Allemagne sur la base de contributions volontaires²⁰⁸, est guidé par l'hypothèse qu'éducation et démocratie sont mutuellement dépendants, et qu'il importe d'établir un partenariat qui intègre le respect des conventions et accords Européens relatifs aux droits des minorités²⁰⁹.

La mise en œuvre de ce programme de réforme est facilitée par les mobilités académiques et la coopération universitaire existant depuis les années 70's sous l'égide d'un sous-comité du Conseil de l'Europe pour la coopération culturelle, la Conférence Régulière sur les Problèmes Universitaires (CC-PU)²¹⁰. L'enseignement supérieur apparaît ainsi comme un secteur facilitant à la fois la reconfiguration des relations entre gouvernants du fait de la continuité des collaborations dont il fait l'objet et la promotion du projet démocratique constitutif de l'UE.

C'est dans ce contexte que le Conseil de l'Europe et le Réseau Européen d'Accès (EAN) œuvrent de concert, à travers le projet de recherche sur l'accès, à cartographier les pratiques et les problèmes relatifs à la gestion de la diversité, en particulier ethnique, dans l'accès à l'enseignement supérieur. Cette communauté d'intérêt est renforcée par le choix

²⁰⁷ Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/LRP_EN.asp#TopOfPage, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/LRP_EN.asp#TopOfPage, accédé le 28 juillet 2019.

²⁰⁸ A eux deux, ils contribuent à hauteur de 61% du financement volontaire, ce dernier correspondant à 79% du budget total. https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/LRP_en.asp

²⁰⁹ Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/LRP_EN.asp#TopOfPage, accédé le 28 juillet 2019.

²¹⁰ Selon le site web dévolu au programme de réforme législative : https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/CompletedActivities/LRP_EN.asp#TopOfPage accédé le 29 juillet 2019.

des membres participant au projet : ils appartiennent aux ministères de l'éducation nationaux, aux conférences des recteurs d'université, aux administrations des universités, à des centres de recherche, à l'administration de l'UE, à l'UNESCO, etc. (Secretariat for the Project Group, 1996). La pluralité des acteurs mobilisés reflète aussi l'objectif de convaincre un maximum d'organisations et d'institutions de l'importance d'un traitement politique de la question ethnique dans l'accès (Woodrow, Crosier, 2000). Les participants aux conférences annuelles de l'EAN, à l'instar de celle de 1996, témoignent également de son rôle de plateforme entre science et politique, niveaux institutionnel, national, européen et international²¹¹.

Ce projet débouche sur l'élaboration de recommandations aux États-Membres par le Comité des ministres du Conseil de l'Europe à partir des « bonnes pratiques » identifiées par la recherche. Parmi ces recommandations, le fait que « La population de l'enseignement supérieur dans son ensemble devrait refléter toujours plus la diversité d'une société en transformation dans chaque État-Membre (...) » (Conseil de l'Europe, 1999, p.22). Ce qui suppose de monitorer cette diversité.

La transformation des résultats de la recherche en recommandations, à travers un large processus de consultation, a nécessité de multiples amendements du texte initial. Le premier volume du rapport de synthèse de la recherche, préparé par Maggie Woodrow, a d'abord été débattu par des experts et responsables politiques des États représentés dans le CC-HER - le Comité de la Recherche et l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe²¹² - lors de la conférence finale du projet (Parme, Octobre 1996), débouchant sur l'approbation des principaux résultats présentés et une proposition de préparation de recommandations à destination des gouvernants. Le bureau du CC-HER, après acceptation de ce mandat (octobre 1996), a formulé un texte, soumis à ses membres en séance plénière en mars 1997 (19-21 mars) et approuvé avec certains amendements. La nouvelle version des recommandations a ensuite été discutée lors du bureau du Conseil pour la Coopération culturelle (CDDD) en juin 1997, conduisant à sa révision pour intégrer les commentaires

²¹¹ Les conférenciers sont, en 1996, à la fois des enseignants, des membres du parlement des Pays-Bas, le directeur de la section enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, un représentant du Département d'éducation aux États-Unis, le directeur exécutif du Conseil National des Associations pour l'opportunité éducative aux États-Unis, des recteurs d'universités, des représentants des Unions Nationales Étudiantes, etc.

²¹² Le Comité de la Recherche et l'enseignement supérieur du conseil de l'Europe (CC-HER) est un comité intergouvernemental d'experts responsables, sous l'égide du comité des Ministres et du Conseil pour la Coopération Culturelle, des activités relatives à l'enseignement supérieur. Il travaille dans le cadre de la Convention Culturelle Européenne, dans laquelle les États membres du Conseil sont rejoints par des États non membres pour une coopération dans les domaines culturels et sportifs.

de plusieurs délégations. Puis, la nouvelle mouture a été transmise aux délégations composant le CC-HER (1^{er} octobre 1997), et révisée par le CC-HER sur la base des commentaires des délégations (novembre 1997)²¹³.

La sensibilité des recommandations que traduisent ces allers-retours suivis d'amendements a trait au fait qu'elles lient la question de la diversité sociale à celle des appartenances sociales et de la définition de l'égalité. La qualification de la diversité sociale s'accompagne d'une énumération des appartenances sociales à prendre en compte et appelle à leur inscription dans les législations nationales. Six catégories sont identifiées : « Il est recommandé aux États-Membres de considérer le besoin d'une législation pour proscrire la discrimination dans l'enseignement supérieur sur la base du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la religion, de la politique ou d'une autre opinion, et des handicaps » (Conseil de l'Europe, 1999, p.22). Apparaît ici une conception de la démocratie fondée sur la reconnaissance dans la sphère publique d'appartenances comme l'origine ethnique ou la religion, qui sont reléguées par certaines sociétés dans la sphère privée. Les recommandations appellent ainsi au développement partagé d'un modèle spécifique de démocratie. La reconnaissance de la diversité qu'appelle cette recommandation peut être expliquée par plusieurs facteurs : le contexte géopolitique qui, on l'a dit, fait de la dimension ethnique une question politique brûlante ; également, le modèle que représentent les États-Unis pour les politiques d'élargissement de l'accès notamment via la différenciation du traitement des étudiants, en particulier sur une base ethnique (De Bie et al., 1997). L'influence du modèle américain de gestion de la diversité sur le Royaume-Uni (qui se reflète dans les lois adoptées par ce dernier cf. Guiraudon, 2004) largement représenté au sein du collectif de recherche qui formule les recommandations. Ainsi que la participation active des Pays-Bas. Or, comme le rappelle le chef de la section de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (James Wimberley) à l'occasion de la conférence de 1996 du Réseau Européen d'Accès (EAN) (cf. De Bie & al, 1997), non seulement la gestion de la diversité (religieuse) a été décisive dans la survie des Pays-Bas après la guerre d'indépendance contre les Habsbourg (cf. chapitre 3) mais les Pays-Bas ont également joué un rôle important dans le développement des concepts de démocratie pluraliste, des droits humains et de l'État de droit comme valeurs centrales du Conseil de l'Europe depuis le milieu du 20^{ème} siècle. Ces deux pays, le Royaume-Uni - qui introduit l'évaluation statistique des groupes ethniques dans l'accès à l'enseignement

²¹³ Source : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168050a607

supérieur en 1995 dans le contexte de politiques d'élargissement de l'accès et de conscientisation des groupes ethniques - et les Pays-Bas, sont dans les années 1990's, les seuls, avec la Fédération de Russie, à monitorer au niveau national la dimension ethnique à travers la production de statistiques de l'enseignement supérieur (Woodrow, Crosier, 2000).

Comme dans le modèle américain de gestion de l'accès tel qu'il se décline dans les années 90's, le programme d'action que développent les recommandations du Conseil de l'Europe associe la construction d'une mesure de la diversité au développement à la fois de politiques antidiscriminatoires et de politiques de traitement préférentiel ou de discrimination positive :

« Il s'agirait de prendre en compte :

– la désirabilité d'inclure l'enseignement supérieur dans le champ des mesures plus compréhensives pour combattre les discriminations contre tous les membres d'un ou de groupe(s) particulier(s) ;

– les instruments pertinents du Conseil de l'Europe que les États membres ont adopté concernant l'égalité des femmes et des hommes, les politiques vis-à-vis des personnes handicapées, des minorités nationales, et contre l'intolérance et le racisme, comme la Convention Européenne sur les droits humains le protocole ;

– le besoin d'un mix équilibré de mesures qui augmentent les capacités des individus d'obtenir réparation contre des discriminations avérées, comme celles qui attaqueront les causes structurelles et promouvoir le changement institutionnel ;

– le fait que la législation contre la discrimination dans le cadre d'une politique d'égalité d'opportunité devrait être complétée par des actions positives en faveur des groupes sous représentés. » (Conseil de l'Europe, 1999, p.22).

Les recommandations incluent aussi le développement de procédures et de critères d'admission reconnaissant les « différents points de départ et l'origine culturelle des candidats » (Ibid., p.23) et, plus généralement, le développement de voies alternatives d'admission.

Le projet d'instrumentation de l'accès du Conseil de l'Europe est ambitieux car il affirme la nécessité de catégoriser à la fois les groupes sociaux potentiellement discriminés et sous-représentés pour simultanément lutter contre les discriminations et développer des

politiques d'égalisation des opportunités. Le référentiel sectoriel négocié à ce niveau repose donc sur des politiques d'égalisation des opportunités construites sur la base du monitoring des multiples appartenances sociales. Il n'est pas accidentel qu'un tel intérêt ait d'abord été développé par l'institution intergouvernementale en charge de la protection des droits humains et du développement de la démocratie. Le Conseil de l'Europe est de fait, le premier à avoir mis à l'agenda européen la question de la diversité culturelle, notamment en adoptant en 1992 la charte des langues régionales ou minoritaires que doivent adopter les États candidats à leur entrée dans l'UE (Guiraudon, 2009). Il n'est pas non plus surprenant que la première institution européenne à développer un tel intérêt ne dispose pas de pouvoir contraignant sur les lois de l'UE. Son rôle consiste principalement à proposer et à inspirer. L'accord obtenu porte donc essentiellement sur les normes constitutives du référentiel sectoriel, soit une représentation du désirable (Muller, 2010), plutôt que sur les valeurs, entendues comme principes d'action. La mise en œuvre effective passe par la mise en législation, processus au centre duquel se trouve la Commission Européenne.

Encadré 1. Processus d'adoption de la législation européenne

Le processus standard (ou procédure législative ordinaire) d'élaboration et d'adoption de la législation européenne fonctionne de la façon suivante :

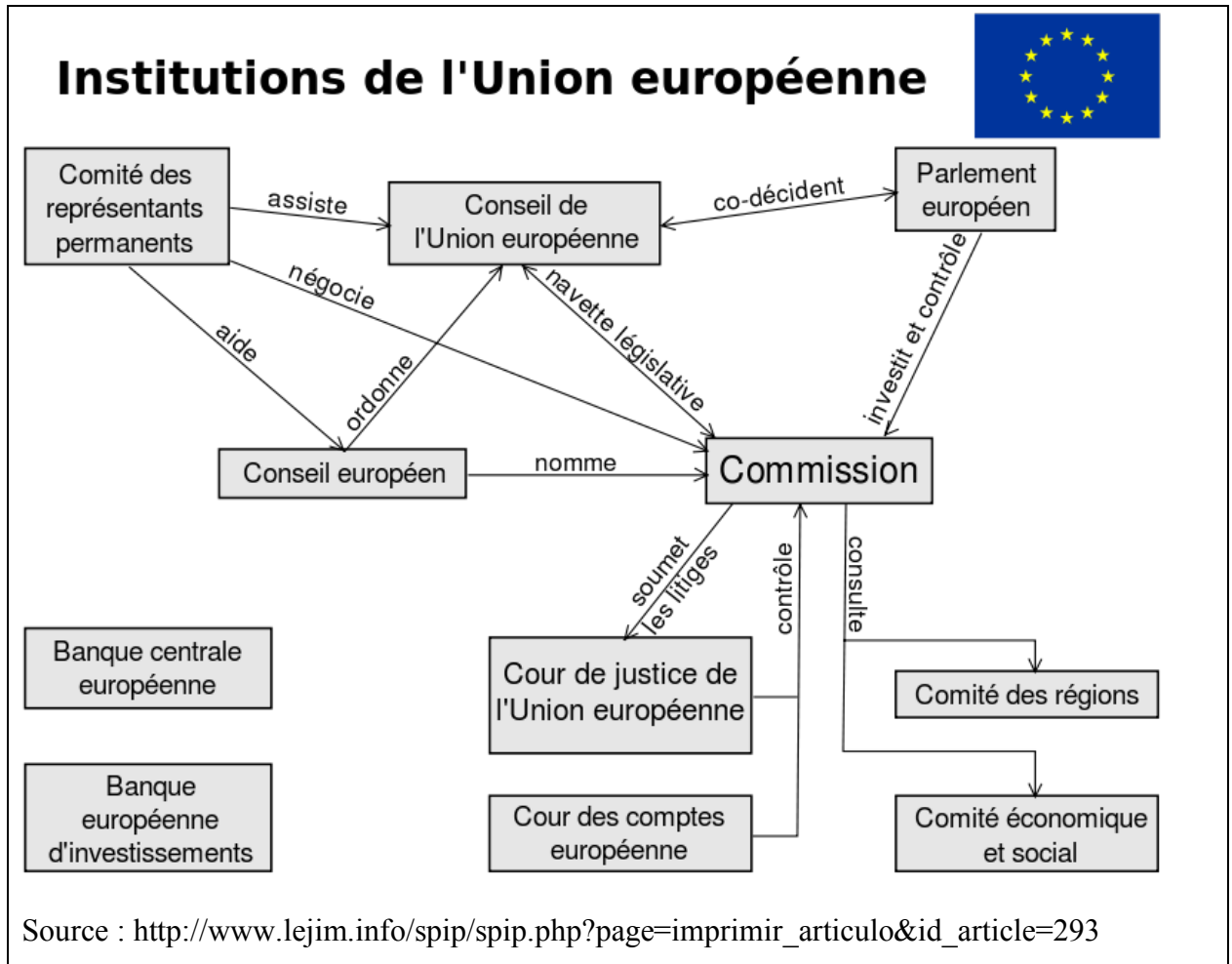
Impulsion : Le Conseil Européen donne l'impulsion politique. La transmet au Conseil de l'Union Européenne qui transmet à la Commission Européenne.

Élaboration : La Commission évalue les conséquences éventuelles de nouvelles initiatives, accompagnée par des experts techniques et consulte les parties intéressées (ONG, autorités locales, représentants des entreprises et de la société civile). Elle consulte le Comité des Régions et le Comité Économique et Social. Les Parlements nationaux peuvent officiellement exprimer des réserves.

Révision et adoption : Examen de la proposition par le Parlement européen et le conseil (dont le Conseil « Emploi et Affaires Sociales » (EPSCO), l'une des formations du Conseil) de l'UE) – amendements possibles, possibilité de plusieurs lectures. Le Parlement peut rejeter la proposition en cas d'absence d'accord avec le Conseil.

Les propositions doivent être approuvées à la fois par le Parlement européen (élu par les citoyens) et par le Conseil (réunion des gouvernements des 28 États membres)

(Source. https://europa.eu/european-union/eu-law/decision-making/procedures_fr#%C3%A9laboration-de-la-l%C3%A9gislation-europ%C3%A9enne)



1.2 De l'élaboration d'un nouveau référentiel à sa mise en œuvre

Le transfert de la problématique des appartenances sociales à l'agenda de la Commission européenne s'opère à partir des années 2000 dans le cadre du processus de Bologne sous une forme euphémisée qu'exprime le concept de « dimension sociale » de l'enseignement supérieur, apparu dans le communiqué de Prague en 2001 et formulé par la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur. La dimension sociale est alors essentiellement liée au problème de la mobilité étudiante. Elle réapparaît dans les communiqués suivants, d'abord en 2003 dans le communiqué de Berlin qui appelle à « l'égal accès » à l'enseignement supérieur, puis dans celui de Bergen de 2005 qui prône le « renforcement de la dimension sociale ». Mais c'est véritablement à partir de 2006 que la politique de la Communauté européenne se formalise.

En 2006, la Commission de la Communauté européenne se saisit de cette réflexion dans une communication sur « l'efficacité et l'équité du système européen d'éducation et de formation », en établissant que les institutions d'enseignement supérieur « (...) devraient

être encouragées à élaborer des politiques globales de sensibilisation des personnes marginalisées et d'accès à l'enseignement, qui pourraient comprendre la mise en place de programmes tremplins et de places réservées » (Commission des Communautés européennes 2006, p.10). Réapparaît ici la nécessité de prendre en compte les appartenances sociales dans l'organisation de l'accès à l'enseignement supérieur et de développer des politiques de discrimination positive, mais sans que ne soit développée une caractérisation des appartenances sociales à prendre en compte. La Commission recommande également l'articulation de « l'équité et de l'efficacité » : « les États-Membres devraient mettre en place les conditions et les incitations requises pour engendrer des investissements publics et privés plus importants, notamment le cas échéant, au moyen de droits d'inscription, combinés à des mesures financières d'accompagnement pour les personnes défavorisées » (Commission des Communautés Européennes 2006, p.10).

Cette même année, le thème de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE était intitulé « Enseignement supérieur, Qualité, Équité et Efficacité ». Cela n'est pas un hasard. La circulation des thématiques entre l'UE et l'OCDE est facilitée par la communauté d'acteurs que partagent les deux institutions : 21 des 35 pays membres de l'OCDE sont également membres de l'UE, et cette dernière bénéficie également du statut de membre. L'articulation des deux organisations opère également sur le plan financier (l'UE contribue volontairement au budget de l'OCDE) et humain, avec la délégation d'experts et conseillers dans les comités techniques, dont celui traitant de l'éducation.

Comme souligné dans le compte rendu de la réunion, un des objectifs concernait un « enseignement plus équitable : l'accès à l'enseignement supérieur doit être élargi pour que tous les milieux sociaux puissent en bénéficier. ». D'un commun accord, les ministres ont : « affirmé leur volonté d'étendre la participation à l'enseignement supérieur afin d'encourager l'intégration sociale et de développer la formation tout au long de la vie » et « admis le besoin de diversifier davantage les types d'établissements afin de répondre à l'ensemble des besoins des pays et des attentes des citoyens » (Réunion des ministres de l'éducation OECD, 2006, p.3). Apparaît ici explicitement la finalité d'intégration sociale associée au développement de politiques d'égalisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Le communiqué de Londres en 2007 concrétise les engagements à produire des plans d'action nationaux et à en contrôler les résultats. Ce communiqué se distingue des précédents en définissant la dimension sociale de l'enseignement supérieur et en identifiant

le principe d'égalité des opportunités comme principe commun : « L'enseignement supérieur devrait jouer un rôle important pour renforcer la cohésion sociale, réduire les inégalités et élever le niveau de connaissances, capacités et compétences dans la société... Nous partageons l'aspiration sociétale que le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, y fait ses études et les achève, à tous les niveaux, devrait refléter la diversité de nos populations... Ainsi nous poursuivons nos efforts pour offrir des services appropriés aux étudiants, créer des parcours de formation plus souples pour entrer et évoluer dans l'enseignement supérieur, et pour élargir la participation à tous les niveaux sur le fondement de l'égalité des chances... » (Communiqué de Londres, 2007, p.4). Ici encore, le rôle d'intégration sociale dévolu à l'enseignement supérieur apparaît clairement, mais si le lien est explicitement fait entre inégalités de trajectoires scolaires et nécessité de construire un corps étudiant représentatif de la diversité sociale nationale, pour autant, les appartenances sociales à prendre en compte ne sont pas précisées.

Ce processus est poursuivi en 2009 lors de la conférence ministérielle de Bologne et le communiqué de Louvain dans lequel tous les pays s'engagent à l'équité et à diversifier/élargir l'accès à l'enseignement supérieur. La stratégie de l'Union européenne pose comme objectif pour 2020 que 40% de la population soit dotée d'un diplôme d'enseignement supérieur et que les États mesurent la dimension sociale de leurs enseignements supérieurs. La catégorisation statistique devient un objectif. Il s'agit d'inciter les États à mesurer la diversité sociale de leurs enseignements supérieurs, sans pour autant orienter leur mesure sur certaines appartenances sociales.

Finalement, la déclaration de Budapest-Vienne de 2010 sur l'Espace européen de l'enseignement supérieur redéfinit la dimension sociale comme impliquant « d'offrir à chacun les mêmes possibilités d'accéder à une éducation de qualité ainsi qu'un traitement équitable, notamment en adaptant l'offre aux besoins des personnes. Elle devrait également impliquer d'offrir à chacun les mêmes possibilités d'obtenir les meilleurs résultats (...). Les États membres sont invités à garantir des systèmes d'enseignement et de formation équitables qui visent à offrir possibilités, accès, traitement et résultats indépendamment du milieu socioéconomique et d'autres facteurs qui peuvent entraîner des désavantages en matière d'éducation » (Déclaration de Budapest-Vienne, 2010, p.2). Notons ici que la version anglaise du texte utilise le terme « d'égalité d'opportunité », remplacé par « les mêmes possibilités » dans la version française, ce qui renvoie à une différence de légitimité du concept selon les espaces culturels, mais probablement aussi à la tradition de « compromis

culturel » de la Commission Européenne (Abélès et Bellier, 1996). Le choix de l'expression « mêmes possibilités » peut tout aussi bien être appréhendé comme synonyme d'égalité des chances, dans son acception purement méritocratique, c'est-à-dire considérant les individus comme responsables de leur participation à la compétition scolaire comme des résultats obtenus. Alors que l'égalité des opportunités renvoie à l'approche Rawlsienne – la justice comme équité – considérant que l'égalité n'est réalisée que si les inégalités sociales sont limitées par le « principe de différence. »²¹⁴, ce qui suppose d'avantager les moins favorisés, par exemple dans la compétition scolaire. Prendre en compte les différences induit la caractérisation des appartenances sociales influençant la réussite scolaire des individus pour pouvoir la pondérer de façon à réaliser l'équité. Alors que la perspective française de la nation refuse de reconnaître l'existence de groupes au sein de la République : « la conception française de l'intégration doit obéir à une logique d'égalité et non à une logique de minorités. (...) l'égalité des individus devant la loi, quelles que soient leurs origines, leur race, leur religion... à l'exclusion d'une reconnaissance institutionnelle des minorités. En Europe de l'Ouest, cette conception est partagée par des pays comme l'Allemagne et la Belgique, alors que les Pays-Bas ou le Royaume-Uni font largement sa place à la politique des minorités. » (HCI, 1991, p.19). Quoi qu'il en soit, le principe d'équité défini comme égalité d'opportunité, est présenté comme devant fonder les politiques d'accès à l'enseignement supérieur. Il corrobore l'analyse effectuée dans un autre domaine politique – celui de la pauvreté - selon laquelle « la vision des inégalités proposée par John Rawls, puis développée par Amartya Sen, semble désormais être intégrée, au moins sur le plan du discours, par les grandes institutions internationales » (Cogneau, 2003, p.60).

L'histoire des politiques européennes d'accès saisit la lente construction d'un problème social au sein de l'agenda européen. En analysant l'europanisation comme un processus « linéaire ou erratique », Ravinet et Megie (2006, p.103) ont déjà argumenté que le processus européen n'est pas nécessairement à l'origine de l'europanisation de l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de la dimension sociale de l'accès à l'enseignement supérieur et donc de la mesure de la diversité, la chronologie des séquences met en évidence la multicausalité des dynamiques y prévalant : l'importance d'événements historiques débouchant sur une situation de recomposition politique faisant craindre pour le

²¹⁴ Pour Rawls, il s'agit d'organiser les inégalités sociales et économiques de sorte que, à la fois, (a) elles apportent aux plus désavantagés les meilleures perspectives et (b) elles soient attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, conformément à la juste égalité des chances (Rawls, 1971).

projet démocratique européen ; l'identification de l'enseignement supérieur comme institution de liaison entre différents espaces politiques ; une demande d'action sur les inégalités d'accès portée par des acteurs de l'enseignement supérieur, alors que l'effet de la massification sur les inégalités est limité ; l'engagement d'acteurs représentant des États dans lesquels la question des minorités est constitutive de l'espace public (en particulier la Grande-Bretagne et les Pays-Bas), etc.

Ces dynamiques conjointes débouchent sur la mise sur l'agenda institutionnel en impliquant en premier lieu un acteur non contraignant des politiques européennes, avant d'être développée dans le cadre d'un processus qui lui préexiste, celui de Bologne, produit par des États-nations, des individus, des groupes d'intérêts et des organisations. On assiste ainsi à l'eupéanisation de la mesure de la diversité à travers la construction d'un référentiel, sa diffusion et son institutionnalisation par un jeu d'acteurs multiples.

Simultanément, tout se passe comme si les appartenances sociales explicitées dans les recommandations du Conseil de l'Europe, et comme devant faire l'objet de prises en compte dans les politiques nationales, n'étaient plus explicitement à l'agenda, alors que les principes, les valeurs appelées par les politiques européennes relatives à l'accès se structurent autour du principe d'égalité des opportunités et donc de compensation par les politiques étatiques des inégalités entre les individus. Plus encore, alors que le Conseil de l'Europe identifiait le genre, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, la religion, l'opinion politique ou tout autre opinion, et les handicaps, comme autant d'appartenances sociales à prendre en compte dans les politiques d'accès à l'enseignement supérieur, les documents de la Commission Européenne ne mentionnent que l'appartenance socio-économique, tout en appelant à la prise en compte plus large de la diversité sociale. Quelles sont les dynamiques à l'œuvre dans cette reformulation ? Comment l'élaboration d'un référentiel européen sectoriel spécifique à l'enseignement supérieur s'articule-t-il avec le référentiel global, soit la « représentation générale autour de laquelle vont s'ordonner et se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles » ? « (...) Constitué d'un ensemble de valeurs fondamentales qui renvoient aux croyances de base d'une société, (...) il constitue la représentation que se fait une société de son rapport au monde à un moment donné. » (Muller, 2010, p.557). Le processus d'élaboration d'un modèle culturel commun sert à approcher cette question en restituant la construction d'une juridiction européenne caractérisant les appartenances sociales et la pertinence de leur prise en compte dans les politiques publiques, constituant le cadre des politiques spécifiques aux différents

domaines de la vie sociale et donc un cadre de référence des politiques d'accès à l'enseignement supérieur et aux diplômes. Ce faisant, il ne s'agit pas de remettre en cause la domination d'un référentiel global de marché mais de montrer que celui-ci est traversé par la question des droits humains²¹⁵.

2. Les appartenances sociales dans le référentiel global : la juridiction européenne entre égalité des droits et égalité des opportunités

L'élaboration et la transformation de la juridiction européenne relative aux droits humains rend compte de ce que l'enjeu de la prise en compte de la diversité des appartenances sociales est d'abord envisagé du point de vue du principe de non-discrimination avant que ne s'esquisse un questionnement portant sur la discrimination positive comme outil de compensation des inégalités. Dans les deux cas, négociations et résistances caractérisent le jeu des États.

2.1 Au fondement de la construction européenne : les droits humains et la reconnaissance de la diversité

L'émergence d'un référentiel européen de lecture des appartenances sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur s'inscrit dans le processus plus large de construction de l'Europe, à partir de 1945, avec comme fondement premier une définition commune des droits de l'Homme²¹⁶. De la même façon que pour l'enseignement supérieur, la perspective historique montre que c'est d'abord au sein du Conseil de l'Europe, créé le premier (1949) mais surtout ayant pour moteur les droits de l'Homme, la promotion de la diversité et de la culture européenne, que la question des appartenances sociales apparaît, avant d'être reprise à partir de la fin des années 1990 par l'Union européenne (instituée en 1952²¹⁷) notamment via la Commission européenne. Les droits de l'Homme sont immédiatement

²¹⁵ Ce faisant, on considère avec Marie Duru-Bellat que la méritocratie, et par extension l'égalité des chances scolaires qui lui désormais associée, s'inscrit dans le prolongement d'une vision libérale du monde et, partant, légitime le fonctionnement du marché. (Duru-Bellat, 2009).

²¹⁶ On observe simultanément le développement d'un référentiel des droits de l'Homme à l'agenda mondial à partir de 1948 avec la déclaration universelle des droits de l'Homme puis, à partir des années 70's, de l'éducation aux droits de l'Homme (Ramirez, Moon, 2008).

²¹⁷ En 1952 sous l'appellation CECA, en 1957 pour la CEE et 1992 pour la Communauté Européenne dont le traité fondateur (Maastricht) institue aussi la structure d'ensemble de l'Union Européenne et la date de nouvelles responsabilités, dont celle d'« assurer la liberté, la sécurité et la justice ».

associés à la reconnaissance et à la promotion de la diversité. Se donne ainsi à voir la même circulation interinstitutionnelle du référentiel que celle observée pour la prise en compte de la diversité sociale et ethnique dans les politiques d'accès.

Dès le début des années 1950, le Conseil de l'Europe²¹⁸ se dote d'un cadre normatif (la Convention Européenne des Droits de l'homme²¹⁹ (CEDH), à laquelle les États doivent adhérer pour devenir membres) établissant les principes d'égalité en droit, de non-discrimination et de diversité culturelle, religieuse et linguistique (chapitre 3 de la CEDH). Ce traité est le premier traité international relatif aux droits de l'homme ayant des mécanismes applicables (la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, adoptée en 1948, n'a pas de valeur juridique). La mise en œuvre et le respect de ces principes sont soutenus par la création d'une institution, la Cour européenne des droits de l'homme, qui voit le jour en 1953, en même temps que le traité entre en vigueur. Cette dernière garantit²²⁰ le respect des droits individuels et peut être saisie par les individus contre leurs États.

Cette première convention est suivie d'autres traités, accords ou protocoles signés ou ratifiés²²¹ par les États. En 1961, la « charte sociale européenne » est adoptée, qui garantit les droits économiques, sociaux et culturels des individus, dont *le droit à l'éducation*, au mouvement des personnes *et à la non-discrimination*. Le préambule stipule notamment que « la jouissance des biens sociaux doit être assurée sans discrimination fondée sur la race, la couleur, le sexe, la religion, l'opinion publique, l'ascendance nationale ou l'origine sociale »²²². Apparaît ainsi l'explicitation des appartenances sociales devant être prises en compte dans la lutte contre les discriminations. L'adoption de cette charte suscite des résistances. Le texte, proposé en octobre 1961, signé par treize États dès le départ, ne recueille les cinq ratifications nécessaires à son adoption qu'en février 1965 : les premiers États à le ratifier sont, par ordre chronologique, le Royaume-Uni, la Norvège et la Suède (1962), l'Irlande (1964) et l'Allemagne (1965). Ils sont suivis du Danemark et de l'Italie

²¹⁸ Créé en 1949 par dix pays fondateurs (Belgique, Danemark, France, Italie, Irlande, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède), il comptait en 2011, 47 États membres.

²¹⁹ Autrement nommée Convention Européenne de Sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

²²⁰ De 1954 à 1999, la Commission européenne des droits de l'homme recevait les requêtes et transmettait à la Cour européenne des droits de l'homme les requêtes établies comme recevables par ses soins et pour lesquelles elle n'avait pu aboutir à un règlement à l'amiable. Depuis 1998, les requérants adressent directement leurs requêtes à la Cour Européenne, devenue permanente.

²²¹ La signature traduit un engagement dans un processus de négociation mais n'est pas contraignante juridiquement. En revanche la ratification suppose que le pays signataire intègre le texte dans sa législation.

²²² <http://conventions.coe.int/treaty/fr/treaties/html/035.htm>

(1965), Chypre (1968), l'Autriche (1969), la France (1973), l'Islande (1976), et les Pays-Bas (1980) (Benelhocine, 2011, p.84). Ici encore, le Royaume-Uni fait partie des États précurseurs.

La version révisée entrée en vigueur en 1999 inclut un nouvel article spécifique portant sur la non-discrimination (Partie V article E) qui stipule : « La jouissance des droits reconnus dans la présente Charte doit être assurée sans distinction aucune fondée notamment sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'ascendance nationale ou l'origine sociale, la santé, l'appartenance à une minorité nationale, la naissance ou toute autre situation. ». Elle reprend ainsi les principes énoncés dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 (article 2). Mais à la différence de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, les étrangers ne sont couverts « que dans la mesure où ils sont ressortissants des autres parties ou résidant ou travaillant régulièrement sur le territoire de la partie intéressée » (Benelhocine, 2011, p.27). La reconnaissance des droits des étrangers est donc dépendante de l'obtention du statut de travailleur dans l'espace européen. L'article 24.3 précise également que « la race, la couleur, le sexe, l'état matrimonial, les responsabilités familiales, la grossesse, la religion, l'opinion politique, l'ascendance nationale ou l'origine sociale » ne constituent pas des motifs valables de licenciement. On retrouve ainsi à l'agenda plus large du Conseil de l'Europe les mêmes appartenances sociales que celles mobilisées dans les recommandations relatives à l'accès à l'enseignement supérieur, élargies à d'autres qui renvoient notamment à l'origine géographique des individus et à la coexistence, au sein d'un même état, de minorités. En revanche, le cadre juridique n'associe pas la protection des droits à des mécanismes de discrimination positive, même si l'interprétation qu'en font les États peut l'intégrer, comme l'explique par exemple le Gouvernement de la Belgique dans son 10^{ème} rapport national sur l'application de la charte sociale européenne révisée (2011-2014, chapitre 3, p.4).

A partir du début des années 1990, de nouveaux traités voient le jour, qui ont spécifiquement traités à certaines appartenances sociales et ont, comme le souligne Dominique Schnapper (2008, p.134), « consacré juridiquement, donc socialement, l'existence même de minorités ». En 1992, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est instituée. En 1995, la Convention cadre pour la protection des minorités nationales est adoptée, et appliquée en 1998. Le préambule de ce traité juridiquement contraignant stipule qu'« une société pluraliste et véritablement démocratique doit non

seulement respecter l'identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse de toute personne appartenant à une minorité nationale mais également créer des conditions propres à permettre d'exprimer, de préserver et de développer cette identité ». La reconnaissance des appartenances sociales est ainsi explicitement appelée comme principe démocratique devant être adopté par les différents États européens. D'un traité à l'autre, les appartenances sociales devant être considérées sont précisées par le Conseil de l'Europe en même temps que le principe de non-discrimination est progressivement associé au respect des appartenances sociales comme principe des politiques gouvernementales. Le registre discursif passe ainsi de la protection de groupes potentiellement discriminés à la reconnaissance des droits à l'égalité d'opportunité des différents groupes composant les sociétés en Europe.

Qu'en est-il au niveau de l'Union européenne ? Les États membres de l'Union européenne ont en commun avec ceux du Conseil de l'Europe d'avoir ratifié la Convention européenne des droits de l'homme et d'accepter la compétence de la Cour européenne des droits de l'homme (acceptation qui est optionnelle pour les États membres du Conseil de l'Europe). La transposition des engagements législatifs du Conseil de l'Europe vers l'UE opère également en 1999 par le biais de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne qui reprend les principes fondamentaux des deux traités du Conseil de l'Europe, la Convention Européenne des droits de l'homme et la Charte sociale européenne. Ce transfert n'est pas anodin : il souligne le passage d'une exigence d'adhésion à des principes communs relatifs aux droits de l'homme à une exigence de renforcement du rôle effectif des États dans la construction de politiques publiques porteuses du référentiel d'égalisation des opportunités entre les individus. L'Union européenne, en se portant garante de l'application de ces principes (elle a pour mission de s'assurer du respect du droit de l'UE dans les espaces nationaux), renforce le rôle des États-nations.

Cette Charte des droits fondamentaux de l'UE, proclamée lors du Conseil Européen de Nice le 7 décembre 2001 et incorporée ensuite au traité de Lisbonne stipule, dans son article 21, l'interdiction explicite de discriminer sur la base du sexe, de la race, couleur, origine sociale ou ethnique, caractéristiques génétiques, langage, de la religion ou de la croyance, d'opinion politique ou autre, d'appartenance à une minorité nationale, de propriété, de naissance, de handicap, d'âge ou d'orientation sexuelle ». Ce faisant, est

introduit le principe de reconnaissance des appartenances : la mesure des discriminations passe nécessairement par la caractérisation des appartenances sociales.

Mais ici encore, et comme pour les politiques relatives à l'accès à l'enseignement supérieur, la Communauté européenne développe une vision plus restrictive que le Conseil de l'Europe des appartenances sociales pour lesquelles le Conseil de l'UE est habilité à adopter des mesures. Le traité instituant la Communauté européenne identifie, à partir de la version consolidée du traité d'Amsterdam (1997), le sexe, l'origine raciale et ethnique, la religion ou la croyance, l'âge et l'orientation sexuelle (article 13). Ces catégories sont présentées comme figées, et ne peuvent donc pas être étendues à d'autres. En revanche, le traité permet, à partir de la version consolidée faisant suite au traité de Nice (2002) l'adoption de mesures incitatives pour mettre en œuvre ce principe (article 13(2)). Les appartenances sociales prises en compte sont donc moins nombreuses dans le traité instituant la Communauté européenne par comparaison avec la Charte des Droits fondamentaux, mais l'UE a sur ces appartenances une action potentiellement plus contraignante. Les injonctions de la Commission européenne dépassent l'application du seul principe d'interdiction de discriminer pour appeler à la mise en œuvre de politiques visant à combattre les discriminations.

L'introduction de cet article 13 dans le traité d'Amsterdam constitue la pierre angulaire sur la base de laquelle la Commission européenne peut prétendre adopter des mesures de prévention mais également de lutte contre les discriminations : « Sans préjudice des autres dispositions du présent traité et dans les limites des compétences que celui-ci confère à la Communauté, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après consultation du Parlement européen, peut prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race, ou l'âge. Les directives découlant de ce traité comprennent la possibilité de recourir aux discriminations positives²²³ et donc d'envisager l'égalité sous l'angle de l'égalité des opportunités. De ce point de vue, l'article 13 constitue un point de basculement du principe de non-discrimination au principe d'égalisation des opportunités. Le passage de la mise en scène d'un principe à son application passe par la formulation de directives européennes et leur adoption par les États membres. Mais ici encore, l'adoption de principes d'action contraignants va faire débat.

²²³ La directive stipule que « l'interdiction de la discrimination doit se faire sans préjudice du maintien ou de l'adoption de mesures destinées à prévenir ou à compenser des désavantages chez un groupe de personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée » (Cf. Guiraudon, 2004, p.10).

2.2 2000, l'émergence d'une juridiction européenne

- De la reconnaissance des appartenances à la discrimination positive :
l'emploi et l'ethnicité au centre d'un lobbying multi-acteurs

De fait, des directives voient rapidement le jour : au cours des années 2000, l'article 13(1) est décliné en trois directives interdisant la discrimination directe, indirecte, le harcèlement et les incitations à la discrimination dans certains domaines de la vie sociale et pour des appartenances spécifiques. Deux d'entre elles se focalisent sur des appartenances sociales particulières. L'une (directive 2000/43/EC) se concentre sur l'égalité des races et élargit aux champs de l'éducation, de la protection sociale, de la santé, de la sécurité sociale et de l'accès aux biens et services la protection des individus de la discrimination raciale ou ethnique, initialement prévue uniquement dans l'emploi et la formation professionnelle. L'autre, la Directive 2004/113/EC étend l'interdiction de discrimination à une autre appartenance, le sexe, en mettant en œuvre le « principe d'égalité de traitement entre les femmes et les hommes dans l'accès à des biens et services et la fourniture de biens et services ». La troisième directive (directive 2000/78/EC) ne se centre pas sur un type de discrimination mais sur un domaine de la vie sociale en garantissant la protection contre la discrimination sur la base de l'âge, la religion ou la croyance, le handicap et l'orientation sexuelle dans le seul domaine de l'emploi et de la formation professionnelle. Quant à l'article 13(2), il constitue la base légale à partir de laquelle le parlement et le conseil ont décidé de faire de l'année 2007 l'année européenne de l'égalité d'opportunité pour tous et sur laquelle se fonde la création de l'Institut européen de l'égalité de genre.

L'adoption de compétences communautaires en matière d'intégration et la « directive sur la race » fondées sur l'article 13 du traité adopté en 1997 à Amsterdam constituent une surprise compte tenu de la diversité des modalités nationales de gestion de la dimension ethnique et de la limitation jusque lors des politiques européennes à des normes non contraignantes. Le rapport du Haut Comité à l'Intégration français exprimait déjà, en 1991, la crainte d'une inflexion des politiques européennes dans le sens d'une « logique des minorités » : « depuis les changements survenus en Europe de l'Est, beaucoup de pays de cette zone souhaitent à leur tour une consécration des minorités ; de fortes pressions s'exercent notamment sur le Conseil de l'Europe pour que la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales soit amendée en ce sens.

Une telle évolution, contraire à nos traditions, apparaît également dangereuse pour notre pays (...) » (HCI, 1991, p.19). De fait, le contexte français apparaît « le plus étranger aux instruments mis en place au niveau communautaire (Guiraudon, 2004, p.13). Comment expliquer un tel succès ?

L'adoption de l'article 13 fait suite à des échecs et résulte d'un travail de lobbying et d'alliances, bénéficiant d'un contexte spécifique, « de ressources cognitives et normatives issues de précédents européens mais aussi d'idées et de pratiques déjà familières dans des pays comme le Royaume-Uni ou les Pays-Bas, dont elles se sont servies » (Guiraudon, 2004, p.15). Parmi les acteurs soutenant le projet, des fonctionnaires de la Direction générale de la commission Européenne appartenant à une unité (créée en 1958) chargée de traiter des problèmes liés à la libre circulation des travailleurs, soutenu par le Forum des Migrants, un organe consultatif issu de la société civile créé par l'UE en 1990 et dont les membres s'accordent sur l'objectif de promotion de l'accès à la citoyenneté pour les étrangers résidants dans les États membres. Ils ne sont pas les seuls à porter ce projet : à Maastricht, une proposition de création d'une citoyenneté européenne est portée par l'Espagne, mais sans résultat. La création en 1992 d'un réseau – l'ONG Groupe Ligne de départ, porté par des individus et des collectifs principalement britanniques et néerlandais investis dans les politiques relatives à la migration et au racisme, et disposant d'un ancrage bruxellois, rencontrera davantage de succès en développant un argumentaire plus compatible avec les bases du traité européen et les enjeux du moment, en particulier la lutte contre le racisme et la lutte contre les discriminations, obtenant ainsi le soutien de la Commission et du Parlement Européen. En présentant le racisme comme « l'ennemi du marché », et en élargissant la lutte contre les discriminations aux différents motifs de l'exclusion sociale (genre, handicap, âge, orientation sexuelle...) plutôt qu'en focalisant sur l'ethnicité, ils s'adjoignent le soutien d'autres groupes d'acteurs (Guiraudon, 2004). On retrouve donc ici à pied les mêmes motifs – l'économie et l'égalité – et les mêmes États membres – le Royaume-Uni et les Pays-Bas que ceux identifiés comme porteurs de ce référentiel dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Les États membres sont supposés transposer ces premières directives dans leurs lois nationales. Mais ces directives introduisent des hiérarchies entre les appartenances sociales et entre les domaines de la vie sociale dans la lutte contre les discriminations et, *in fine*, dans le travail politique de construction de l'égalité d'opportunité. Constatant cela, la Commission européenne propose, en juillet 2008, une nouvelle directive visant

l'élargissement des cadres législatifs nationaux de lutte contre les discriminations à d'autres appartenances sociales et domaines de la vie sociale.

- La directive sur l'égalité de traitement : un objet transactionnel qui peine à faire consensus

Cette nouvelle directive sur l'égalité de traitement (*Equal Treatment Directive*), ou « proposition pour une directive du Conseil sur la mise en œuvre du principe d'égalité de traitement entre personnes indépendamment de leur religion, croyance, handicap ou orientation sexuelle » vise à remplir un vide juridique, résumé dans le tableau ci-après qui met en perspective les différentes caractéristiques sociales des individus et les domaines de la vie sociale dans lesquels elles font ou non l'objet d'une protection juridique au niveau européen :

Tableau 1. Cadre légal existant au niveau européen

Grounds Field	Race	Religion	Disability	Age	Sexual orientation	Sex
Employment & vocational training	Yes + Equality body	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes + Equality body
Education	Yes + Equality body	No	No	No	No	No
Goods and services	Yes + Equality body	No	No	No	No	Yes + Equality body
Social protection	Yes + Equality body	No	No	No	No	Yes + Equality body

(SEC (2008) 2180, p.4)

L'enjeu de cette directive est au moins double : non seulement la CE propose le développement d'un cadre juridique européen qui permette aux individus résidant dans les États membres de la saisir pour faire respecter leurs droits à la non-discrimination dans les différentes institutions, publiques et privées, de leur État, mais elle appelle également au monitoring de la situation des différentes minorités identifiées au travers de ces appartenances et à l'obligation pour les États membres de créer des organismes chargés de promouvoir l'égalité de traitement. Mesure scientifique et développement d'organisations porteuses du projet de reconnaissance et d'égalité entre individus d'appartenances sociales distinctes sont les deux instruments appelés pour soutenir les politiques publiques

d'égalité, et pour lesquels les États pourront solliciter des financements de la part de la CE. Une forme d'isomorphisme coercitif (DiMaggio, Powell, 1983) est à l'œuvre. Or, les statistiques sont un outil de construction des États et des identités nationales qui leurs sont associées (cf. chapitre 4). Monitorer les appartenances sociales et en particulier ethniques, touche aux représentations politiques de l'organisation sociale (voir par ex. Simon, 1997).

Sans surprise, la mise en discussion de cette directive au Conseil de l'Union Européenne va donc faire débat. Débat qu'il est seulement possible d'approximer à partir de sources éparses quant au positionnement des différents États membres puisque tous les documents rendus publics par la Commission européenne ont été expurgés de leurs noms, et qu'il est difficile de trouver des informations exhaustives à cet égard.

En octobre 2008, le Conseil organise une consultation des États membres par questionnaire qui révèle deux grands types de positions de ces derniers. Dans un premier cas, un grand nombre de ministres représentant les États membres « plaident pour un niveau d'ambition élevé », certains d'entre eux trouvant la directive trop limitée, d'une part au regard de législations nationales préexistantes, et d'autre part s'agissant de la lutte contre les discriminations sur la base du handicap. Dans un second cas, la légitimité d'une telle directive au niveau communautaire est questionnée. Le compte rendu de la première réunion, en date du 8 décembre 2008, précise cela : d'une part, une tendance générale des délégations à reconnaître sur le principe l'intérêt d'une telle directive, et l'accord d'un grand nombre d'entre elles sur « l'égalité de traitement comme valeur sociale commune », signalant l'adhésion à un modèle culturel commun. D'autre part, le constat de directives insuffisantes s'agissant du droit des personnes handicapées de la part de certaines délégations et la mise en cause par une délégation du bienfondé d'une telle directive notamment dans un contexte d'expérience réduite de l'application du droit communautaire qui signale le découplage entre discours et mise en œuvre.

En conséquence, en 2009, les délégations de l'ensemble des pays maintiennent une réserve générale d'examen sur la proposition de directive ; la République Tchèque, le Danemark, la France, le Monténégro et le Royaume-Uni une réserve parlementaire ; Chypre et la Pologne une réserve linguistique (Wintemute, 2009). Le parlement estonien rejette ensuite cette proposition de directive, à laquelle le gouvernement fédéral allemand est formellement opposé, et le gouvernement lithuanien change d'avis plusieurs fois avant d'accepter en octobre 2013 la possibilité de cette directive. En 2013, la réserve générale d'examen de tous les États court toujours ; et la République Tchèque, le Danemark, la

France, Malte et le Royaume-Uni expriment une réserve d'examen parlementaire. Les dimensions identifiées comme nécessitant des discussions additionnelles comprennent l'éducation, que certains Etats souhaitent exclure du champ d'application de la directive. Encore, en 2015, un pays – l'Allemagne – fait barrage à l'adoption de la directive (Joint appeal to the German Federal government, 2015). Or, le traité de Lisbonne, entré en vigueur en 2009, requiert désormais l'unanimité du conseil pour entériner une nouvelle directive (ce qui n'était pas le cas jusqu'à lors et donc pour l'adoption des trois premières directives relatives à l'article 13). Le texte doit donc être approuvé par les 28 États membres²²⁴.

Les dimensions sur lesquels achoppent les négociations concernent à la fois les appartenances sociales et, de façon très marquée, l'application de la directive au secteur de l'éducation.

Du point de vue des appartenances sociales, sous les présidences tchèque, suédoise et hongroise, ce sont principalement les modalités d'application de la directive aux handicapés qui sont discutées. Sous les présidences polonaise et danoise qui leur font suite, ce sont les discriminations fondées sur l'âge qui sont à l'agenda, notamment à travers la question des différences de traitements légitimes, en d'autres termes, de politiques de discrimination légitime. Le domaine de l'éducation est également identifié sous la présidence polonaise comme devant faire l'objet de clarification s'agissant des prérogatives de la CE qui s'imposeraient via la directive en matière d'accès et d'organisation de l'éducation, l'éducation relevant de prérogatives nationales. Le débat relatif à l'application de la directive à l'éducation, qui se poursuit sous la présidence chypriote (2012), révèle d'une part la réduction de son application au seul domaine de l'accès à l'éducation ²²⁵, mais aussi l'opposition de certaines délégations qui souhaitent exclure *in extenso* l'éducation du champ d'application. Cette position peut être analysée comme se situant dans le prolongement du rôle imputé à l'éducation dans la construction du nationalisme par certains États au cours du 19^{ème} siècle, en particulier ceux où la reconstruction nationale apparaît cruciale (ce qui n'est pas le cas de tous, l'institution éducative est dans le même temps délaissée par des États comme l'Angleterre où

³² <http://www.lgbt-ep.eu/parliamentary-work/press-conference-eu-anti-discrimination-law-still-stalled-after-5-years-meps-regret/> Accédé le 28 janvier 2014.

²²⁵ La question de la répartition des compétences a été précisée : « L'interdiction de la discrimination s'appliquerait à l'accès aux domaines énumérés dans le champ d'application ».

l'unification a été réalisée plus tôt. » (Green, 2013, p.113). Pour une partie des États membres, le secteur éducation est envisagé comme au fondement de leur construction.

Cela explique sans doute que l'éducation apparaisse dans le tableau 1 ci-avant présenté comme le domaine de la vie sociale le moins équipé juridiquement au niveau européen en termes de lutte contre les discriminations. Et la directive stipule qu'elle est sans effet sur les « responsabilités des États membres pour le contenu de l'enseignement, les activités et l'organisation de leurs systèmes éducatifs, incluant la mise à disposition d'une éducation répondant à des besoins spécifiques (art. 3 par.2 et 3) »²²⁶. Les deux premières instances à se prononcer sur la directive, le Comité économique et social européen et le Conseil de l'UE, vont remettre l'éducation au centre de la lutte contre les discriminations.

En effet, suite au premier débat, et en suivant la procédure ordinaire d'élaboration et d'adoption de la législation européenne (cf. encadré ci-après) la discussion se déplace vers le Comité économique et social européen (CESE), une assemblée consultative composée de 350 membres, en sa section spécialisée « Emploi, affaires sociales, citoyennetés » qui approuve la proposition de la directive en janvier 2009 tout en identifiant, comme certains États, que « dans certains domaines, la directive offre une protection moindre que celle découlant déjà des directives existantes sur l'égalité raciale et l'égalité entre les femmes et les hommes » (CESE, 2009, 1.1).

Le document produit par le CESE est intéressant en premier lieu car il souligne que la discrimination dans le domaine du travail est perçue comme la plus légitime à traiter via les politiques européennes, mais qu'elle ne peut pas corriger les conséquences de toutes les discriminations antérieures et nécessite donc d'intervenir en amont et plus largement dans d'autres domaines de la vie sociale. La législation européenne en vigueur et relative à la lutte contre les discriminations, pour l'égalité de traitement, révèle un consensus sur la race et l'emploi. Il y a accord global des États membres quant à la légitimité d'une lecture ethnique et genrée des processus à l'œuvre dans le monde de l'emploi. Tout se passe comme si ce secteur était considéré comme plus propre à la définition d'un cadre légal européen que la santé ou l'éducation (d'autres institutions, comme le droit de la famille, l'organisation de l'éducation, sont exclues du projet et renvoyées aux législations nationales), et l'ethnicité plus que la religion ou le handicap. Sans doute car l'ethnicité peut être envisagée au prisme de l'origine géographique des travailleurs, et donc éventuellement découplée de la question des minorités ethniques nationales. La prise en compte (ou le

²²⁶ <http://www.non-discrimination.net/law/european-legislation/new-anti-discrimination-directive>

déni) des autres appartenances et domaines demeurent la prérogative des États membres, soit qu'ils estiment que les directives européennes constituent un recul juridique par rapport à la législation déjà en vigueur (comme par exemple au Royaume-Uni), soit qu'ils considèrent la proposition comme trop intrusive, en tension avec le cadre légal national. On peut faire ici l'hypothèse d'un conflit entre différentes conceptions de la démocratie. Celles-ci se déclinent dans la définition toujours nationale des espaces privés et publics, définitions interdépendantes puisque « ce qui relève légitimement du privé doit être débattu publiquement et justifié rationnellement » (Blancs, Causer, 2005) et produit d'une construction historique, mouvante. Cela conduit par exemple à circonscrire ce qui, des langues parlées aux appartenances ethniques, fait l'objet d'une reconnaissance publique ou est au contraire renvoyé à l'espace privé. La statistique publique rend particulièrement compte de cela. La légitimité variable des différentes appartenances comme clefs de lecture du monde social suivant l'histoire des sociétés, et les principes au fondement du projet de société, peuvent entrer en tension avec la prise en compte par le politique de certaines appartenances sociales (le principe de laïcité en France par exemple).

A un second niveau, la prise de position du CESE fait une large place à la question de l'éducation. Constatant que le paragraphe 3 de l'article 3 de la directive exclut l'organisation des systèmes éducatifs des dimensions de la vie sociale pour lesquelles le droit européen serait applicable, le CESE récuse cette exception en se basant d'une part sur le droit international existant : l'article 149 du traité de la Communauté européenne stipule que (art.1) « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ». La Communauté européenne est donc légalement autorisée à intervenir. Ce qui est le cas notamment concernant la formation professionnelle pour laquelle les directives européennes anti-discrimination sont applicables.

Plus encore, le CESE met le domaine de l'éducation au cœur des besoins législatifs européens : « L'existence de la discrimination dans l'éducation sur l'ensemble du territoire de l'UE, fondée sur la religion ou les convictions, le handicap et l'orientation sexuelle était une des principales motivations de cette directive. Le CESE estime que l'interdiction de la discrimination et la promotion de l'égalité de traitement dans l'éducation revêtent une importance si fondamentale pour le développement de sociétés démocratiques et tolérantes,

pour le progrès économique et social et pour la cohésion sociale, qu'une législation dans ce domaine est indispensable, dans le respect des principes de subsidiarité et de proportionnalité définis à l'article 5 du TCE. » (Article 3.2.2.9).

Enfin, le CESE appelle au développement d'outils juridiques spécifiques aux cas de discriminations multiples afin de permettre leur traitement dans une seule et même procédure. Les amendements proposés par le parlement vont dans le même sens d'une explicitation des discriminations multiples permettant d'encadrer leur contrôle juridique.

A travers leurs prises de positions, ces organisations soutiennent le développement d'un modèle culturel commun transposable aux différents domaines de la vie sociale.

L'approbation de la proposition par le Parlement européen en avril 2009, incluant certains amendements, souligne le projet politique porté par cette directive. En particulier, l'amendement 8 au point 4 bis formule ainsi que « la diversité de la société européenne représente un élément central de l'intégration culturelle, politique et sociale de l'Union et doit être respectée ». Ici encore, les enjeux de l'éducation sont soulignés, tout d'abord par l'introduction d'une référence à la convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (amendement 1) puis de façon plus explicite dans l'amendement 85 stipulant que malgré la responsabilité dévolue aux États membres en matière d'organisation et de contenu de l'éducation, « ils devraient assurer une protection efficace contre la discrimination fondée sur la religion ou les convictions, le handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle... ».

Le Comité des régions, assemblée des représentants locaux et régionaux de l'Union européenne, approuve également la proposition en introduisant le principe d'égalité des chances et en soulignant l'importance des autorités publiques locales dans son implémentation. L'accent est mis sur la dimension nécessairement multi-niveaux d'une telle politique et sur le rôle que peut jouer l'UE en contrôlant l'application du principe d'égalité des chances dans les politiques régionales, notamment quand elle participe à leur financement. L'éducation est par ailleurs identifiée comme un double enjeu, éducation à la diversité d'une part, d'autre part « objectif d'égalité totale pour les groupes vulnérables en matière d'éducation » (Comité des Régions, 2009, point 19).

Malgré ces avis positifs, le Conseil emploi, politique sociale, santé et consommateurs (EPSCO), l'une des formations du Conseil de l'Union Européenne qui réunit les ministres de l'emploi, de la protection sociale, de la protection des consommateurs, de la santé et de

l'égalité des chances, va, de façon récurrente, négocier dans ses séances plénières entre 2008 et 2011 le contenu de la directive ETD, sans réussir à construire un accord.

L'hétérogénéité des adhésions non plus formelles mais effectives des bureaucraties nationales au modèle culturel des droits de l'homme, dont rendent compte les négociations, peut être analysée comme le reflet du degré de proximité des États-nations à ce référentiel, ainsi que comme une résistance à la délégation à l'Europe de prérogative jusque-là nationales que traduit notamment le fait qu'après une décennie de discussions sans consensus, un certain nombre de pays de l'UE ont adopté des lois plus progressives que ne le propose la directive.

L'évolution du débat autour de la directive révèle plusieurs types de tensions. D'une part autour de l'égalité de traitement entre appartenances sociales bénéficiant d'une reconnaissance distincte dans l'espace public selon les sociétés. Or, la définition de ce qui constitue l'espace public et l'espace privé varie selon les sociétés, ce qui constitue une difficulté majeure dans la construction d'une politique européenne (Belot, Smith, 1998). D'autre part, parce que la directive est parfois perçue comme une menace pour la liberté individuelle (voir par exemple European Dignity Watch, 2010). En outre, le débat révèle également des tensions qui tiennent aux différences de positionnement des États nationaux, selon la proximité entre la politique nationale d'égalité de traitement et celle que propose la Commission européenne, mais aussi finalement selon le degré d'influence des différents États dans l'élaboration de cette directive. Enfin, une tension centrale concerne la définition des prérogatives des États et de la CE. La répartition des compétences entre États membres et Communauté européenne fait l'objet d'âpres discussions, en particulier en ce qui concerne le domaine de l'éducation. De fait, comme le souligne Etienne Balibar (2001) « De toutes les institutions « éthiques » (...), la plus intéressante est sans doute le système national d'éducation, parce que c'est celle qui exhibe l'ensemble des ressorts du procès d'identification inhérent à la construction de l'hégémonie. Le procès d'éducation tel que les nations modernes l'ont généralisé et réorganisé (Erziehung et Bildung, « instruction » et « formation ») nous montre bien que les identités primaires de toutes sortes (identités de classe, régionales, linguistiques, religieuses, familiales et sexuelles) ne peuvent être *immédiatement* transformées en identités secondaires (nationales, civiques) ... ». La directive ETD cristallise ainsi les tensions relatives non seulement à la définition des prérogatives nationales et européennes (à travers la dimension de subsidiarité et de risque d'empiètement sur le niveau national, régulièrement mobilisés par les États pour s'opposer

au développement d'une juridiction européenne (cf. le Joint NGO Statement, 2015. Publié en amont du conseil de l'EPSCO de juin 2015) mais aussi plus largement à la définition du projet politique européen et à la construction d'une identité européenne commune.

2.3 Les statistiques, instrument de légitimation des politiques

Cette difficulté avait été anticipée par la Commission européenne lorsque, dès 2004, elle construit l'égalité de traitement comme un problème politique. Cinq ans après l'entrée en vigueur du traité d'Amsterdam introduisant la question des appartenances sociales à l'agenda de la lutte contre la discrimination et pour l'égalité d'opportunités, la Commission européenne engage une réflexion sur les politiques de non-discrimination mises en œuvre dans les États membres, et développe la discussion avec une large palette d'acteurs, individuels, collectifs, nationaux et internationaux.

- Les usages politiques de l'Eurobaromètre

Comme toujours, la CE s'appuie sur les résultats de l'Eurobaromètre pour légitimer sa politique (Smith, 1998, Aldrin, 2009) : le document de travail de la CE qui accompagne la proposition de directive sur l'égalité de traitement problématise ainsi la question : « A présent, la protection légale vis-à-vis de la discrimination en dehors de la sphère de l'emploi couvre seulement le sexe et la race ou l'origine ethnique. Malheureusement, la discrimination sur les quatre motifs persiste. Une grande enquête européenne menée début 2008 a montré que nombre d'Européens croient que la discrimination est répandue, en particulier sur la base de l'orientation sexuelle (51%), du handicap (45%), de l'âge (42%) et de la religion (42%). En termes de domaines autre que le travail, une enquête en date de janvier 2008 a trouvé que la discrimination était perçue comme la plus étendue dans les domaines du logement, mais était aussi significative en éducation sur certains motifs. » (SEC, 2008, p.4).

A partir de ces constats, la CE souligne l'impact des discriminations sur le bien-être des individus et les opportunités qui sont les leurs en rappelant par exemple que les individus handicapés atteignent des niveaux scolaires inférieurs à la moyenne, que les jeunes victimes d'homophobie abandonnent plus souvent l'école, etc.

Le travail de légitimation de la directive passe par l'utilisation de l'Eurobaromètre, outil via lequel la Commission construit, dès 1973, et sur demande du Parlement, l'opinion

publique européenne (Keller, 1997). Comme le formule Aldrin (2009, p.3), « s'il contribue dès son origine à réguler la politique d'information communautaire, il sert aussi à jauger les marges politiques de la Commission au sein de l'espace interinstitutionnel avant de devenir rapidement un instrument de formulation et de promotion publique de l'action communautaire ». Certaines recherches soulignent également que l'Eurobaromètre contribue à flouter les lignes entre recherche et propagande par la sélection progressive des questions opérée au fil des générations de l'enquête, pour soutenir l'intégration européenne en s'appuyant sur des perceptions qui lui sont favorables dans l'opinion publique. Avec, peut-être, une vision plus supranationaliste qu'inter-gouvernementaliste du processus d'intégration (Höpner, Jurczyk, 2015).

Les indicateurs effectifs des discriminations à l'œuvre dans les différents domaines de la vie sociale, absents des statistiques européennes et, dans certains cas, nationales, font parallèlement l'objet d'un travail de construction au niveau européen. « Depuis 2005, la Direction générale pour l'emploi, les affaires sociales et l'inclusion de la Commission européenne a demandé à Eurostat d'aider à collecter des statistiques sur « l'égalité/discrimination » et depuis 2007 des actions sur les « statistiques sur la discrimination » constituent une action séparée mentionnée dans le programme statistique annuel de la commission » (Glaude, 2007, p.1). Plus généralement, une réflexion européenne est en cours qui vise à doter l'Union européenne d'outils de mesure des discriminations. « Les statistiques officielles ont un rôle plus important à jouer dans la collecte de données pour la « discrimination indirecte ». Les statistiques sur la discrimination indirecte devraient couvrir les domaines possibles de la discrimination tels que définis par la législation de l'Union européenne : origine ethnique ou raciale, religion ou croyance, âge, handicap et orientation sexuelle. » (Glaude, 2007, p.4). Cette politique s'applique aussi à l'enseignement supérieur, la mesure de la diversité des enseignements supérieurs étant inscrite dans le processus de Bologne comme un objectif central de la politique éducative européenne (Goastellec, 2012).

Des eurobaromètres aux autres enquêtes statistiques, le travail de légitimation de la directive et, partant, du modèle culturel qu'elle incarne, s'effectue par la mobilisation de ce que Meyer et al. (1997, p. 162) nomment « autrui rationalisés » : « des éléments sociaux tels que les sciences et les professions, qui conseillent l'État nation et les autres acteurs ».

- La consultation publique

Parallèlement à l'utilisation de l'Eurobaromètre, la CE a anticipé la discussion publique de la directive sur l'égalité de traitement en formulant dès 2004 un green paper synthétisant les actions en cours en termes de politique de non-discrimination. Il constitue le cadre de référence d'une consultation en ligne visant à apprécier d'une part, l'élargissement de la lutte contre les discriminations à d'autres domaines sociaux et, d'autre part, les possibilités d'élargissement de la lutte contre les discriminations à un plus grand nombre d'appartenances sociales. Le questionnaire en ligne demande ainsi aux répondants : « l'UE devrait-elle stimuler le débat sur des critères additionnels de discrimination couverts par la Charte des droits fondamentaux ? », en indiquant « l'origine sociale, les caractéristiques génériques, la langue, l'opinion politique ou autre, l'appartenance à une minorité nationale, la propriété et la naissance » comme dimensions potentielles. Ce green paper et la consultation qui lui fait suite conduisent à l'adoption en 2005 d'un cadre précisant la stratégie de non-discrimination et d'égalité d'opportunité pour tous, dans lequel est stipulé la nécessité d' « aller au-delà des politiques de lutte contre les discriminations connues pour prévenir les inégalités de traitement envers la personne », en particulier en s'attaquant « aux barrières culturelles contre lesquelles viennent buter les migrants, les minorités ethniques, les handicapés, les travailleurs jeunes et moins jeunes et d'autres groupes vulnérables » pour *in fine* réaliser « l'égalité des chances pour tous » (Commission des Communautés européennes, 2005, p.2).

La consultation se poursuit en 2007, cette fois focalisée sur les discriminations telles qu'envisagées dans la nouvelle directive. 5478 réponses sont récoltées, dont les quatre cinquièmes émanent d'individus, un cinquième provenant d'organisations. L'analyse de cette consultation publique permet l'identification des acteurs collectifs investis dans le processus. L'annexe 1 en particulier, met en évidence le rôle dévolu aux organisations non gouvernementales et partenaires sociaux au niveau européen dans les négociations. Ces organisations associatives apparaissent également comme des acteurs importants des consultations nationales. Émerge ici à nouveau l'importance du processus associatif dans la construction d'un cadre d'interprétation commun du monde, et, plus largement, « entre les individus et les États-nations, (...) de groupes d'intérêts et fonctionnels qui sont perçus comme des acteurs légitimes du fait de leurs connections avec les individus et les États » (Meyer et al., 1997, p.171). Les acteurs légitimes sont donc multiples. A un autre niveau, parallèlement aux ONG européennes, onze organisations nationales appartenant à quatre

pays ont répondu. La géographie des répondants n'est pas anodine : ici encore, le Royaume-Uni est surreprésenté avec plus de la moitié des répondants (6 organisations sur 11), suivi par la Belgique et l'Autriche (2 chacune) et la République tchèque. La Grande-Bretagne, l'un des États soutenant le développement du questionnement européen relatif aux appartenances sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur, fait aussi partie des sociétés ayant développé la plus grande diversité d'indicateurs statistiques visant à mesurer la diversité sociale dans l'enseignement supérieur notamment (Goastellec, 2011). Les rapports annuels britanniques relatifs aux « performances en éducation » mesurent l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur à partir de cinq critères : le handicap (11 catégories), l'ethnicité et l'origine géographique, l'appartenance socio-économique, la région d'origine (distinguant les « quartiers à faible participation »). On retrouve ici l'influence identifiée par Dominique Schnapper (2002) de certains modèles statistiques nationaux, entre autres britanniques, dans la construction d'une politique Européenne, et, partant, l'hypothèse selon laquelle les acteurs dominants façonnent, pour partie, la culture mondiale (Meyer et al., 1997).

2.4 Juridictions nationales et appels à la juridiction européenne

- Les juridictions nationales en éducation

La même tendance est à l'œuvre au niveau juridictionnel. Le document SEC (2008) 2180 de la Commission européenne permet de dresser une comparaison non-exhaustive des protections légales allant au-delà des directives européennes existant dans le domaine de l'éducation pour les 27 États membres de l'UE.

Tous les pays ont développé, à des niveaux divers, des protections légales relatives à certaines appartenances sociales en éducation. Pour plus de la moitié d'entre eux (16), cela concerne les quatre appartenances sociales non prises en compte par le cadre européen de lutte contre les discriminations : la religion, l'âge, le handicap et l'orientation sexuelle. Pour les autres, le cadre juridique peut être régional (Autriche, Belgique), ce qui en rend la lecture complexe, ou encore il peut relever d'un principe d'égalité non écrit (Danemark), ne traiter qu'une partie des quatre appartenances (8 pays), etc. Également, le registre juridique de protection varie, soit qu'il relève de la protection législative ou de la protection constitutionnelle. Le premier cas est le plus fréquent : la protection

constitutionnelle offrant au citoyen « un droit accessoire et subsidiaire, même faible et strictement encadré, de mettre lui-même en cause la conformité de la loi dont les autres ont négligé de se préoccuper, le recours direct contre la loi » (Pfersmann, 2001), elle demeure moins souvent usitée (en éducation, cette protection existe en Grèce, en Estonie et au Portugal pour les 4 registres de discrimination susmentionnés).

Une vision comparative des mécanismes à l'œuvre soutenant l'égalité de traitement dans l'accès à l'enseignement supérieur est d'autant plus difficile à développer que ce domaine peut relever de différents cadres législatifs nationaux, de l'éducation bien sûr, mais aussi des lois sur l'emploi. Par exemple, en Angleterre et aux Pays de Galle, « c'est la loi sur l'emploi (religion ou croyance) de 2003 qui a la première amené la loi à comporter des questions relatives à l'égalité dans l'enseignement supérieur en relation avec la religion ou la croyance » (Vickers, 2006) alors que simultanément on observe le développement de politiques d'inclusion par certaines institutions d'enseignement supérieur.

- L'UE saisie par des demandes relatives à l'accès

Si le cadre juridique commun demeure incomplet au regard de la protection contre les discriminations en éducation, pour autant, l'UE est ponctuellement saisie par des individus s'estimant discriminés dans l'accès à l'enseignement supérieur, comme en témoignent les arrêts de la Cour européenne disponibles sur le site de l'UE²²⁷.

Les motifs présidant à la requête sont de plusieurs ordres :

L'accessibilité des formations dispensées dans le cadre d'enseignements supérieurs nationaux pour des étudiants non-résidents est l'un d'entre eux. Ici, l'enjeu national ne se situe pas tant au niveau de l'accès à l'enseignement supérieur *per se*, qu'au niveau de l'accès à des professions traditionnelles et institutionnalisées (la médecine en particulier). La sensibilité de cette question, l'accès d'étudiants non nationaux non-résidents aux professions traditionnelles et institutionnalisées, se retrouve dans d'autres requêtes portant sur la non reconnaissance d'un diplôme étranger devant permettre l'accès à ce type de profession (par exemple pharmacien).

La Commission est questionnée sur l'accès à l'enseignement pour les nationaux européens : « en dépit du principe selon lequel les nationaux d'un État membre doivent se

²²⁷ <http://eurlex.europa.eu>

voir accorder l'accès à l'éducation dans un autre État membre selon les mêmes termes que ceux applicables aux nationaux du pays, plusieurs États membres ont au cours des dernières années eu recours à des formes de sélection, par des examens compétitifs, par tirage au sort (by lot) ou en réduisant l'admission, spécifiquement quand des nationaux européens étaient concernés »²²⁸. Elle admettra avoir « pris contact avec deux États membres qui ont adopté des législations pour réglementer l'accès des ressortissants de l'UE à leurs systèmes d'enseignement supérieur. La Commission est occupée à examiner la conformité de ces dispositions aux prescriptions du droit communautaire, en particulier à l'égard du principe de non-discrimination sur la base de la nationalité et de la jurisprudence de la Cour de justice des Communautés européennes, de manière à déterminer si l'ouverture d'une procédure d'infraction se justifie. »²²⁹. Réapparaît ici le découplage entre les valeurs générales adoptées par les États et leur action pratique. D'autres demandes ont trait à des discriminations fondées sur le handicap, sur l'origine socio-économique et géographique dans l'accès à l'enseignement supérieur.

Les appartenances sociales mobilisées dans les procédures légales au niveau de l'UE permettent de distinguer d'une part les demandes émanant d'organisations représentant les intérêts d'acteurs collectifs (représentant par ex. les intérêts des handicapés) et bénéficiant d'une certaine reconnaissance ou légitimité dans l'espace public. D'autre part, on observe aussi des demandes collectives d'individus ayant le sentiment d'avoir été victimes d'une discrimination et demandant réparation. Ces collectifs créent des précédents qui permettent ensuite de généraliser les droits obtenus à une catégorie plus large d'individus. Ici, les demandes ont principalement trait à la question géographique, et donc aux territoires des enseignements supérieurs. Il s'agit notamment des appartenances nationales des étudiants demandant l'accès aux formations dans d'autres pays d'Europe que leur pays d'origine. On retrouve la question historique des appartenances géographiques dans l'accès aux enseignements supérieurs nationaux et à leurs diplômes, en particulier lorsqu'il s'agit de diplômes donnant accès à des professions fortement institutionnalisées comme les formations médicales (dont les savoirs sont plus facilement internationalisables que certains domaines du droit par exemple). Le journal *Le Monde* titrait en avril 2005 « Santé : l'Europe fait exploser le numerus clausus ». De fait, la circulation croissante des étudiants – d'une part, pour accéder aux formations médicales dans des espaces moins sélectifs que leur espace national, d'autre part, pour utiliser un

²²⁸ Written Question E.4618/06 by Marielle de Sarnez (ALDE) to the commission. .

²²⁹ Réponse donnée par M. Figel au nom de la commission E-4618/2006

diplôme obtenu ailleurs dans un espace national dont le système de production des diplômés ne suffit pas à répondre aux besoins du marché professionnel – rend caduque les politiques nationales de régulation de l'accès. Ainsi, en France, en 2013, 24% des nouveaux médecins, et 26% des chirurgiens-dentistes s'inscrivant au tableau de l'ordre étaient titulaires d'un diplôme étranger. Ces circulations sont rendues attractives par une autre législation européenne : La reconnaissance européenne des diplômes (directive du 7 septembre 2005 de reconnaissance automatique des diplômes européens), conséquence de la création du Marché commun. La circulation des travailleurs passe par un cadre commun de reconnaissance de leurs compétences, offrant un cadre propice aux circulations étudiantes. Les jugements formulés par la CE sont motivés par la référence aux lois internationales, européennes mais aussi relevant des Nations unies. On retrouve ici l'encastrement des territoires juridiques et, partant, les jeux d'influence de ces territoires qui soutiennent l'hypothèse du développement d'un référentiel culturel global.

Conclusion

Le développement à compter du début des années 1990's d'un référentiel sectoriel européen relatif à l'enseignement supérieur témoigne d'une tentative d'utiliser l'accès comme instrument de construction européenne. L'appel au monitoring de la diversité sociale et aux politiques de compensation des inégalités qui l'accompagne rend compte des enjeux de l'intégration européenne et de la construction d'une identité collective qui s'y rattachent.

La temporalité du développement de ce référentiel met en évidence une conjonction de facteurs facilitant son émergence. Certains sont propres à l'enseignement supérieur, comme l'échec de la massification à égaliser socialement l'accès à partir de la seule méritocratie scolaire, avec, en contrepoint, la relative réussite du modèle américain, fondé sur la prise en compte de la diversité ethnique et des politiques de discrimination positive ; encore, le rôle de l'Université comme espace de coopération internationale pérenne au-delà des reconfigurations politiques. D'autres ont trait au contexte politique de l'Union Européenne. En particulier, des événements – la fin de l'URSS et de la Yougoslavie – sont perçus comme menaçant le développement du projet politique européen ; la montée des nationalismes, en tension avec le projet de démocratie européenne, contribue au sentiment de fragilité.

Ce référentiel sectoriel s'imbrique ainsi dans des enjeux ayant trait à la construction d'un référentiel global relevant de l'identité européenne et du modèle social européen, soit de l'imbrication des cadres législatifs entre différents espaces territoriaux d'une part et différents domaines de la vie sociale d'autre part. L'instrumentation de l'accès à l'Université, au fondement de la construction des États et des projets de société dans lesquels ils s'encastrent et participent à réaliser, se prolonge dans la construction Européenne, soulignant à quel point l'accès est une institution centrale à l'administration du territoire et au projet de vivre ensemble.

La question du modèle social, du contrat social, est au moins double : premièrement, elle concerne la définition du principe d'égalité entre les individus, entre égalité des droits et égalité des opportunités. Cette seconde définition nourrit l'idéal démocratique que visent les politiques européennes à travers le développement d'instruments de compensation des inégalités. Deuxièmement, elle s'attache à la définition d'une grille de lecture commune de la diversité sociale : si les politiques d'accès à l'enseignement supérieur intègrent le plus souvent l'origine socio-économique et le sexe comme catégorie de lecture, les politiques européennes font des appartenances ethniques, religieuses, d'orientation sexuelle, de handicap, des clefs de lecture devant devenir communes aux États membres mais aussi aux différents domaines de la vie sociale. L'enjeu est de taille : « en même temps que les États-nations adoptent des politiques reflétant les principes appropriés, ils institutionnalisent l'identité et la présence politique de ces groupes » (Meyer et al., 1997, p.160). Le travail européen de construction de cet outil n'est pas achevé et se confronte aux résistances des États et de certaines ONG, mais l'enseignement supérieur est déjà partiellement concerné par ces variables car la juridiction européenne concernant l'emploi intègre le domaine de la formation professionnelle.

Ce double glissement, de l'égalité des chances envisagée comme une égalité des droits, à l'égalité des opportunités appelant la correction des inégalités initiales d'une part, des appartenances socio-économiques aux appartenances ethniques et religieuses d'autre part, résulte de jeux d'influence entre différents territoires du politique et groupes de lobbying. Il rend compte des influences britannique – et avec elle celle du modèle anglo-saxon – et néerlandaise sur le débat européen, mais également du rôle des ONG et associations de défense des droits de groupes particuliers qui apparaît décisif car il contribue de façon transnationale à asseoir la légitimité d'une telle lecture des dynamiques sociales. Le modèle anglo-saxon de gestion de la diversité est régulièrement présenté comme un

modèle. La Commission européenne le rappelle aussi lorsqu'elle étudie le problème des discriminations multiples : « les cadres légaux aux Etats-Unis, au Canada et en Australie sont plus avancés dans la gestion des discriminations multiples » (SEC, 2008, p.57). Apparaît ici le développement d'un modèle culturel mondial relatif aux Droits de l'homme, qui intègre progressivement la question des appartenances sociales et celle de leur intersectionnalité. L'enjeu politique est non seulement celui de la prise en compte de la pluralité des appartenances constitutives des individus mais aussi des configurations d'appartenances créant pour l'individu des barrières additionnelles dans la réalisation de l'égalité des opportunités.

La négociation des référentiels global et sectoriel qu'illustre l'évolution des directives européennes souligne également, en filigrane, le rôle central joué par le secteur de l'emploi, et donc, ici encore, l'interdépendance entre ce dernier et celui de l'enseignement supérieur. La circulation des travailleurs motive la reconnaissance des titres et pose la question de l'égalité des droits indépendamment de l'origine géographique puisque le marché commun se fonde sur la circulation des travailleurs. Dans la juridiction relative à l'emploi, l'appartenance ethnique, qui intègre la dimension géographique, acquiert donc une certaine légitimité. Mais il n'est pas anodin que ces directives aient été votées avant le traité de Lisbonne, et donc avant que ne soit requise l'unanimité des voix des États membres : le principe d'unanimité qui prévaut depuis lors, conjugué à l'élargissement de l'UE à de nouveaux États membres, rend l'adoption de normes communes d'autant plus ardue que la question des appartenances sociales et des domaines de la vie sociale auxquelles une politique des droits de l'homme entendue au sens large se présente met en tension les communautés nationalement imaginées et le projet d'une communauté européenne.

Reste la question des inégalités avérées d'accès à l'enseignement supérieur, produit de discriminations, directes ou indirectes, mais qui demeurent invisibles car non observées ou tues. Les enquêtes développées par la Commission Européenne permettent de la documenter sans être contraint par la disponibilité nationale des catégories statistiques. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6

Appartenances sociales et inégalités d'accès aux diplômes : diminution, maintien et recompositions (1950's-2000's)

L'histoire de l'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes a fait émerger trois grandes catégories d'appartenances utilisées au fil des siècles dans les procédures d'admission et organisant l'accès et la possibilité d'être diplômé : le sexe, l'origine socio-économique, et ce qui est désormais souvent regroupé sous le qualificatif d'ethnicité, « concept qui désigne simultanément l'ensemble (ou une partie) des « attributs » individuels ou collectifs comprenant d'une part la nationalité ou l'origine nationale, la langue, la religion, les « traits » culturels ou physiques, et d'autre part un sentiment d'appartenance fondé sur un partage d'intérêts (un projet commun) et d'un passé, réel ou mythique. » (Simon, Tiberj, 2012, p.5).

Comment ces appartenances affectent-elles effectivement la probabilité d'accéder aux diplômes en Europe ? Dans quelle mesure les diplômés de l'enseignement supérieur sont-ils représentatifs de la diversité sociale de leur pays ?

Le choix est fait ici d'appréhender les probabilités variables d'accéder aux diplômes selon les appartenances sociales comme un indicateur d'inégalités : cela correspond parfois à la façon dont cet enjeu est problématisé au sein des États, en particulier à partir de la seconde moitié du 20^{ème} siècle (cf. chapitre 4), sans pour autant constituer un invariant. La mesure de la diversité sociale dans l'enseignement supérieur fait également l'objet de négociations au niveau Européen depuis la fin du 20^{ème} siècle (cf. chapitre 5), sans induire d'effet contraignant. En adoptant cette grille de lecture - qui consiste à mesurer la diversité sociale des diplômés et à l'appréhender comme un indicateur d'inégalités - on fait donc le choix de découpler la problématisation sociologique des projets politiques nationaux. On ne s'intéresse pas à la façon dont la justice sociale est variablement définie nationalement, pas plus que l'analyse ne se limite aux catégories d'appartenance sociales légitimes dans chaque contexte. En revanche, on évalue, schématiquement, la proximité des sociétés

européennes avec le référentiel des droits humains (avec dès 1948 la Déclaration des droits de l'Homme et l'explicitation de ce que les différentes appartenances sociales ne doivent pas donner lieu à des discriminations). L'objectif étant, dans ce chapitre, d'évaluer l'effet des appartenances sociales au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle pour saisir les tendances dominantes en termes de transformation des inégalités.

L'accès s'est quantitativement élargi au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, avec l'explosion du taux d'entrée par cohorte et donc de l'effectif des générations successives accédant à l'enseignement supérieur, affectant le rôle joué par les enseignements supérieurs. La probabilité de poursuivre des études a partout augmenté en moyenne, quoique variablement selon les groupes sociaux, engendrant une inclusion accrue (Koucký & al., 2010, 2017). Les politiques d'admission, s'appuyant sur des critères académiques et sociaux, ont accompagné ce mouvement en visant la diversification sociale des étudiants (cf. chapitre 4). Pour autant, observe-t-on une réduction des inégalités sociales quand on s'intéresse non pas à la probabilité moyenne mais aux chances relatives d'individus d'appartenances sociales variées d'obtenir un diplôme du supérieur ? L'effet des différentes appartenances sociales s'est-il transformé ?

Si seulement un pays européen sur deux mesure systématiquement l'entrée d'étudiants issus des groupes minoritaires dans l'enseignement supérieur (Commission européenne, 2010), les grandes enquêtes nées de la construction européenne dans les années 1990 et qui l'accompagnent (chapitre 5) permettent d'esquisser une réponse à ces questions en évitant les obstacles constitués par les singularités des enquêtes nationales disponibles. Les enquêtes européennes apportent d'ailleurs d'autant plus d'éléments permettant d'évaluer le poids des appartenances sociales qu'elles ne concernent pas au premier chef l'éducation, dont la problématisation demeure une prérogative largement nationale. C'est le cas de l'Enquête sociale européenne (ESS), utilisée dans ce chapitre pour mesurer les inégalités d'accès aux diplômes²³⁰. Créée en 2001 et financée conjointement par les agences de moyens nationales, la Commission européenne et la Fondation européenne des sciences, l'ESS vise à identifier « les changements dans la fabrique sociale, politique et culturelle de l'Europe » (ESS, 2011). Son objectif est également « d'améliorer les méthodes quantitatives de mesure sociale en Europe et au-delà, d'offrir un moyen par lequel les sociétés peuvent s'autoévaluer – au moins en partie – selon la façon dont les citoyens se

²³⁰ La méthodologie détaillée ainsi que le détail du traitement des données sont développés dans deux chapitres annexes : le premier présente la façon dont les indicateurs ont été construits, et la lecture des diversités sociales qu'ils permettent. Le second mesure et compare précisément les inégalités.

sentent et se comportent dans le monde qu'ils habitent ». Cette enquête nourrit ainsi explicitement une politique européenne²³¹ avec l'objectif d'influer sur la gouvernance européenne (ESS, 2011) en mettant à jour des dynamiques sociales jusque-là ignorées.

Parce que non spécifiquement dévolue à la question scolaire, cette enquête offre une plasticité inhabituelle dans la problématisation des inégalités d'accès aux diplômes. Elle permet de comparer les caractéristiques des diplômés avec celles des populations nationales d'une trentaine de pays d'Europe en termes d'appartenance de sexe, d'origine socio-économique (éducation et profession des parents) mais également ethnique, grâce à une pluralité d'indicateurs (langue parlée dans la sphère domestique, sentiment d'appartenance à une minorité ethnique ou à une minorité discriminée, trajectoire géographique de la famille, religion) (cf. chapitres annexes 1 et 2).

La plupart des pays qui ont participé à l'enquête appartiennent à l'Union européenne (24) ou ont une candidature en cours (Turquie). Une poignée est politiquement hors UE (Suisse, Ukraine, Fédération de Russie, Norvège, Israël)²³². La population analysée est composée d'individus nés entre 1930 et 1979, diplômés entre 1950 et 2009 environ si l'on considère que la majeure partie des diplômés sont obtenus entre l'âge de 20 et 30 ans²³³. Afin d'apprécier la transformation des inégalités, trois générations sont comparées (nées en 1930-1949, 1950-1964, 1965-1979, donc potentiellement diplômées entre 1950 et 1979, 1970 et 1994, 1985 et 2009). Parce que « la notion de génération est solidaire du concept de 'mode de reproduction' », c'est-à-dire qu'« une génération est le produit d'un état déterminé des instruments institutionnalisés de reproduction (état de la loi successorale, état du système scolaire, état du marché du travail, etc.) qui définit un « mode de génération ». » (Mauger, 2011, préface), on peut évaluer ainsi, à l'intersection des différentes appartenances sociales, les transformations des caractéristiques de la

²³¹ L'ESS a d'ailleurs reçu en 2005 le prix européen annuel de la science, le prix Descartes.

²³² Plutôt que d'opérer une sélection des pays sur critères géographiques ou politiques dans une vaine tentative pour les faire correspondre à une Europe aux frontières toujours mouvantes, parti est pris de conserver l'ensemble des pays ayant participé aux cinq premières vagues et offrant des effectifs de répondants suffisants pour l'analyse (30/33). Cela permet de prolonger la démarche initiale de la recherche – qui consiste à suivre les transformations de l'objet étudié plutôt que de le circonscrire en amont. Cela revient aussi à considérer que la participation volontaire à une enquête Européenne participe d'un intérêt, au moins partiel, pour le projet Européen. La participation de 47 pays au Conseil de l'Europe et au processus de Bologne rend compte, si nécessaire, de ce que le périmètre européen de l'enseignement supérieur dépasse largement les frontières de l'Union Européenne. Israël représente un cas à part du fait de l'éloignement géographique mais l'histoire du pays comme de la formation universitaire de sa population, très imbriquée avec l'histoire européenne, en fait un cas particulièrement intéressant.

²³³ En 2005, l'âge médian au premier diplôme est estimé à 25.2 ans en Europe, avec de fortes variations selon les pays (d'environ 22 ans en Belgique et au Royaume-Uni à plus de 27 ans en Islande et en Israël). (OCDE, 2014).

reproduction sociale, en termes de « transmission intergénérationnelle des différentes espèces de capitaux (...) et des dispositions correspondantes et, de ce fait, la perpétuation des hiérarchies et de l'ordre social. » (ibid.).

En comparaison internationale, comparer des générations pose certains problèmes. La structure sociale varie selon les périodes et les pays. Pour pouvoir mesurer et comparer la distance entre les caractéristiques du public étudiant et celles de la population et son évolution, il importe donc de neutraliser l'effet des transformations structurelles. L'usage d'*Odds ratio* autrement nommés rapports de cotes le permet : il s'agit, en rapportant "une proportion, fréquence ou probabilité à son complémentaire (...) de faire abstraction des variations intervenues dans les distributions marginales (...) [en l'occurrence, dans le cas qui nous intéresse], à la fois [dans] la distribution des origines sociales et celle des positions scolaires » (Vallet, 2007, 60-61). On compare ainsi les chances relatives d'être diplômé du tertiaire pour les individus des différents groupes sociaux, et leur évolution entre les générations en interrogeant le lien entre origine sociale et position scolaire : « Les Odds ratio se centrent sur la compétition entre deux groupes pour l'accès à un bien, et évaluent donc le caractère juste de cette compétition (...) pour un bien (davantage) instrumental et positionnel, dont la valeur dépend de ce que possèdent les concurrents » (Duru-Bellat, 2009, 3).

Les résultats mettent en évidence deux grandes tendances qui caractérisent la période investiguée (1950-2010). D'une part, une tendance générale qui corrobore d'autres travaux (par ex. Koucký & al., 2007, 2010, 2017) : la baisse des inégalités d'origine socio-économique (1950-1980), suivie d'une stagnation ou d'une augmentation. D'autre part, une réduction puis un changement de sens de l'effet des appartenances de sexe et d'ethnicité : les femmes deviennent statistiquement surreprésentées ; les individus nés dans le pays ainsi que leurs parents, parlant la langue ou une des langues nationales dans la sphère privée, et ne déclarant pas appartenir à une minorité ont au début du 21^{ème} siècle plus de chances d'être diplômés que les autres, à l'inverse de ce qui pouvait être observé au milieu du 20^{ème} siècle. Ce chapitre documente ce renversement de tendance.

1. Inégalités socio-économiques : baisse circonscrite, l'effet de l'éducation dépasse celui de la profession

Les recherches qui analysent l'évolution des inégalités d'accès aux études et aux diplômes, principalement mesurée via l'origine socio-économique (Goastellec, 2011), ont abouti à des conclusions contrastées. Parmi celles portant sur ou intégrant des pays européens, certaines suggèrent une diminution des inégalités (Boudon, 1973, Ganzeboom et Nieuwbeerta, 1999, Breen et al. 2009, Ballarino et al., 2009), quand d'autres concluent à leur persistance (Blossfeld et Shavit, 1993, Raftery et Hout, 1993, Pfeffer, 2008). Les résultats varient selon les outils statistiques utilisés, les pays et les périodes sur lesquelles portent l'analyse. Les recherches les plus amples et dont les conclusions sont largement admises saisissent ces nuances. Arum, Gamoran et Shavit (2007) montrent ainsi à partir de la comparaison internationale de quinze pays que les enseignements supérieurs sont devenus plus inclusifs depuis la seconde guerre mondiale, permettant à un plus grand nombre d'individus d'accéder aux diplômes, mais que l'effet de l'origine sociale sur la probabilité d'accéder demeure identique, et que, de surcroît, les chances d'accès se diversifient selon les secteurs, les institutions, les formations. On observe donc un triple processus d'inclusion, de maintien des inégalités et de diversion entre groupes sociaux, les inégalités se recomposant à l'intérieur des enseignements supérieurs. Les travaux de Koucký, Zelenka et Bartušek (2017) complètent pour l'Europe ce panorama en saisissant notamment les dynamiques temporelles : une diminution des inégalités pendant la période 1950-1970 accompagnée d'un rapprochement des pays en termes de niveaux d'inégalités, puis une nouvelle augmentation à partir des années 1990 et une tendance à l'accroissement des différences entre les pays dans les années 2000. Nos résultats corroborent ces tendances en explorant la même enquête avec une autre méthodologie statistique (Koucký & al, 2007).

- L'effet de la profession des parents : baisse puis stagnation

La profession exercée par les parents (et, initialement, par le père), a historiquement joué un rôle important dans l'accès aux études, que ce soit, dès la fin du Moyen-Âge, en termes de reproduction professionnelle ou, au 20^{ème} siècle, de politiques de discriminations positives visant par exemple à soutenir l'accès des ouvriers et de leurs enfants (cf.

chapitres précédents). Cette relation se traduit par une constante statistique : *quels que soient le pays et la génération considérés, la probabilité d'être diplômé du tertiaire augmente avec le niveau professionnel des parents*. Ce lien apparaît de surcroît très fort : pour l'ensemble des pays et des générations, en comparaison avec les enfants d'ouvriers, les enfants dont les parents exercent des professions libérales, intellectuelles et scientifiques ont en moyenne 10 fois plus de chances d'être diplômés du tertiaire, ceux des directeurs et cadres supérieurs 9 fois plus et ceux des employés 3 fois plus (tableau 1).

Tableau 1. Effet relatif moyen de la profession des parents sur les chances d'être diplômé selon la génération des répondants (Moyenne des Odds ratio nationaux)²³⁴

	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Total
Employés de bureau/vente et services	3,7*	3,3	3,2	3,4
Médiane	3,4	3	3,1	3,2
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	11,6	10	9,8	10,3
Médiane	9,1	9,2	9,6	8,9
Directeurs et cadres supérieurs	9,6	9,8	8	9
Médiane	8,1	7,4	7,8	7,6
Ouvriers non qualifiés ou semi qualifiés	Ref	Ref	Ref	Ref

*Exemple de lecture : en moyenne des pays les répondants nés entre 1930 et 1949 et dont les parents exercent la profession d'employé ont 3,7 fois plus de chances d'être diplômés du tertiaire comparativement à ceux dont les parents sont ouvriers.

Mais *l'évolution des inégalités entre les générations révèle une baisse importante* : le niveau moyen d'inégalité diminue (tableau 1) et une majorité de pays connaît une diminution des inégalités (tableau 2). Celle-ci est forte dans un tiers des pays (inégalités divisées par 1,2 à 2,7, selon les CSP cf. chapitre annexe 2), limitée dans un quart (divisée par 1,2 à 1,6 selon les CSP). Un petit nombre de pays (cinq, cf. annexe méthodologique 1, tableau 2) se distinguent par une augmentation des inégalités concernant la plupart des groupes professionnels comparés aux ouvriers, de façon modérée (Israël, Suisse), ou forte (Croatie, Estonie, République Tchèque). Ces tendances ne revêtent pas la même signification selon que le niveau d'inégalité initial (soit pour la première génération) est

²³⁴ Lorsque les effectifs de répondants sont insuffisants pour calculer l'effet d'un certain type de profession des parents dans une génération, la catégorie est considérée comme manquante pour les trois générations, de façon à ce que la comparaison des moyennes repose sur les mêmes ensembles de pays. Il s'agit principalement de la catégorie « directeurs et cadres sups » (Chypre, Croatie, Lettonie) et de la catégorie « Professions libérales, intellectuelles et scientifiques » pour Chypre et la Turquie.

plus ou moins important. En Suisse comme en Israël, celui-ci est relativement élevé avec une probabilité beaucoup plus forte pour les enfants des professions libérales et scientifiques d'être diplômés comparativement aux enfants d'ouvriers (respectivement 8,4 et 7,3). L'augmentation relativement modeste (multipliée par 1,3) si elle accroît l'effet de l'origine sociale (avec des Odds ratio qui atteignent respectivement 11 et 9,3), ne modifie pas substantiellement le niveau d'inégalités sociales dans l'accès aux diplômes. La situation est différente dans les trois autres pays : en Croatie, les enfants des professions libérales, déjà fortement avantagés dans la première génération (Odds Ratio à 8,9) voient leur avantage plus que doubler (atteignant 23). En Estonie, un avantage initial plus modéré (5,5) se couple d'une augmentation modeste (multiplié par 1,4 l'Odd Ratio atteint 7,5) alors qu'en République Tchèque où les inégalités initiales étaient très faibles (2,4), elles explosent en étant multipliées par 6 pour atteindre 14,5.

Dans ces trois derniers pays, l'augmentation des inégalités découle d'un changement de régime politique (l'abandon du socialisme qui accompagne le processus d'indépendance au tournant des années 90's) se traduisant par la libéralisation des enseignements supérieurs et de l'économie. Ces transformations impactent différemment les niveaux d'inégalités selon que l'enseignement supérieur est massifié (en Estonie), ou demeure très élitiste (en République Tchèque et en Croatie). Le chapitre 7 y reviendra.

Autre tendance forte, cette diminution a surtout lieu entre la première et la seconde génération (cf. moyennes tableau 1), avec un rapprochement des niveaux d'inégalités entre les différents pays (cf. médianes tableau 1), qui se poursuit par leur ralentissement ou leur stagnation (sauf pour les directeurs et cadres supérieurs pour lesquels la diminution prend place entre la 2^{ème} et la 3^{ème} génération). A cette exception près, en proportion, la baisse des inégalités est relativement similaire pour les différentes catégories professionnelles (divisée par environ 1.2). Dans la plupart des pays, la génération née pendant la période de croissance économique (entre 1950 et 1964) connaît donc globalement moins d'inégalités dans l'accès aux diplômes du tertiaire que celle née pendant la période précédente (1930-1949), alors que la génération suivante (1965-1979) ne connaît pas d'amélioration mais, dans certains pays, une nouvelle augmentation des inégalités dans un contexte général de moindre prospérité ainsi que d'inégalités de revenu et de capital marquées (Piketty, 2013). La variation des inégalités sociales d'accès aux diplômes peut ainsi être analysée en partie comme la conséquence de conditions économiques influençant les termes de la

compétition scolaire et, partant, les stratégies et les choix des familles. Dans des périodes d'incertitudes liées au marché de l'emploi, l'accès aux diplômes devient plus concurrentiel socialement.

Tableau 2. Évolution des chances relatives d'être diplômé selon la catégorie professionnelle des parents entre la 1^{ère} et la 3^{ème} génération, nombre de pays concernés

	Baisse	Augmentation	Stabilité ²³⁵	Pays
Employés de bureau/vente et services	17	8	5	30
Professions Libérales, intellectuelles et scientifiques	16	8	4	28
Directeurs et Cadres supérieurs	17	8	3	28

- L'effet de l'éducation des parents : le maintien d'importantes inégalités

De façon encore plus systématique que pour la profession des parents, quels que soient le pays et la génération considérés, *les chances d'être diplômé du tertiaire augmentent avec le niveau d'éducation des parents. Ce lien apparaît très fort* : pour l'ensemble des pays et des générations, les enfants de diplômés du tertiaire ont en moyenne 26 fois plus de chances d'être diplômés du tertiaire par comparaison avec les enfants de parents n'ayant pas terminé le secondaire inférieur, 10 fois plus que ceux dont les parents ont terminé le secondaire inférieur et 4 fois plus que ceux dont les parents ont fini le secondaire supérieur (tableau 3).

Ici encore, la comparaison des générations saisit une tendance générale à la diminution des inégalités mais, comme pour l'effet de la profession des parents, cela est surtout vrai entre les premières et deuxièmes générations.

En revanche, alors que l'effet de la profession des parents baisse de façon relativement homogène pour les différentes catégories professionnelles, *la baisse des inégalités se concentre essentiellement sur un niveau d'éducation*. Elle concerne principalement les enfants de parents n'ayant pas dépassé le niveau secondaire inférieur par comparaison avec les enfants de parents diplômés du supérieur : dans la première génération, les derniers ont 33 fois plus de chances d'être diplômés du tertiaire, contre 21 fois dans la deuxième et 20 fois dans la troisième (tableau 3). La diminution des inégalités apparaît beaucoup plus modérée quand sont comparés les enfants de parents diplômés du secondaire inférieur et du

²³⁵ Est considéré comme stable toute évolution ne dépassant pas + ou - 0.2

tertiaire (respectivement 12, 12 et 11), ou entre les enfants de diplômés du secondaire supérieur et du tertiaire (respectivement 6, 5 et 4) (tableau 3).

Tableau 3. Effet relatif moyen de l'éducation des parents sur les chances d'être diplômé selon la génération des répondants (Moyenne des Odds ratio nationaux)

	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Total
Moins que le secondaire inférieur	33*	20,9	20,4	26,5
Médiane	22,3	13,4	14,6	18,3
Secondaire inférieur terminé	12,5	11	11	10,3
Médiane	9,5	6,5	7,2	7
Secondaire sup ou post-sec non-tertiaire non terminé	5,8	4,8	4,4	4,5
Médiane	4,7	4,2	4,1	4,2
Niveau Tertiaire Terminé	Ref	Ref	Ref	Ref

*Exemple de lecture : en moyenne des pays, les répondants nés entre 1930 et 1949 et dont les parents ont un niveau d'étude inférieur au secondaire inférieure ont 33 fois moins de chances d'être diplômés du tertiaire que ceux dont les parents sont eux-mêmes diplômés du tertiaire.

Une majorité de pays s'inscrit dans cette tendance (tableau 4) : la baisse des inégalités d'accès aux diplômes entre enfants de parents aux niveaux scolaires les plus éloignés (moins du secondaire inférieur / enseignement supérieur) est à l'œuvre dans les deux tiers des pays (22, avec une forte baisse dans la moitié d'entre eux – inégalités divisées d'au moins 1,5 jusqu'à 7 en Croatie, Espagne, Finlande, France, Grèce, Lettonie, Pologne, Portugal, Slovaquie, Turquie). Dans cinq pays (Suisse, Pays-Bas, Hongrie, Allemagne, Royaume-Uni) les inégalités augmentent légèrement (1,1 à 1,3), probablement en partie en lien avec les caractéristiques de nouvelles populations immigrantes (cf. section 2.2). Pour les autres niveaux scolaires, la baisse concerne une petite moitié des pays. Elle est forte dans un quart de ces derniers. Ailleurs, les inégalités sont parfois stables (3-4 pays) ou plus souvent en augmentation, généralement modérée, principalement le fait de pays qui connaissaient un niveau d'inégalité inférieur à la moyenne pour la 1^{ère} génération, avec quelques exceptions (cf. chapitre annexe 2). Globalement, tous niveaux d'éducation confondus, entre la 2^{ème} et la 3^{ème} génération, les inégalités ne baissent plus que dans un tiers des pays (Autriche, Croatie, Finlande, France, Israël, Pays-Bas, Portugal, Slovénie, Turquie, Ukraine) alors qu'elles stagnent ou augmentent ailleurs.

Apparaît ainsi un *déplacement des inégalités* qui fait écho à "la théorie des inégalités maximales maintenues" (Raftery & Hout, 1993), selon laquelle l'inégalité d'accès à un certain niveau d'éducation entre deux groupes persiste jusqu'à ce que le groupe initialement avantagé atteigne un point de saturation. Dans le contexte étudié ici, on peut faire l'hypothèse que l'avantage du groupe le plus favorisé sur le groupe le plus désavantagé diminue au fur et à mesure que le niveau minimum d'éducation obligatoire augmente, mais aussi, probablement, que les inégalités deviennent plus qualitatives, les groupes privilégiés profitant de la différenciation du système pour développer de nouvelles stratégies de scolarisation (Lucas, 2001).

On observe également entre la première et la deuxième génération un rapprochement des niveaux d'inégalité entre pays qu'illustrent les médianes (tableau 3).

Tableau 4. Évolution des chances relatives d'être diplômé selon le niveau d'éducation des parents entre la 1^{ère} et la 3^{ème} génération, nombre de pays concernés

	Baisse	Augmentation	Stabilité	Nombre de pays
Secondaire inférieur non terminé	22	5	0	27
Secondaire inférieur terminé	16	10	3	29
Secondaire supérieur terminé	15	10	4	29

En résumé, l'influence de l'origine socio-économique – mesurée au prisme des niveaux d'éducation et professionnels les plus élevés atteints par les parents – a globalement diminué. Mais cette diminution est limitée dans le temps (jusqu'aux années 1970 et 1980) – après quoi les inégalités se stabilisent le plus souvent ou, dans certains pays, augmentent à nouveau. Dans certains cas cette augmentation procède de la libéralisation de l'enseignement supérieur et de l'économie (en particulier dans les pays précédemment intégrés à l'URSS). Plus généralement, l'accroissement des inégalités économiques accroît le rôle des diplômés et la compétition sociale dont ils font l'objet. Le chapitre 7 proposera des explications au poids variable de l'origine sociale sur l'accès aux diplômes selon les pays qu'expérimente la génération la plus jeune étudiée ici.

Autre changement, le niveau d'éducation des parents apparaît désormais plus fortement déterminant que leur profession sur la trajectoire scolaire de leurs enfants²³⁶. L'influence de l'origine socio-économique connaît donc également des transformations plus qualitatives. Ces résultats corroborent les tendances mises en évidence par d'autres recherches (voir par ex, Ballarino et Schadee, 2011, Baker, 2014) : « au cours des cinquante dernières années, l'impact du statut socio-économique de la famille d'origine a vu son influence directe sur le statut futur de l'enfant diminuer spectaculairement, pendant que l'influence directe du niveau d'éducation augmentait. En conséquence, en quelques générations seulement, dans les sociétés avancées sur le plan éducatif, l'éducation formelle a saturé sérieusement la mobilité intergénérationnelle » (Baker, 2014, p.9). Au niveau très général de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, nos résultats suggèrent ainsi que l'influence du capital culturel l'emporte sur celle du capital économique.

²³⁶ Lorsque sont comparés, d'un côté, les enfants de diplômés du tertiaire avec les enfants de parents n'ayant pas terminé le secondaire inférieur, et, de l'autre, les enfants des directeurs et cadres supérieurs avec les enfants d'ouvriers.

2. Sexe et ethnicité : un renversement de l'effet

Par rapport aux appartenances socio-économiques, le genre et l'ethnicité apparaissent au premier abord d'effet limité²³⁷ avec des odds ratios le plus souvent entre 1 et 2 quand est évaluée la probabilité relative des hommes et des femmes ou des minorités ethniques versus des majorités, d'accéder aux diplômes. Pour autant, elles n'en ont pas moins un impact important sur le destin scolaire des individus puisqu'un odd ratio de 1,5 signifie que la chance relative d'accéder au diplôme est de moitié supérieure pour l'un des groupes comparés. Cet effet est donc tout sauf résiduel. Et contrairement à l'origine socio-économique, son orientation varie dans le temps : les grandes catégories d'appartenance qui, dans les années 1950, amélioraient la probabilité d'accéder aux diplômes du supérieur ont souvent tendance à les détériorer dans les années 2000, témoignant ainsi de processus de recomposition des inégalités.

2.1 De la domination masculine à la domination numérique de femmes parmi les diplômés : des processus multiples d'égalisation de l'accès

L'augmentation de la proportion de femmes parmi les étudiants au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle a été largement documentée (voir par ex. Kelly et Slaughter, 1991, Moore, 1987 ; Mischau, 2001, Shavit, Arum et Gamoran, 2007, etc.). Sans surprise, les données de l'ESS illustrent cette tendance générale au renversement de l'effet du genre sur la probabilité d'être diplômé. L'interdiction faite aux femmes d'accéder aux études supérieures a progressivement été levée en Europe entre la fin du 19^{ème} et le milieu du 20^{ème} siècle. Les individus interrogés via l'ESS ont donc largement la possibilité légale d'y accéder indépendamment de leur genre. Cela se traduit, pour l'ensemble de la population étudiée (née entre 1930 et 1979) par un léger renversement de majorité : dans à peine plus de la moitié des pays (16/30), les femmes sont aussi ou plus nombreuses que les hommes à être diplômées. C'est le cas de pays où tout ou partie des universités s'ouvre de façon relativement précoce (Finlande en 1870 avec dispense, Suède en 1870, Danemark en 1875,

²³⁷ Les Odds ratio associés aux appartenances de genre et ethnique sont rarement supérieurs à 3, et plus souvent entre 1 et 2, alors qu'ils peuvent atteindre plusieurs dizaines pour les appartenances socio-économiques (même s'ils se situent plus souvent entre 2 et 10 à la fin de la période considérée). Par convention, on considère ici qu'un effet est faible à modéré lorsqu'il est inférieur à 1,5, et fort lorsqu'il est supérieur à 1,5, c'est-à-dire quand un individu voit ses chances relatives d'être diplômé augmentées de moitié par ses appartenances de genre ou ethnique.

Belgique en 1882, Norvège en 1883, Pologne en 1894, Hongrie en 1895), mais aussi de pays où l'ouverture est plus tardive (Bulgarie en 1901, Irlande en 1904, Russie en 1905) ou très tardive (Ukraine en 1965). Alors qu'à l'inverse, dans certains pays qui s'ouvrent relativement précocement aux femmes (Suisse en 1867, Pays-Bas en 1876, Grèce dans les années 1890, Autriche en 1895), le renversement de majorité n'opère pas, pour l'ensemble de la population investiguée, au cours de cette période. *L'égalisation de l'accès des femmes résulte de processus distincts, et prend place à des rythmes et dans des temporalités très variées.*

Pour la génération née en 1930-1949, cela concerne seulement deux pays, précurseurs en la matière : l'Estonie et la Suède, où les femmes ont plus de probabilité d'être diplômées que les hommes. Dès la génération suivante (1950-1964), le nombre des pays où les femmes sont proportionnellement aussi ou plus diplômées que les hommes augmente fortement (17 pays, cf. tableau 5), avec en particulier la Lettonie et la Bulgarie où leur avantage est équivalent à celui de l'Estonie et de la Suède (entre 1,6 et 2,2). Enfin pour la génération 1965-1979, cela est vrai pour les quatre cinquièmes des pays (24/30). Restent donc pour cette génération six pays où l'avantage demeure aux hommes : la Turquie (1,7), la Suisse (1,6), et, de façon plus marginale l'Allemagne, la Croatie, l'Autriche et le Royaume-Uni (1,1).

Tableau 5. Effet du sexe sur les chances relatives d'être diplômé : nombre de pays concernés par l'effet et Odds ratio

	Gen. 1		Gen. 2		Gen. 3		Ensemble	
	Effet+ être un homme	Effet + être une femme	Effet+ être un homme	Effet + être une femme	Effet+ être un homme	Effet + être une femme	Effet+ être un homme	Effet + être une femme
Nombre de pays	28*	2	13	17	6	24	14	16
Odds ratio forts	18 pays : 1,5-7,7**		7 pays : 1,5-2	4 pays : 1,5-2	2 pays : 1,6-1,7	12 pays : 1,5-2,3	4 pays : 1,6-2,1	2 pays : 1,5-1,7
Odds ratio faibles à modérés	10 pays : 1,1-1,4	2 pays : 1,2-1,3	6 pays : 1,1-1,4	13 pays : 1,0-1,4	4 pays : 1,1	12 pays : 1,1-1,4	10 pays : 1,1-1,4	14 pays : 1,1-1,5

*Exemple de lecture : Dans 28 pays sur 30, pour la première génération de répondants, les hommes sont plus souvent diplômés que les femmes.

** Les hommes ont pour la première génération, dans 18 pays, entre 1,5 et 7,7 fois plus de chances d'être diplômés que les femmes.

Comment expliquer cette égalité d'accès plus précoce des femmes aux diplômes en Estonie, en Suède (pour la première génération), en Lettonie et en Bulgarie (avec un avantage très fort des femmes dès la deuxième génération (cf. chapitre annexe 2) ?

La massification relativement précoce de l'enseignement supérieur apparaît faciliter l'égalité genrée mais ne suffit pas à l'expliquer : en Estonie, dès la première génération, 30% des répondants sont diplômés, de loin le plus fort taux observé parmi les 30 pays comparés, seule la Russie se situant à un niveau comparable. La Suède, avec 20% de diplômés, est également bien classée dans la hiérarchie des pays massifiés en se situant au 5^{ème} rang, derrière Israël et le Royaume-Uni. En revanche, en Bulgarie comme en Lettonie, la seconde génération de répondants ne se distingue pas par des taux particulièrement élevés de diplômés. Ce processus n'épuise donc pas les explications relatives au plus grand accès des femmes, qui s'inscrit dans des sentiers en partie différents.

- Quatre contextes contrastés

En Suède, au moins trois processus apparaissent soutenir une dynamique d'égal accès des femmes aux diplômes du supérieur.

En premier lieu, un système éducatif qui se développe tôt et est rapidement accessible aux femmes : d'abord via l'éducation primaire qui, sous l'influence de l'Église protestante (cf. chapitre 7) se développe d'abord dans les villes (fin 16^{ème}), puis dans les campagnes (fin 17^{ème}) via notamment une obligation qui est faite aux paroisses de scolariser les filles ; puis à travers la création d'établissements d'éducation secondaire dévolus aux femmes au milieu du 19^{ème} siècle ; enfin, à travers le droit d'accès à l'Université (1870).

En second lieu, cette accessibilité de l'éducation se couple du droit d'accéder à la quasi-totalité des métiers : c'est déjà la finalité des écoles secondaires privées créées à partir des années 1840's que d'offrir aux femmes qui s'y inscrivent une préparation à la vie professionnelle, alors que la régulation des guildes du début du 18^{ème} a élargi le droit des femmes d'accéder à différents métiers. Il y a donc, au-delà de l'éducation, un intérêt économique des familles à éduquer leurs filles.

En troisième lieu, dès le 19^{ème} siècle les femmes obtiennent le droit d'hériter, dont elles ont été privées par l'Église Catholique via l'adoption du principe de progéniture masculine,

principe qui a largement contribué à les empêcher d'accéder aux lieux de formation supérieure (Noble, 1992 ; Goastellec, 2019.). Ce droit égal d'hériter est obtenu précocement en comparaison internationale (1845), tout comme celui de commercer (1846), d'enseigner dans le système scolaire public (1853) ou encore d'entrer dans la fonction publique (1859). Les femmes non mariées obtiennent également la majorité juridique au tournant des années 1860's.

L'accès précoce des femmes à l'université résulte de processus, de choix politiques ayant précédemment conduit à égaliser le cadre juridique de l'organisation sociale relatif tant à l'éducation, à la transmission patrimoniale et plus largement la famille, qu'au travail. Les femmes y bénéficient donc d'une pleine citoyenneté juridique, professionnelle et scolaire. L'égal accès aux diplômes y constitue un rouage, parmi d'autres, d'un principe d'égalité femmes-hommes au fondement de l'organisation sociale.

Comme en Suède, en Estonie, l'accès des femmes peut être mis en perspective avec la diffusion du protestantisme, rapide dès le 16^{ème} siècle sur le territoire de ce qui deviendra l'Estonie. Elle se traduit par le développement d'écoles en langue locale, en particulier dans les villes, largement acquises au luthérianisme alors que la noblesse terrienne demeure plus souvent catholique. Cette opposition nourrit en partie le développement des institutions scolaires : la contre-réforme, dans le sud du pays, s'accompagne de la création du premier établissement secondaire par les jésuites alors que la Réforme diffuse, d'abord dans le nord du pays sous influence suédoise avec des écoles se développant sous l'égide des congrégations religieuses, puis, à partir du début du 17^{ème} siècle, dans l'essentiel de l'Estonie continentale, désormais intégrée au Royaume de Suède. Les établissements d'enseignement supérieur sont créés, dans la foulée, dès le 17^{ème} siècle (à Tartu en 1630, Tallinn en 1632, puis avec l'Université de Tartu en 1632).

L'influence du Protestantisme sur l'éducation est infléchie par le passage sous tutelle russe début 18^{ème} siècle : l'institution scolaire est d'abord négligée, avant que l'éducation professionnelle ne soit développée (Ruus, 2002) puis que l'influence des Lumières se traduise par la création d'un réseau d'écoles primaires. Pour autant, l'éducation des filles demeure valorisée, y compris en milieu rural. A la fin du 19^{ème} siècle, le niveau d'alphabétisation de la population y est le plus élevé de l'empire russe (près de 80%) (Lees, 2016, p.2). Cela ne découle pas uniquement d'un accès à la forme scolaire, sinon du rôle joué par les mères dans l'alphabétisation de leurs enfants, comme l'illustre le contraste entre des taux d'alphabétisation très élevés mais des taux de scolarisation très variables,

notamment selon l'origine sociale : en 1857, 36% des élèves du secondaire appartiennent à la noblesse, 34% sont exemptés de frais de scolarité (membres du clergé, fonctionnaires, enseignants, militaires), 16% des enfants d'artisans, 13% de marchands, et 2% de paysans, qui constituent alors la majorité de la population (Ruus, 2002). Dans ce contexte, l'accès des femmes à l'université demeure exceptionnel : en 1905-1908, l'université de Tartu (1632) offre quelques cours spécifiques pour les femmes. Ce n'est qu'avec l'indépendance de l'Estonie (1919) que le droit des femmes d'accéder à l'Université est avalisé, en même temps qu'elles obtiennent le droit de vote.

Les différentes influences culturelles qui se succèdent valorisent l'éducation des femmes, de même que le mouvement nationaliste de la seconde moitié du 19^{ème} siècle favorise le développement d'un mouvement pour les droits des femmes, mais c'est surtout un événement historique, l'occupation soviétique, qui crée les conditions facilitant leur accès rapide :

D'une part, alors que les rôles genrés sont relativement traditionnels, notamment dans les campagnes, pendant la période soviétique (dont l'Estonie est la 15^{ème} République, 1940-1990), l'égalité formelle entre les sexes est affirmée et l'éducation largement développée en lien avec les besoins de l'industrie, surtout militaire. Toutes les générations nées après la seconde guerre mondiale accèdent à l'éducation primaire et la proportion dans le secondaire augmente (Ruus, 2002) avec une redistribution massive des opportunités éducatives entre hommes et femmes, en particulier pendant la première période socialiste (1948-1964) (Matehu, Rehakova, Simonova, 2007).

D'autre part, l'occupation soviétique s'accompagne d'une forte diminution de la population masculine, créant un contexte démographique facilitant l'accès des femmes: dans les années 40's et 50's, l'Estonie perd environ un cinquième de sa population, conséquence des répressions de J. Staline et des déportations massives au cours de la période soviétique (1940-1941, 1944-1989), mais aussi des exécutions, de la participation forcée ou volontaire aux forces armées sous le régime allemand, et des flux de population vers l'Ouest (1941-1944), (Alas, Karrelson, 2008, p.166) qui ont décimé en particulier les classes éduquées (et donc réduit la demande d'accès masculine), avec des effets durables : en 2013, on dénombre encore 114 femmes pour 100 hommes en Estonie, pour une moyenne de 105 dans l'Europe des 28²³⁸.

²³⁸ <https://www.stat.ec/29918>. Accédé le 30.11.18

Conséquence de ces dimensions conjuguées, l'Estonie est aujourd'hui le pays d'Europe où le fossé hommes-femmes en faveur des femmes dans l'accès aux diplômes du tertiaire est le plus important (news.eer.ee., 2013). La réduction drastique de la population masculine a également créé les conditions propices à un large accès des femmes à l'emploi, aujourd'hui encore peu différent selon les sexes. En revanche, l'égalité d'accès au diplôme et au travail ne s'accompagne pas d'une égalité économique : l'Estonie demeure le pays d'Europe avec la plus importante différence salariale entre les sexes (27,3%, European Commission, 2013)²³⁹. Cette résistance à l'égalité entre les sexes des politiques estoniennes peut être analysée comme une réaction à l'idéologie contraignante de l'Union Soviétique en la matière, avec l'égalité des sexes face à l'obligation de travailler mais la limitation des droits des pères dans la sphère familiale. « Cette manière coercitive d'implémenter l'égalité et sa limitation au marché du travail, excluant la famille, a rendu les individus résistants et les a conduits à retomber dans une valorisation de la division genrée traditionnelle une fois la période de coercition terminée » (Karu, 2011, p.42). La période de transition a favorisé un retour à une vision essentialiste des identités de genre comme constitutive de l'identité nationale estonienne, indépendamment de l'accès des femmes à l'éducation (Kurvinen, 2008).

Comme en Suède, la massification précoce de l'accès des femmes à l'université apparaît résulter de politiques successives soutenant l'égalité scolaire et l'accès au marché du travail. Facilité par un contexte démographique spécifique, le plus grand accès des femmes se distingue en revanche ici par son articulation avec un contrat de genre fondé sur une répartition plutôt traditionnelle des rôles.

La Lettonie partage certains traits communs avec l'Estonie, dont une tradition culturelle et économique influencée par les pays du Nord de l'Europe (Savrina 2013). Soumise à de multiples influences successives, (Danemark, Suède, Pologne, Empire Russe), s'y observe très tôt, comme en Estonie, l'effet du protestantisme sur le développement de l'éducation (dès le 16^{ème} siècle). L'enseignement supérieur y est également développé dès le 19^{ème} avec le Polytechnique de Riga (1862), et des séminaires pédagogiques organisés dès le 18^{ème} mais il n'y a alors pas d'université. Les candidats aux études universitaires se rendent soit à Tartu en Estonie, soit à St-Petersbourg, ou parfois en Allemagne. Comme en Estonie, l'indépendance s'accompagne du droit de vote pour les femmes et d'opportunités

²³⁹ La maternité et les interruptions de carrière relatives apparaissent explicatives des inégalités salariales et, partant, renvoient au contrat de genre prévalant au niveau national et aux stéréotypes de genre en vigueur (European Commission, 2013).

éducatives accrues. L'engagement des femmes pour l'éducation universitaire se traduit également par le fait que les premières corporations étudiantes féminines semblent avoir été créées en Lettonie. (Savrina, 2013). Comme en Estonie également, l'intégration dans l'URSS s'accompagne du développement d'une éducation gratuite, d'un accès facilité à l'université pour les classes ouvrières et pour certains étudiants originaires de milieu rural ainsi que de la possibilité d'étudier à temps partiel et par correspondance, qui soutient la politique d'égalité des sexes (Savrina, 2013). Cette politique s'accompagne de mesures de protection des femmes sur le marché du travail (Novikova, 1995) qui semblent aujourd'hui encore se traduire par un écart salarial et d'emploi entre hommes et femmes inférieur à la moyenne Européenne, qui contribue à expliquer que la Lettonie se singularise toujours en étant le pays de l'OCDE où les femmes accèdent le plus aux diplômes du supérieur (OECD, 2008).

La Bulgarie se distingue à plusieurs égards des autres pays faisant exception par la précocité de l'accès des femmes.

D'une part, par les territoires du politique dans lesquels elle s'enclasse : elle est longtemps intégrée à l'empire ottoman (fin 14^{ème} fin 19^{ème}), dont l'État, musulman, organise la société sur la base des appartenances religieuses. La population orthodoxe, majoritaire dans l'espace bulgare et dépendante de l'Église patriarcale de Constantinople, reconnue par l'État musulman, y constitue alors une minorité dominée (Kabarda J., 1969) et l'Église orthodoxe régule la soumission des femmes à une organisation patriarcale de la société (Nestorova, 1996). Dans le même temps, l'organisation économique peut être définie dès le 17^{ème} siècle et jusqu'à la fin de l'emprise Turque (1878) comme principalement agraire avec des paysans, propriétaires de leur terre, qui vivent dans des communes villageoises démocratiques et dans lesquelles les femmes travaillent et gouvernent la famille, participent aux rites traditionnels et sont soumises à la loi (relative à l'adultère par exemple) sur un pied d'égalité avec les hommes (Stretenova, 1995). L'activité économique des femmes leur assure une certaine autonomie au sein de l'unité familiale. Ce statut de quasi-égalité dans l'activité productive des familles en tant que cotravailleur est particulièrement affirmé chez les artisans par comparaison avec les paysans (Nestorova, 1996). La place des femmes est donc variable selon les espaces professionnels et, partant, entre espaces urbain et rural.

L'émergence de l'État bulgare moderne, en 1878, prolonge la ségrégation genrée dans l'espace public : il « institutionnalise les différences de genre basées sur la hiérarchie des

genres. » (Daskalova, 2017, p.13). Mais il maintient également l'importante participation des femmes au marché du travail dans différents secteurs d'activités et professions. Dans les années 20's, une large proportion des femmes travaillent, dans une économie plutôt agricole et faiblement développée, caractérisée par des fermes familiales de petite et moyenne taille. « Durant le premier quart du 20^{ème} siècle, les femmes représentent à peu près 50% de toute la population active engagée dans l'agriculture. Immédiatement après la seconde guerre mondiale, plus de 79% des femmes du groupe en âge de travailler sont actives dans l'économie du pays. A cette époque, les femmes représentent 45% de la population économiquement active. » Le même phénomène se retrouve dans le petit secteur industriel où elles représentent 28% des actifs au début du 20^{ème} et 44% en 1939 (Nestorova, 1996). Les femmes sont donc de longue date et de façon relativement stable, engagées dans une activité économique reconnue.

D'autre part, le système éducatif s'y développe plus tardivement.

Jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle, les écoles primaires dépendent des monastères ou des Églises, avant que des écoles publiques ne soient financées par des communautés locales, mais principalement à usage des garçons. Aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles, la période de renaissance nationale, en réaction à la domination ottomane, se caractérise par la diffusion des principes d'éducation laïque et d'une égale éducation des filles et des garçons (Daskalova, 2017). Des écoles primaires pour filles sont créées à partir des années 1840s sous l'influence grecque et financées par des initiatives locales de femmes et de riches commerçants Bulgares émigrés, à l'exemple de la première école, fondée à Plevna en 1841 par Anastasia Dimotrova avec le soutien de l'Évêque Grec Agapiy de Vratsa et de sa mère, Eugénia. On compte, au début des années 1850, 35 écoles, 90 en 1878. (Daskalova, 2017, p.4). La création d'écoles catholiques françaises et dans une moindre mesure d'écoles protestantes américaines, à l'issue de la guerre de Crimée, soutient le développement de l'accès des femmes à l'éducation primaire. Il s'agit donc plutôt d'une construction par le bas de l'accès des femmes, émergeant de multiples initiatives, par comparaison avec la dimension plus *top down* orchestrée par l'Église protestante en Suède, en Estonie et en Lettonie ou encore par la tutelle russe dans ces dernières.

A compter des années 1840's, conséquence de la politique russe d'influence culturelle et politique que traduit la distribution de bourses d'étude aux slaves du sud, l'éducation secondaire est développée à l'initiative d'élites bulgares, éduquées en Russie et, dans les années 1850's, des établissements dédiés à l'éducation des femmes sont créés (Daskalova,

2017). La constitution de 1879 rend l'école primaire obligatoire pour tous les citoyens. En 1900, environ 40% des femmes résidant en milieu urbain sont alphabétisées (67% des hommes) pour respectivement 39% des hommes et 7% des femmes en milieu rural. (Daskalova, 2017, p.13). Ces taux augmentent rapidement. En 1897, une campagne menée par des femmes appartenant aux élites aboutit à une loi égalisant l'accès aux écoles secondaires, puis, en 1904, ce sont les curricula du secondaire qui sont harmonisés. En 1908 la scolarité devient obligatoire jusqu'à 14 ans. L'éducation des femmes se développe alors très vite : entre 1900 et 1926, la proportion de femmes alphabétisées augmente de 14% à 47% environ (de 46% à 75% pour les hommes). Les années 20's sont également celles de la mise à l'agenda des droits des femmes par les différents partis politiques alors que la société demeure patriarcale, ségréguée, avec des droits limités pour les femmes (Daskalova, 2017).

Les femmes obtiennent le droit d'accéder à l'Université de Sofia en 1901, en même temps qu'est créée la première organisation nationale féministe, l'Union des femmes Bulgares. Ce n'est donc pas particulièrement tôt en comparaison européenne mais rapporté à la date de création de cette première université Bulgare (1888), ce droit d'accès apparaît rapidement acquis et mis en œuvre : en 1902-1903, près de 10% des étudiants sont des femmes, et cette proportion augmente à un quart en 1911-12 (Nestorova, 1996). Suite à quoi, malgré la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur dans les années 1920's et 1930's la proportion de femmes parmi les étudiants stagne, alors que certaines professions leurs sont interdites et le demeureront jusqu'en 1945, à l'instar des métiers du droit, ou de l'administration publique qui rejette massivement les candidatures féminines, ou encore des universités, où elles ne peuvent candidater comme enseignantes qu'en l'absence de candidature masculine. Il faut attendre le socialisme d'État et la massification pour que la représentation des femmes augmente à nouveau (Daskalova, 2017, p.23) : le régime politique socialiste, à travers le parti communiste qui prend le pouvoir en 1944, fait de l'égalité des sexes un objectif. Le système éducatif est développé sous l'égide du parti, et l'éducation rendue dès 1948 obligatoire jusqu'à 16 ans. Comme en Estonie, les politiques soviétiques participent d'une redistribution massive des opportunités éducatives entre hommes et femmes (1948-1964) (Matehu, Rehakova, Simonova, 2007). Déjà en 1946, près de 21% de tous les Bulgares passés par l'enseignement supérieur étaient des femmes et elles représentaient respectivement 58% des enseignantes, 53% des pharmaciens et 39% de tous les dentistes (Nestorova, 1996, p.517). Ici encore, événements

politiques, tutelles politiques, et accès au marché de l'emploi apparaissent soutenir l'accès massif des femmes à l'enseignement supérieur.

- L'égal et précoce accès des femmes : dépendance aux sentiers, événements historiques et imbrication avec l'accès à l'activité économique.

Que retenir de la confrontation de ces exceptions, ces pays qui se distinguent en comparaison internationale par leur plus précoce égalité d'accès des femmes à l'enseignement supérieur ?

D'abord que la temporalité dans laquelle s'inscrit cette égalisation n'est pas la même selon les sociétés : temps long dans les trois pays de tradition religieuse protestante, temps plutôt court en Bulgarie où l'accès à l'éducation des femmes s'est historiquement joué tant dans la sphère familiale que dans l'institution scolaire.

Ensuite, que « la religion a de l'importance, (...) pour les opportunités et les contraintes qui s'exercent sur les vies des femmes, comme le ratio de femmes par rapport aux hommes dans les études (...) » (Inglehart et Norris, 2003, p.69) et que « le type de religion a beaucoup plus d'importance en ce qui concerne les croyances en termes d'égalité des sexes que la force de la religiosité » (ibidem, p.67), comme en témoigne la forte et précoce sécularisation en Estonie, en Lettonie et en Suède (cf. chapitre 7).

Également, que des événements historiques, tels la Réforme, l'occupation soviétique, la seconde guerre mondiale, jouent un rôle déterminant, en transformant les structures, éducatives ou démographiques, mais aussi en soutenant la diffusion d'une idéologie, d'un référentiel d'égalité entre les sexes en éducation et dans l'accès à l'emploi.

Et de fait, l'égalité des femmes en éducation s'accompagne généralement d'une égalité d'accès à l'activité économique, ancrée dans l'organisation historique de l'activité productive dans la société, qui apparaît comme un levier à l'accès des femmes.

Encore, que malgré l'égalité d'accès aux études, le type d'activité exercée et les rétributions économiques associées ne sont pas nécessairement égales à celles des hommes. L'égalité en éducation peut donc se coupler d'inégalités de rétribution, parfois très fortes, ou prendre place dans des sociétés également égalitaires dans les autres sphères de la vie sociale. Inversement, l'égalité entre les sexes en éducation ne dit rien de l'égalité

entre groupes sociaux dans l'accès à l'éducation : si la Suède apparaît faiblement inégalitaire socialement, l'Estonie, la Lettonie et surtout la Bulgarie, le sont très fortement. Ce ne sont donc pas nécessairement les « mêmes » femmes qui, d'un pays à l'autre, composent le corps des étudiantes et des diplômées. Et ces diplômes n'ont pas le même effet sur leur devenir économique et professionnel.

Encadré 2. En contrepoint, les pays tardifs

A l'inverse, les pays les plus tardifs dans l'égalisation de l'accès des femmes (Allemagne, Autriche, Croatie, Suisse, Turquie) ont en commun, au-delà d'une massification plus tardive de leurs enseignements supérieurs, une organisation genrée de la société avec des femmes largement assignées à la sphère domestique. Dans l'empire Habsbourg, l'éducation des filles est plus courte que celle des garçons et focalisée sur la préparation pour la vie domestique et familiale (Daskalova, Zimmerman, 2015). Cela se traduit dans un accès difficile à l'emploi. En Autriche, alors que l'exercice d'un métier est supposément non discriminant sur la base du genre, en pratique, l'introduction de catégories séparées de métier en 1883 rend leur accès compliqué. Il est interdit aux femmes de continuer l'exercice du métier d'enseignante une fois mariées. La proportion de femmes parmi les actifs est donc faible. Il en va de même en Yougoslavie (la Croatie a fait partie de la monarchie Austro-Hongroise puis de la Yougoslavie) où elles ne représentent que 18% des actifs en 1940 (Daskalova, Zimmerman, p.12). Dans la sphère juridique, alors que les femmes propriétaires ont localement le droit de vote depuis longtemps en Suisse comme en Autriche, l'extension du droit de vote masculin s'accompagne de leur exclusion. Le droit civil suisse sera porteur jusqu'en 1988 d'une vision traditionnelle des femmes comme responsables de la sphère domestique, se couplant de curriculum genrés dans la sphère scolaire, visant toujours à les doter des compétences requises à la tenue d'un foyer. En Autriche, il faut attendre les années 1980's pour que les hommes perdent le droit de contrôler et de restreindre l'emploi de leurs épouses. En Allemagne de l'Ouest, l'égalité dans le mariage est avalisée en 1977. En Croatie, le contexte est un peu différent. Malgré le principe d'égalité des sexes introduit par le socialisme et de parité juridiquement accordée aux femmes, la législation spécifiquement genrée mise en place dans les années 60's-70's empêche l'accès à certaines professions, en particulier celles à forte rétribution. Cela participe à soutenir le maintien des femmes dans des rôles de

reproduction et de maternité : « l'absence d'un secteur de service développé, la structure politico-sociale marquée par la séparation des rôles genrés garantie que les femmes travaillant à temps plein demeurent responsables de la majorité des tâches domestiques. Selon Sroda (1992) et Bishop (1990), les femmes d'Europe de l'Est performant 60% de travail domestique en plus comparativement aux femmes de l'Ouest. » Elles occupent majoritairement les emplois les moins payés, et gagnent l'équivalent de 65% des salaires des hommes (Barkovic, Vinkovic, 2006 p.488). Du point de vue de l'organisation scolaire, l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse partagent également la caractéristique d'avoir alloué une place importante à la formation professionnelle initiale, y compris en apprentissage, dont il y a été montré qu'elle participe d'une plus grande ségrégation horizontale sur le marché de l'emploi (Estévez-Abe, 2006). Ces pays faisant exception par la massification tardive de l'accès des femmes confirment donc l'importance de la structure scolaire et du marché de l'emploi pour rendre compte de l'accès des femmes aux études supérieures.

Au niveau très général de l'accès au diplôme, les femmes apparaissent désormais plus représentées que les hommes parmi les diplômés, au point que dans certains pays, des mesures de discrimination positive en leur faveur ont été instaurées (cf. chapitre 4). Cela constitue un changement majeur et extrêmement rapide si l'on considère qu'au milieu du 19^{ème} siècle encore, l'enseignement supérieur était fermé aux femmes. Ce renversement de tendance ne se limite pas au genre des diplômés. L'effet des appartenances ethniques se transforme également.

2.2 L'appartenance ethnique

La comparaison de la profession et du niveau d'éducation des parents n'est pas sans soulever de problèmes méthodologiques (cf. chapitres annexes 1 et 2) mais elle est facilitée par trois facteurs : l'existence d'une longue tradition de recherches comparatives sur le sujet ; des catégories nationales suffisamment proches pour faire l'objet de regroupements à un niveau encore relativement détaillé ; et des résultats qui vont toujours dans le même sens. Plus la profession et l'éducation des parents sont élevées, plus la probabilité d'être diplômé l'est également. On compare donc des variations dans l'amplitude des inégalités, mais l'effet est univoque. Quant aux inégalités liées aux appartenances genrées, largement documentées, si leur effet est potentiellement biunivoque, la catégorisation statistique est

binaire, et sur la période observée, l'effet ne change de sens qu'une seule fois. On est donc plutôt sur une dynamique de continuité.

Rien de tel s'agissant de comparer l'effet des appartenances ethniques sur l'accès aux diplômes : les catégories statistiques nationales sont variées et/ou manquantes et les catégorisations diverses ; les recherches sur la question sont rares ; et les effets variables. « La comparaison internationale des minorités ethniques pose problème car chaque pays a ses méthodes de collecte qui sont liées à l'interprétation du cadre juridique entourant la protection des données. » (Simon, 2007). Plus largement, la variabilité des catégories statistiques disponibles au niveau national est la conséquence de deux dynamiques : la structure ethnique « objective » d'une société²⁴⁰, et sa reconnaissance administrative traduite en statistiques, qui dépend et traduit une définition temporaire et renégociable de la communauté nationale imaginée. « Certains États-membres sont en effet réticents à développer des données quantitatives désagrégées concernant l'origine raciale ou ethnique pour des raisons culturelles (...). » (Glaude, 2007, p.5). C'est ce qu'illustre, par exemple, en France l'absence d'indicateurs permettant d'évaluer l'accessibilité de l'enseignement supérieur pour les étudiants issus de l'immigration, et le virulent débat autour de la dimension heuristique d'un tel indicateur (voir par exemple Simon, 2007, Schnapper 2008, Wiewiorka, 2008). Conséquence de cette double diversité des contextes ethniques nationaux, les critères d'ethnicité sont multiples, entre origine géographique, distance temporelle à la migration familiale (appartenance aux primo-migrants, aux secondes ou troisièmes générations), langue parlée dans la sphère domestique, appartenance à un groupe « ethnique » (les étudiants « noirs » britanniques par exemple) ou religion.

L'hétérogénéité des données disponibles explique au moins partiellement que l'effet de l'ethnicité sur l'accès aux études supérieures ait été peu analysé dans des comparaisons européennes larges en dehors des travaux soutenus par la Commission européenne, et construits à partir d'enquêtes européennes (par ex. Camilleri, Muehleck, 2013, analysant la *European Labour Force Survey – EU-LFS*). Les travaux comparatifs dédiés se concentrent sur l'effet de l'immigration sur les parcours scolaires et professionnels, y compris selon le pays d'origine (voir par ex. Heath, Rothon, Kilpi, 2008), laissant souvent de côté les autres dimensions de l'ethnicité. Quant aux travaux nationaux, ils sont principalement développés là où les catégories statistiques ethniques sont administrativement ancrées : comme au

²⁴⁰ L'ensemble des individus et groupes d'individus se revendiquant ou reconnus comme ayant un attribut « ethnique ».

Royaume-Uni, où les travaux sont nombreux et anciens (par exemple Taylor, 1993, Reay, David and Ball, 2005, Croxford and Raffé, 2014, etc.).

Pourtant, dans l'Union Européenne, le nombre d'individus qui peuvent être catégorisés comme appartenant à une minorité ethnique est évalué à plusieurs dizaines de millions (ESU, 2016). Ils se distribuent entre des minorités ethniques nationales - ayant le plus souvent la citoyenneté nationale - et des individus d'origine étrangère - qu'ils soient nés à l'étranger ou que ce soit le cas de l'un ou des deux parents et qui ne sont pas toujours citoyens du pays où ils résident.

Cette diversité contraint à une forte montée en généralité pour construire des catégories ethniques comparables internationalement et entre générations. Par exemple, ce n'est pas la langue parlée qui est saisie mais le fait qu'elle fasse ou non partie des langues nationales. Un tel choix porte conséquences. D'une part, cela signifie que lorsque le plurilinguisme est nationalement reconnu, les rapports sociaux entre groupes de langues différentes sont neutralisés par l'indicateur utilisé. D'autre part, selon les contextes, parler une langue non nationale dans la sphère privée peut être l'apanage d'une ancienne minorité socialement dominante, ou, à l'inverse, de primo-migrants peu qualifiés. Le niveau de lecture permettant une double comparaison, internationale et intergénérationnelle, apparaît ainsi déconnecté des réalités sociales et politiques nationales que donnent à voir des catégorisations plus précises (comparant par exemple l'accès des Roms à ceux du reste des populations nationales). Il n'en permet pas moins de saisir les grandes tendances à l'œuvre en Europe du point de vue de l'accès des minorités ethniques. C'est d'ailleurs probablement l'un des principaux apports de ce chapitre que de montrer l'intérêt de ce niveau de lecture rarement utilisé, à notre connaissance, tout en le couplant avec l'analyse de cas spécifiques pour documenter la variabilité des processus sous-jacents aux réalités sociales que dépeignent les indicateurs utilisés.

Également, cette limitation inhérente à la construction d'indicateurs comparables dans le temps et l'espace est compensée par l'utilisation conjointe de quatre indicateurs d'ethnicité : langue parlée dans la sphère domestique (nationale/autre), mobilité géographique (du répondant, d'un seul ou de ses deux parents, et citoyenneté du répondant), sentiment d'appartenir à une minorité ethnique et/ou à une minorité discriminée, et religion. Contrairement à l'origine socio-économique ou au sexe, aucun indicateur d'ethnicité ne permet de comparer l'intégralité des pays de l'enquête pour l'ensemble des générations : dans le meilleur des cas, soit pour l'ensemble des répondants, la langue parlée offre un

outil de comparaison pour 28 pays ; la mobilité géographique pour 29 pays, l'appartenance à une minorité ethnique 29, et la religion 30. Le nombre de pays où ces indicateurs sont applicables, c'est-à-dire participent à décrire la diversité sociale effective, croît au fil des générations, soulignant un processus de diversification ethnique et un rôle élargi des appartenances ethniques en Europe.

- Parler une langue nationale dans la sphère domestique : des effets opposés selon les pays, mais qui convergent entre les générations.

Pour l'ensemble des répondants, dans un peu plus des deux tiers des pays enquêtés (28), l'hétérogénéité linguistique de la population fait de la langue parlée dans la sphère privée une possible source d'inégalités scolaires, bien qu'elle concerne des proportions variables de la population. Et dans la plupart, (26/28), elle a un effet sur les chances relatives d'être diplômé (en France et aux Pays-Bas, aucun effet ne s'observe). Mais le sens de l'effet varie : toutes générations confondues, dans quatorze pays (en Allemagne, Belgique, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Israël, en Norvège, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède, en Suisse, en République Tchèque et en Ukraine), les individus parlant une langue nationale dans la sphère privée ont plus de chances que les autres d'être diplômés du tertiaire (effet fort dans six pays – Bulgarie, Pologne (mais la proportion d'allophones y est marginale), Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Turquie -, avec 2 à 4 fois plus de chances d'être diplômé). Dans douze pays (Autriche, Bulgarie, Danemark, Estonie, Fédération de Russie, Grèce, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Turquie) c'est l'inverse qui est vrai (effet fort dans 7 pays – Chypre, Finlande, Hongrie, Israël, Norvège, Portugal, Ukraine - avec de 1,5 à 3,1 fois plus de chances d'être diplômé pour ceux qui ne parlent pas la langue nationale dans la sphère privée, faible dans 8, pays (de 1,1 à 1,4) – Allemagne, Belgique, Espagne, France, Royaume-Uni, Suède, République Tchèque).

Tableau 6. Effet de la langue parlée dans la sphère domestique sur les chances d'être diplômé pour l'ensemble de la cohorte

	Effet positif de parler une langue nationale	Effet positif de parler une autre langue	Pas d'effet	Total des pays
Nombre de pays concernés	12	14	2	28
Odds Ratio forts	10 pays : 1,5-3,7 (+ Bulgarie 18)	7 pays : 1,5-3,1		
Odds Ratio faibles à modérés	2 pays : 1,1-1,3	7 pays : 1,2-1,4		

La comparaison des générations révèle que la proportion d'individus déclarant parler une langue non nationale dans la sphère privée augmente au fil des générations et, avec elle, le nombre de pays où la langue parlée dans la sphère privée influence les chances d'être diplômé : de 16 pays dans la première génération, à 22 dans la troisième (tableau 6). Parallèlement, l'effet positif de parler une langue nationale s'étend à un plus grand nombre de pays au fil des générations (respectivement 8, 14 et 12 pays concernés en comparaison avec le nombre de pays où l'inverse est vrai, qui augment à 8, 9 puis 10). Cette dynamique se couple d'une tendance à l'augmentation de l'effet positif de parler une langue nationale alors que dans les pays où parler une langue non nationale est assorti d'un effet positif, celui-ci tend à diminuer. Entre la première et la troisième génération, l'avantage initial de ceux qui parlent une langue non nationale diminue dans six pays (dont renversement en Belgique et en Lettonie, et plus d'effet aux Pays-Bas) et augmente dans trois pays. Simultanément, ceux qui parlent une langue nationale dans la sphère privée voient leur prime d'accès aux diplômes du tertiaire diminuer dans deux pays et augmenter dans six pays).

Ainsi l'effet de la langue parlée se réduit globalement, et converge progressivement vers une situation qui favorise ceux qui maîtrisent les langues nationales.

Cette tendance partagée renvoie à la fois à l'augmentation des flux migratoires et, partant, à l'augmentation de la situation d'allophonie, mais aussi à la dimension éminemment politique de la question linguistique au sein des États-Nations, reproblématisée au gré des recompositions géopolitiques. L'identification d'une langue comme nationale est le produit d'un lobbying qui traduit et soutient la capacité d'un groupe de la population à accéder et à agir sur l'organisation des institutions sociales, comme l'illustre par exemple les luttes

autour de l'offre éducative en hongrois dans le cas Roumain (cf. annexe à la fin du chapitre).

Tableau 7. Évolution par génération des chances relatives d'être diplômé selon la langue parlée

		Effet positif de parler une langue nationale	Effet positif de parler une autre langue	Pas d'effet	Total des pays
1930-1949	Nombre de pays concernés	8	8	2	18
	Odds Ratio forts	5 pays : 1,6-10,9	5 pays : 1,5-5		
	Odds Ratio faibles à modérés	3 pays : 1,1-1,2	3 pays : 1,2-1,3		
1950-1964	Nombre de pays concernés	14	9	1	24
	Odds Ratio forts	9 pays : 1,5-20,5	4 pays : 1,5-3,5		
	Odds Ratio faibles à modérés	5 pays : 1,2-1,4	5 pays : 1,1-1,4		
	Nombre de pays concernés	12	10	3	25
	Odds Ratio forts	8 pays : 1,5-25,1	3 pays : 1,5-2,3		
	Odds Ratio faibles à modérés	4 pays : 1,1-1,4	7 pays : 1,1-1,4		

Tableau 8. Évolution de l'effet de la langue parlée entre la 1^{ère} et la 3^{ème} génération

	Nombre et pays concernés
Baisse ou disparition de l'avantage initial de parler une langue nationale	2 (Danemark, Russie)
Augmentation de l'avantage initial de parler une langue nationale	6 (Allemagne, Bulgarie, Estonie, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie)
Réduction/perte de l'avantage initial de parler une langue non nationale dans la sphère privée	6 (Belgique, Hongrie, Israël, Pays-Bas, Lettonie, Ukraine)
Augmentation de l'avantage initial de parler une langue non nationale dans la sphère privée	3 (Allemagne, Espagne, République Tchèque)
Nombre de pays	16

Pour saisir la diversité des processus à l'œuvre, esquissons schématiquement ce qui s'observe à la fois dans les pays où l'enjeu linguistique concerne une proportion très importante de la population (Ukraine, Estonie et Lettonie) et ceux où l'effet de la langue est le plus important pour chaque sens de l'effet (Bulgarie, effet positif de parler une langue nationale et Israël, effet positif de parler une autre langue).

En Ukraine, en Estonie et en Lettonie, les individus parlant une langue non nationale dans le privé constituent environ 30 à 45% de la population concernée. Ces pays géographiquement proches ne reconnaissent aujourd'hui qu'une seule langue nationale, et abritent une importante minorité linguistique constituée de russophones. La comparaison des générations y souligne une tendance partagée à un avantage accru ou un désavantage moindre de parler la langue nationale : En Ukraine, l'avantage de ceux qui ne parlent pas la langue nationale dans la sphère privée est fort mais diminue au fil des générations (avec un rapport entre les chances relatives de respectivement 1,7, 1,4 et 1,3) ; en Estonie, l'effet positif de parler une langue nationale augmente au fil des générations (1,1, 1,2 puis 1,7) ; en Lettonie, le sens de l'effet se transforme, la prime à ceux qui parlent une langue non nationale (1,6) étant remplacée par un avantage à ceux qui parlent une langue nationale (1,4).

Ici, l'indépendance politique obtenue au tournant des années 1990s explique en grande partie l'augmentation de la probabilité d'être diplômé chez ceux qui parlent respectivement l'Estonien, le Letton ou l'Ukrainien dans la sphère privée. A l'issue de la période socialiste qui se caractérise aussi par un large accès des russophones aux établissements d'enseignement supérieur (Karklins, 1984), ces établissements deviennent des instruments de reconstruction nationale comme cela a déjà pu être le cas précédemment, par exemple en 1918 lors d'une période d'indépendance en Lettonie avec la création d'une première université dispensant un enseignement en langue nationale (le Letton) dans la région. La maîtrise de la langue nationale est également exigée en Estonie pour conférer l'accès à la citoyenneté aux russophones arrivés sur le territoire Estonien après 1940 (De Pommereau, 2018). Cette tendance est à nouveau à l'œuvre, avec par exemple, encore en 2019, l'abandon progressif du Russe comme médium d'enseignement dans l'enseignement secondaire et supérieur (Repeckaite, 2018)

Ces décisions politiques et les rapports à la langue qu'ils traduisent s'inscrivent dans le prolongement des politiques linguistique et universitaire menées par l'URSS.

Du point de vue du rôle alloué aux différentes langues, on observe, entre 1918 et 1991, une tendance à l'imposition progressive du russe comme langue commune. En 1918, un décret garantissait le droit à l'éducation dans les langues de toutes les nations constitutives de l'URSS. Cela se traduit alors effectivement par une très forte proportion d'élèves éduqués dans leur langue, en particulier en primaire, les différences étant plus marquées selon les républiques en secondaire. Les choses changent à compter de la fin des années 1930's,

avec un renforcement du rôle donné à la langue russe, puis, à partir de 1960, la modification des lois relatives à l'éducation au profit d'un enseignement désormais principalement en langue russe, et au milieu des années 1970's, la maîtrise du russe par la population étant clairement exprimée comme un objectif politique, puis, en 1990, le russe déclaré langue officielle de l'URSS, les différentes républiques ayant néanmoins la possibilité d'y adosser d'autres langues. La question linguistique traverse ainsi la géopolitique de la région.

Si les systèmes scolaires des Républiques baltes sont moins impactés que d'autres par la politique de russification de l'URSS, la question linguistique constitue dans ces pays un élément structurant de la reconstruction nationale et de la relation avec la Russie.

L'accès à l'enseignement supérieur est, quant à lui, marqué à la fois par une politique de massification et de quotas visant à soutenir l'accès des différentes nationalités. Avec, en conséquence, des effets de frein ou de levier sur l'accès des populations « nationales » selon les traditions nationales d'études supérieures préexistant, à laquelle s'ajoute une implémentation variable de ces quotas. Les Estoniens, en particulier, apparaissent particulièrement bien représentés dans l'enseignement supérieur, comparativement aux Lettons et surtout aux Ukrainiens.

La diversité des effets de la langue saisis entre l'Estonie, la Lettonie et l'Ukraine traduit ainsi une politique différenciée de l'URSS vis-à-vis de ces différentes Républiques, politique qui se décline dans la gestion de l'accès à l'enseignement: les données disponibles pour 1970, rapportant la proportion d'étudiants dans le groupe d'âge, témoignent d'une proportion légèrement supérieure de Lettons et d'Estoniens accédant aux études comparativement aux Russes, alors que les Ukrainiens apparaissent largement défavorisés dans l'accès (Karklins, 1984), ce qui corrobore nos observations. Cet accès différencié à l'enseignement supérieur selon la langue s'adosse à des contextes scolaires spécifiques. Les Estoniens et les Lettons ont ainsi, davantage que d'autres Républiques, résisté à la russification de leur système scolaire, y compris s'agissant de l'école primaire et secondaire (Bilinsky, 1968). En Ukraine, la russification est plus massive, et les politiques universitaires semblent filtrer l'accès sur cette base: le test d'accès à l'enseignement supérieur est, en Ukraine, critiqué dans les années 1960's pour comporter des épreuves en russe (Bilinsky, 1968). Cela s'accompagne également, dans certaines villes d'Ukraine, par le fait que le russe est le medium d'enseignement d'une majorité des

établissements d'enseignements supérieurs, limitant *de facto* l'accès aux études, et aux diplômés à ceux qui le maîtrisent.

Dans ces trois pays, les effets distincts historiquement et la tendance convergente ensuite observée traduisent une reconfiguration politique qui croise des politiques et des usages de langue entre groupes ethniques en général et dans le domaine éducatif en particulier.

En Bulgarie, l'effet positif et croissant très fort de parler une langue nationale (il augmente de 10 à 25 entre la première et la troisième génération) qui s'articule avec une proportion d'environ 10% des habitants déclarant parler une autre langue dans leur quotidien domestique (principalement le Turc et le Romani), peut également être analysé comme résultant d'une reconfiguration du pouvoir politique. A l'issue de la guerre russo-turque, en 1878, qui débouche sur la perte du pouvoir par les turcs de Bulgarie, d'une part, le Turc perd son statut de langue nationale pour devenir celle d'une minorité, et, d'autre part, le nombre d'écoles turques décroît fortement, la langue d'enseignement y étant modifiée à plusieurs reprises jusqu'à l'abandon du turc en 1984 dans un contexte de politiques d'assimilation et d'oppression de la minorité turque. Ni les politiques de quotas soutenant leur accès à l'enseignement supérieur pendant la période socialiste ni la réintroduction du turc comme langue d'enseignement à partir de 1991 et l'introduction dans la Constitution d'un droit aux allophones d'étudier dans leur langue n'a suffi à soutenir l'augmentation de leur accès aux études supérieures, malgré la massification qu'a connu le système au cours de la période, comme le confirment à partir d'autres enquêtes statistiques les travaux d'Ilieva-Trichkova (2013).

En Israël, l'effet très fort de parler une langue non nationale diminue au fil des générations (de 5 à 2). Au moment où l'Enquête Sociale Européenne est mise en œuvre, deux langues sont reconnues comme nationales : l'Hébreu (majoritaire, parlée par 72% des répondants) et l'Arabe²⁴¹ (environ 14%). Il reste donc environ 14% de personnes déclarant ne pas parler une langue nationale dans la sphère privée. La majorité de ces personnes parlent Russe. Ici, c'est donc davantage un effet d'une immigration récente, qualifiée, originaire d'ex-URSS où l'enseignement supérieur était très développé et au sein duquel la population de confession juive était statistiquement bien représentée historiquement, malgré des quotas visant à limiter l'accès de cette population aux études (Karklins, 1984). Quant à la diminution de l'effet positif de parler une langue non nationale, elle découle probablement du lieu de scolarisation supérieure des individus : contrairement aux plus

²⁴¹ Le statut de la langue arabe a changé en 2018.

jeunes dont on peut supposer qu'ils ont étudié en Israël, les répondants les plus âgés ont été scolarisés en URSS : on est donc davantage face à un effet de système d'origine de scolarisation que de d'accessibilité différenciée du système d'enseignement supérieur Israélien, ce que corrobore la régression logistique (cf. chapitre d'annexe 2) : toutes choses égales par ailleurs, parler une langue non nationale a un effet statistique fort pour la génération née entre 1930 et 1949.

La déclaration d'allophonie par les répondants saisit ainsi aux moins deux dimensions : d'une part, la dimension très politique des appartenances ethniques et, partant, les rapports de pouvoir qui structurent l'organisation sociale. Ces derniers se transforment avec les événements historiques, les reconfigurations du pouvoir entre différents groupes sociaux qu'ils permettent et leur traduction dans l'organisation et les usages des systèmes scolaires. Comme le rappelle Françoise Lorcerie (2004, p.3), « *L'ethnicité est tout autant sinon plus, selon Weber, caractéristique des groupes dotés d'une organisation politique, qu'un trait de groupes minoritaires* ». D'autre part, l'allophonie apparaît aussi parfois résulter de circulations géographiques récentes, concernant des populations plus ou moins diplômées dans leurs pays d'origine. Interroger les circulations permet ainsi également de saisir d'autres processus soutenant ou limitant l'accès aux diplômes.

- Mobilité géographique de la famille : un renversement de l'effet

La proportion d'« étrangers » dans les populations nationales varie très fortement selon les pays de même que leur origine géographique (autour de 10% en Lettonie, Estonie, Chypre, Espagne et Autriche ; moins de 1% en Pologne, Roumanie ou Bulgarie, (ESU, 2016)).

Pour l'ensemble des répondants, les attributs de mobilité géographique (attestés par la mobilité du répondant, de l'un de ses parents ou par sa citoyenneté) influent négativement sur la probabilité relative d'être diplômé dans dix-sept pays (effet fort dans huit pays, 1,5 à 3,3, Autriche, Chypre, Espagne, Finlande, Irlande, Portugal, Royaume-Uni, Ukraine ; faible à modéré dans neuf pays, de 1,2 à 1,4 – en Bulgarie, au Danemark, en Russie, Hongrie, Israël, Norvège, Pays-Bas, Roumanie, Suisse), positivement dans quatre pays (Croatie, Grèce, Pologne, Turquie avec un effet faible à modéré, 1,2 à 1,4) et pas du tout dans neuf autres (Allemagne, Belgique, Estonie, France, Lettonie, République Tchèque, Slovaquie, Slovénie, Suède). Mais ici encore la comparaison des générations saisit une transformation de l'effet.

Tableau 9. Effet de la mobilité géographique sur les chances relatives d'être diplômé pour l'ensemble de la cohorte

	Effet positif mobilité	Effet négatif	Pas d'effet	Total des pays
Nombre de pays concernés	4	17	9	30
Odds Ratio forts		8 pays : 1,5-3,3		
Odds Ratio faibles à modérés	1,2 – 1,4	9 pays : 1,2-1,4		

Pour la 1^{ère} génération, l'avantage est aux mobiles dans vingt-quatre pays. Ils ont des chances supérieures d'obtenir un diplôme du tertiaire comparativement à ceux qui n'ont pas d'attribut de mobilité. Ces chances sont fortes dans seize pays (de 1,5 à 6,2), dont en particulier au Portugal (6,2) en Israël (3,8) et en Espagne (3,3)²⁴², faibles à modérées dans huit pays, de 1,2 à 1,4). Aucun effet n'est observable dans quatre pays (Allemagne, Estonie, France, Pologne), et dans un seul (la République Tchèque avec 1,4) la tendance inverse est à l'œuvre²⁴³.

Dans la deuxième génération, l'avantage que confère la mobilité prévaut encore dans seize des vingt-huit pays (effet fort dans neuf d'entre eux, de 1,5 à 2,5 ; faible à modéré dans sept, de 1,2 à 1,4). Dans cinq pays (Bulgarie, Estonie, France, Grèce, Slovaquie) aucun effet n'est perceptible. Dans sept pays (Allemagne, Belgique, Croatie, Lettonie, Pologne, République Tchèque, Slovaquie, Turquie) la tendance est désormais inverse : les chances d'être diplômé sont plus fortes pour les individus sans mobilité (effet faible à modéré, 1,2 à 1,4 sauf en Turquie (2.6)). L'avantage des mobiles sur les non-mobiles tend donc à se réduire.

Enfin, dans la 3^{ème} génération, les mobiles ne conservent leur prime que dans dix pays. Celle-ci reste forte dans sept d'entre eux (Autriche (1,7), Bulgarie (2,2) Hongrie et Irlande (1,5) Portugal (1,6), Roumanie (2,2), Royaume-Uni (1,8)), modérée dans trois pays (Israël (1,3), République Tchèque (1,4), Ukraine (1,2)). Dans dix pays l'avantage est désormais aux non-mobiles, avec un effet fort en Belgique (1,5), Croatie (1,9), Estonie (1,5), Grèce

²⁴² Pour cette génération, la proportion d'individus avec un critère de mobilité est faible au Portugal (3%) comme en Espagne (4,7%) et à l'inverse très élevée en Israël (90%). En République Tchèque, cela concerne presque 12% des répondants de cette génération.

²⁴³ A ce niveau, il est compliqué d'expliquer cette singularité Tchèque car on ne sait pas si la population avec mobilité antérieure est constituée de primo migrants ou de secondes générations, ni si le parcours migratoire est antérieur ou ultérieur à la période de la vie la plus souvent associée aux études supérieures.

(1,5) et Turquie (1,7), plus modéré en Allemagne (1,3), France (1,2), Lettonie (1,3), Slovaquie (1,2) et Suède (1,3). Dans neuf pays additionnels, aucun effet ne s'observe.

Tableau 10. Effet de la mobilité géographique sur les chances relatives d'être diplômé, par génération

		Effet positif	Effet négatif	Pas d'effet
1 ^{ère} génération	Nombre de pays concernés	24	1 pays (Rep. Tchèque)	4
	Odds ratio forts	16 pays : 1,5-6,2	1,4	
	Odds ratio faibles à modérés	8 pays : 1,2-1,4		
2 ^{ème} génération	Nombre de pays concernés	16	8	5
	Odds ratio forts	9 pays : 1,5-2,5	5 pays : 1,2-1,4	
	Odds ratio faibles à modérés	7 pays : 1,2-1,4	3 pays : 1,5-2,6	

Tableau 11. Force de l'effet moyen et médian par génération selon le sens de la relation

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	Effet+Pas Mobile	Effet+M obile	Effet+Pas Mobile	Effet+M obile	Effet+Pas Mobile	Effet+M obile	Effet+Pas Mobile	Effet+M obile
Moyenne Pays	1,9*	1	1,4	1,4	1,4	1,3	1,5	1,1
Médiane	1,6	1,1	1,3	1,2	1,4	1,2	1,4	1,1

*Pour la génération née entre 1930 et 1949 l'effet positif moyen de ne pas avoir d'attribut de mobilité augmente les chances relatives d'être diplômé de 1,9.

Ces résultats corroborent les tendances documentées par ailleurs : Selon Eurostat, dans l'UE, parmi les adultes de 25 à 54 ans, 28% des étrangers et 33% des personnes dont un parent étranger ont un diplôme du supérieur comparé à 26% de ceux dont les deux parents sont natifs, avec de fortes variations selon les pays et un sens de l'effet qui varie : Ainsi, on retrouve par exemple une importante prime aux natifs (10% de plus de diplômés) en Belgique, Espagne et Allemagne, ou, à l'inverse, une plus grande proportion de diplômés parmi les individus d'origine étrangère (10% de plus) en Irlande ou au Royaume-Uni (ESU, 2016).

Entre la 1^{ère} et la 3^{ème} génération, on observe ainsi un *changement de l'effet de la mobilité géographique* : alors qu'initialement dans la plupart des pays la mobilité favorisait, souvent fortement, l'accès aux diplômes (ou était soutenue par la possession de diplômes), c'est désormais plus souvent l'inverse.

Si cette tendance est relativement claire et convergente avec ce qui s'observe à partir des autres indicateurs d'ethnicité, les processus qui la sous-tendent sont difficiles à identifier. D'une part, la catégorisation statistique utilisée agrège des populations très différentes : premières et secondes générations, migrations anciennes sans accès à la citoyenneté, personnes diplômées dans leur pays d'origine et pays diplômées dans le pays de résidence, soit des processus et temporalités d'accès aux diplômes très variables. Par exemple, la probabilité des secondes générations de quitter l'école sans qualification secondaire supérieure par rapport aux élèves nés de parents natifs est largement documentée (Eurostat, 2011).

D'autre part, la temporalité de la migration des individus n'est pas connue.

Or, selon les périodes, les caractéristiques des migrations varient fortement avec, en Europe, trois grandes phases : dans les années 40's à 70's, plutôt une migration pour des emplois peu qualifiés ; dans les années 70's à 90's, des migrations familiales et la transformation des pays de départ et d'accueil, et dans une 3^{ème} phase également, une prédominance du regroupement familial, l'augmentation des flux de minorités ethniques suite à la fin du bloc soviétique, l'augmentation de l'Asile parallèlement à une augmentation de la migration qualifiée (cf. Garson, Loizillon, 2003)

Et selon les pays, les caractéristiques des immigrants sont très variables, conséquence de politiques soutenant plus ou moins les migrations très qualifiées selon les sociétés et les périodes : au Royaume-Uni, par exemple, les politiques migratoires facilitent d'abord l'immigration d'une main d'œuvre qualifiée, quand l'inverse est vrai en Belgique, en Espagne ou en Allemagne. Et ces politiques évoluent : des pays comme le Danemark, l'Allemagne, la Suède, ont récemment développé des politiques visant l'immigration qualifiée (Eurostat, 2011).

Également, les personnes ayant des caractéristiques « étrangères » peuvent avoir un temps appartenu à un espace politique commun. Par exemple, en Estonie comme en Lettonie, une large proportion est née dans ce qui était alors l'URSS. En Slovénie c'est l'ancien territoire Yougoslave qui est sous-jacent dans cette population. Dans ces cas, les migrations peuvent

être antérieures à l'indépendance nationale. Avec des effets spécifiques (cf. la section sur la relation entre langue parlée et accès aux diplômes) sur la recomposition des relations entre groupes sociaux, y compris à travers l'accès à l'éducation et aux diplômes. On saisit ainsi l'effet de certains événements historiques. Comme l'a aussi précédemment illustré le cas israélien, la fin de l'URSS a également donné lieu à l'émigration d'individus appartenant à certaines minorités ethniques, souvent avec des niveaux élevés de diplômes puisque le système scolaire y était développé. Cela a également été le cas en Allemagne avec, en 1989-90, l'accueil de plus de 62000 immigrants, essentiellement d'origine allemande, ou encore en Grèce et en Finlande (Eurostat, 2011). Des migrations aux origines, temporalités et caractéristiques très variées coexistent ainsi dans un même pays.

- Appartenance à une minorité ethnique et diplôme : un renversement de tendance

Dans vingt-et-un des trente pays étudiés, les individus sont suffisamment nombreux à déclarer appartenir à une minorité ethnique ou à un groupe ethnique discriminé pour permettre d'analyser les transformations de l'effet de cette appartenance sur l'accès aux diplômes du tertiaire entre les générations. Premier constat : *le nombre de pays concernés augmente entre la première et la troisième génération*, de vingt-et-un pour la première à vingt-six pour la troisième. Cela reflète probablement à la fois un accroissement objectif de la diversité ethnique liée aux migrations, la diffusion d'un sentiment d'appartenance ou encore la légitimité de son expression, soulignant la complexité de documenter et d'analyser le sentiment d'appartenance à une minorité ethnique, déjà largement documenté (voir par ex. Oudhof, 2007 ; Meuleman, 2007).

Deuxième constat : *ici encore, le sens de l'effet change entre les générations*. Dans la première génération, les individus qui déclarent appartenir à une minorité ethnique ont une plus forte probabilité d'obtenir un diplôme que les autres dans une majorité de pays (douze, alors que l'inverse est vrai dans huit pays). Dans la deuxième, l'avantage de déclarer une appartenance est patent dans treize pays, mais l'inverse est désormais vrai dans onze pays. Enfin, dans la troisième génération, l'effet s'inverse : la prime née de l'appartenance ethnique demeure dans cinq pays (forte au Royaume-Uni (1,8) et en Irlande (1,6), plus faible en Pologne et Suède (1,3), faible en Autriche (1,1)). Dans dix-neuf pays c'est désormais la déclaration de non-appartenance à une minorité ethnique qui augmente les chances d'être diplômé : dans sept d'entre eux, cela signifie que le sens de l'effet s'est

modifié, faisant de l'appartenance à une minorité ethnique un désavantage (en Suisse, Estonie, Espagne, France, Grèce, Norvège et Portugal), alors que la tendance inverse n'est jamais observable.

Troisième constat, quand les individus déclarant une appartenance à une minorité ethnique sont désavantagés dans l'accès aux diplômes, ils le sont en moyenne beaucoup plus fortement que quand ce sont ceux qui n'en déclarent pas qui connaissent un désavantage.

Enfin, indépendamment du sens de la relation, la force de l'effet diminue également, en particulier entre la première et la deuxième génération, après quoi la tendance est plutôt à la stabilité.

Au fil des générations, le rôle de l'appartenance à une minorité ethnique sur l'accès aux diplômes s'est donc inversé, transformant un avantage en un désavantage.

Tableau 12. Effet relatif de déclarer appartenir à une minorité ethnique sur les chances d'être diplômé

		Effet positif	Effet négatif	Pas d'effet	Total
1 ^{ère} génération	Nombre pays	12	8	2	21
	Odds ratio forts	8 pays : 1,5-3,4	5 pays : 1,9-9,9		
	Odds ratio faibles à modérés	4 pays : 1,1-1,4	3 pays : 1,2-1,4		
2 ^{ème} génération	Nombre pays	13	11	4	28
	Odds ratio forts	3 pays : 1,5-3,3	7 pays : 1,5-15,5		
	Odds ratio faibles à modérés	10 pays : 1,1-1,4	4 pays : 1,1-1,4		
3 ^{ème} génération	Nombre pays	5	19	2	26
	Odds ratio forts	2 pays : 1,6-1,8	13 pays : 1,5-14		
	Odds ratio faibles à modérés	3 pays : 1,1-1,3	6 pays : 1,1-1,4		
Ensemble	Nombre pays	8	17	4	29
	Odds ratio forts	4 pays : 1,5-2,2	8 pays : 1,5-12,7		
	Odds ratio faibles à modérés	4 pays : 1,1-1,3	9 pays : 1,1-1,4		

Qu'il s'agisse de la langue parlée, de l'origine géographique ou de l'appartenance à une minorité ethnique, les tendances convergent. D'une part, ces attributs font statistiquement sens dans un nombre croissant de pays, ce qui confirme l'intérêt de les prendre en compte dans l'analyse des inégalités scolaires. D'autre part, *en Europe, au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, la possession d'attributs ethniques minoritaires devient négativement liée à l'accès aux diplômes. Les populations dont les attributs ethniques, majoritaires, signalent un ancrage national ancien sont désormais plus souvent avantagés, alors que les attributs minoritaires étaient, au milieu du 20^{ème} siècle, ceux qui favorisaient l'accès.*

L'avantage accru des individus aux caractéristiques « nationales » dans l'accès aux diplômes ressort de processus différents selon les pays. On peut néanmoins faire l'hypothèse qu'il découle de la rencontre de grands processus partagés. Tout d'abord, la diversification ethnique des populations d'une grande partie des pays étudiés, conséquence de l'augmentation (la population résidante étrangère des pays d'Europe a triplé entre les années 1950s et les années 1980s, (Garson et Loizillon, 2003) et de la transformation des flux migratoires pendant la seconde moitié du 20^{ème} siècle : ceux-ci, d'abord plus souvent individuels et temporaires, deviennent familiaux et durables. D'autre part, les fragmentations territoriales faisant suite aux recompositions politiques, nombreuses en Europe au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle : la nouvelle autonomie de certains États s'accompagne d'une reproblématisation de la question ethnique. Enfin, l'importance accrue des diplômes sur les destins sociaux des individus, en particulier à partir des années 1970's, qui fait de l'accès aux études un enjeu important pour les différents groupes sociaux. L'augmentation de l'avantage des « nationaux » se construit à la jonction de ces processus, ainsi qu'à travers la transformation des caractéristiques des migrants.

- Appartenances religieuses : recompositions

L'appartenance religieuse complète la caractérisation ethnique. Elle peut être analysée à deux niveaux : en distinguant les membres des sociétés étudiées qui déclarent une appartenance de ceux qui n'en déclarent pas, et en comparant les appartenances confessionnelles.

- Déclarer ou non une appartenance religieuse : réduction de la prime aux « sans religion »

Dans dix-huit pays de la cohorte, *les individus ne déclarant pas d'appartenance religieuse sont plus souvent diplômés que ceux qui en déclarent une*, avec un effet fort dans treize d'entre eux (1,5-6,5) et effet faible à modéré dans cinq autres (1,2-1,4). Dans deux pays (Lettonie, Suède), ceux qui déclarent une appartenance religieuse bénéficient d'un léger avantage (1,2-1,3). Enfin, dans neuf pays, aucun effet n'est observable (Odds à 1-1,1).

Mais au-delà de cette image générale, comme pour les autres caractéristiques ethniques, *l'effet de déclarer ou non une appartenance religieuse se transforme entre les générations*.

Pour la première génération, dans vingt-sept des vingt-neuf pays concernés, la non-déclaration d'appartenance religieuse fait prime, fortement dans dix-neuf d'entre eux (1,5-10). Dans un seul pays (Suède), l'avantage revient aux déclarants (1,4), et dans un dernier (Finlande) on n'observe aucun effet. Pour la deuxième génération, le bénéfice attaché à la non-déclaration se réduit à dix-sept pays (dix avec un effet fort, 1,5-4,4 ; sept pays avec un effet faible à modéré, 1,2-1,5). Dans six pays (Belgique, Bulgarie, Finlande, Lettonie, Royaume-Uni, Suède), l'effet est inverse (mais faible à modéré, 1,2 à 1,4), et dans six l'effet est nul. Enfin, pour la troisième génération, la non-déclaration ne fait prime que dans douze pays et elle n'est forte que dans six pays (Croatie, Grèce, Israël, Pologne, Portugal, Turquie) (1,5-7), alors que la déclaration accroît la probabilité d'accès dans dix pays, (fortement dans quatre d'entre eux, 1,5 à 1,7 faiblement à modérément dans six). Dans sept pays, l'appartenance n'a pas d'effet.

Si dans les années 1950, les individus qui se déclarent « sans religion » sont plus souvent diplômés, leur prime initiale diminue doublement au cours du demi-siècle suivant : en force, tout comme en nombre de pays concernés.

Ces résultats corroborent ceux obtenus par le Pew Research Center (2016) à travers une recherche comparative large montrant que le lien entre le fait de se déclarer « sans religion » et posséder un haut niveau d'éducation n'est pas constant, et s'érode en particulier pour les générations les plus jeunes. Une autre recherche, portant spécifiquement sur le contexte britannique, arrive aux mêmes conclusions : pour les individus nés après 1955, ceux qui se déclarent sans religion ont un niveau d'éducation moyen inférieur (Voas, McAndrew, 2014). Cette transformation est contextualisée par les premiers qui identifient un effet de la taille de la population se déclarant « sans religion » : dans les pays où ces individus représentent 20% ou plus de la population, l'effet réduit ou

disparaît. Voas et McAndrew prolongent l'explication en faisant l'hypothèse d'un effet combiné de l'expansion de l'enseignement supérieur et de la sécularisation : quand l'accès à l'enseignement supérieur est élitiste, il est réservé aux élèves ayant un fort capital scolaire, alors qu'avec la massification, la population des étudiants ressemble davantage à l'ensemble de la population. De même, quand la quasi-totalité d'une population déclare une appartenance religieuse, ceux qui n'en déclarent pas sont principalement membres de l'intelligentsia. C'est donc le développement conjoint de l'enseignement supérieur et de la sécularisation des individus qui, en transformant les caractéristiques de ces deux populations, transforme le sens de la relation.

Nos résultats confirment ces hypothèses : la Suède, qui se distingue en étant le seul pays pour lequel dès la première génération, les « sans religion » n'ont pas d'avantage éducatif, est également le plus sécularisé (avec seulement 37% des répondants y déclarant une appartenance religieuse) et fait partie des pays aux enseignements supérieurs les plus massifiés. A l'inverse, les pays où les « sans religion » conservent une importante prime d'accès aux diplômes pour la troisième génération (Croatie, Grèce, Israël, Pologne, Portugal, Turquie) se distinguent par un fort taux de déclaration d'appartenance religieuse (entre 80% et 95%) et un faible taux d'accès aux diplômes (10 à 25%, 32% en Israël, cf. singularité présentée dans la section relative à l'effet de la langue).

Quant au lien positif initial entre absence d'appartenance religieuse et accès aux diplômes, il peut être contextualisé pour partie en tant qu'historiquement²⁴⁴, l'athéisme (une des modalités de la non croyance) qui se développe dès la Grèce Antique comme acte politique (Minois, 1998), est aux différentes époques surtout le fait d'intellectuels (les scientifiques jouant un rôle important dans sa diffusion), y compris en Europe à l'issue des Lumières et en particulier au cours de la seconde moitié du 19^{ème} siècle à l'initiative de certains philosophes. On peut donc faire l'hypothèse que la position sociale d'un individu, les ressources à disposition, influencent la possibilité d'adopter une posture athéiste dans des organisations sociales contraignant à l'adoption d'une appartenance religieuse, cette même position sociale étant favorable à la poursuite d'études. Une même cause serait ici à l'origine de deux processus concomitants.

²⁴⁴ A partir de la fin du 16^{ème} en Europe les athées sont largement présents et réprimés par les pouvoirs civils et religieux (par ex. par l'Inquisition espagnole et italienne). L'athéisme exprime aussi l'opposition aux croisades et à l'Inquisition.

Se définir comme « sans appartenance religieuse » peut ainsi constituer un avantage pour un individu résidant dans une société où la grande majorité des individus déclare une appartenance religieuse, mais le processus de sécularisation, quand il a lieu, annule l'avantage des séculiers au profit d'individus appartenant à certaines religions en particulier.

Pour la période plus contemporaine, on peut également faire l'hypothèse que les individus déclarant ne pas avoir d'appartenance religieuse sont plus souvent d'origine culturelle protestante (cf. chapitre 7), les pays protestants étant les premiers à connaître la sécularisation. La tradition d'études caractérisant les protestants est alors sous-jacente à ce processus. S'observe ici le renversement des dynamiques concomitantes aux processus de sécularisation des sociétés, entendu comme un processus de recomposition permanente des forces de la religion dans la société (Hervieu-Léger et Champion, 1986), et, partant, les transformations de la place des différentes communautés religieuses dans l'espace.

Tableau 13. Effet relatif de ne pas déclarer une appartenance religieuse sur les chances d'être diplômé

		Effet Positif	Effet Négatif	Pas d'effet	Total
1 ^{ère} génération	Nombre de pays	27	1(Suède)	1(Finlande)	29
	Odds ratio forts	19 pays : 1,5-10	1,4		
	Odds ratio faibles à modérés	8 pays : 1,2-1,4			
2 ^{ème} génération	Nombre de pays	17	6	6	29
	Odds ratio forts	10 pays : 1,5-4,4	1,2-1,4		
	Odds ratio faibles à modérés	7 pays : 1,2-1,5			
3 ^{ème} génération	Nombre de pays	12	10	7	29
	Odds ratio forts	6 pays : 1,5-7	4 pays : 1,5-1,7		
	Odds ratio faibles à modérés	6 pays : 1,2-1,4	6 pays : 1,2-1,4		
Ensemble	Nombre de pays	18	2	9	29
	Odds ratio forts	13 pays : 1,5-6,5			
	Odds ratio faibles à modérés	5 pays : 1,2-1,4	2 pays : 1,2-1,3		

Tableau 14. Effet relatif moyen de l'appartenance religieuse sur les chances d'être diplômé

Religion	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	oui	non	oui	non	oui	non	oui	Non
Moyenne	1,2	2,4	1,2	1,8	1,3	1,6	1,1	1,8
Médiane	1,2	1,7	1,2	1,4	1,3	1,2	1,1	1,5

- Appartenances religieuses et chances d'accéder à un diplôme : des effets variés

L'histoire des universités met en évidence l'importance séculaire de la religion dans l'accès aux études et aux diplômes (cf. chapitres 1-4). Si les appartenances religieuses ont progressivement été abandonnées en tant que critères discriminants dans les procédures d'admission, elles continuent d'influer sur la probabilité d'accès au diplôme.

Première grande tendance : pour la première génération, dans les pays (15) où coexistent, dans des proportions variables les confessions catholique et protestante, *les protestants ont toujours une probabilité plus importante ou égale d'être diplômés que les catholiques* (dans dix pays, Allemagne, Autriche, Espagne, France, Irlande, Lettonie, Pologne, République Tchèque, Slovaquie, Suisse) aucun effet n'étant observable dans cinq pays (aux Pays-Bas, en Hongrie, au Royaume-Uni, en Suède et en Ukraine). Mais la situation se complexifie pour la troisième génération : l'avantage des protestants demeure dans douze pays sur vingt désormais concernés, il n'y a pas de différence dans quatre autres (Allemagne, Hongrie, Pays-Bas, Suède)²⁴⁵, l'avantage étant aux catholiques dans quatre pays (en Belgique, Espagne, France ainsi qu'en Roumanie) (cf. chapitre annexe 2).

Deuxième grande tendance : la troisième génération se caractérise par l'apparition d'un handicap des musulmans dans l'accès aux diplômes (Belgique, Bulgarie, France, Israël, Royaume-Uni et Suisse) par comparaison avec ceux qui déclarent appartenir à la religion majoritaire (catholiques, orthodoxes, protestants, juifs). On retrouve ici une dimension associée aux flux migratoires de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, qui corrobore les tendances mises en évidence à travers les autres indicateurs d'appartenance ethnique. *La seconde partie du 20^{ème} siècle se caractérise par un renversement de l'effet de l'appartenance à des groupes ethniques minoritaires.*

²⁴⁵ On peut probablement imputer en partie ce changement au processus de sécularisation qui touche d'abord les protestants et parmi eux les plus éduqués.

Tableau 15. Effet de l'appartenance religieuse sur les chances d'être diplômé

		1 ^{ère} gen	2 ^{ème} gen	3 ^{ème} gen	Ensemble	
Avantage protestants/catholiques	Nombre de pays	10 sur 15	9 sur 19	12 sur 20	9 sur 20	
		5 sans effet	5 sans effet	4 sans effet	4 sans effet	
Désav. Majoritaire	Musulmans/Rel	Nombre de pays	4 sur 8	12 sur 14	13 sur 15	14 sur 16

- Davantage d'imbrications au croisement des appartenances sociales

Comment les différentes appartenances sociales s'articulent-elles pour produire une plus ou moins grande probabilité d'être diplômé ? L'analyse par les Odds ratio est utile pour interroger séparément l'effet des appartenances sociales et les comparer dans le temps et l'espace, permettant d'identifier la position dans le jeu scolaire de groupes sociaux caractérisés à travers différents types d'attributs. En revanche, elle conduit à occulter les modalités d'imbrication de ces appartenances. Les régressions logistiques (cf. annexe 2) permettent de prolonger l'analyse en intégrant ce questionnement.

Pour les trois générations prises ensemble, toutes choses égales par ailleurs, le nombre d'appartenances sociales influant significativement sur l'accès aux diplômes est important, quoique variable selon les sociétés : dans près des deux tiers des pays (19), au moins quatre variables sont significatives : quatre dans six pays (Belgique, Bulgarie, Danemark, France, Israël, Pays-Bas), cinq dans quatre pays (Finlande, Portugal, Suède et Turquie), six dans cinq autre pays (Autriche, Grèce, Suisse, Pologne et Ukraine), sept dans deux pays (Allemagne, Espagne) et enfin huit dans deux pays où toutes les variables sont donc significatives (Royaume-Uni, Russie). Dans huit autres pays, ce sont deux à trois variables qui sont concernées. Deux variables sont significatives dans trois pays, (en Hongrie, Slovénie et Slovaquie), trois le sont dans cinq pays (en République Tchèque, Estonie, Irlande, Norvège et Roumanie). Enfin, une seule variable est significative en Croatie, aucune à Chypre et en Lettonie, probablement en raison des effectifs réduits de répondants dans la base de données pondérée. Dans les pays où les variables significatives sont les moins nombreuses, on trouve essentiellement l'éducation et la profession des parents, auxquelles s'ajoutent soit l'âge, le sexe, la langue et/ou la religion.

Cela signifie qu'une fois neutralisés l'éducation et la profession des parents, le sexe et l'âge des répondants, les appartenances ethniques ont, dans un tiers des pays (et un peu plus (13) si on ajoute l'effet de déclarer être de confession musulmane), un effet additionnel sur la probabilité d'être diplômé.

Tableau 16. Évolution du nombre de pays où les variables ethniques²⁴⁶ ont, toutes choses égales par ailleurs, un impact sur les chances d'obtenir un diplôme du tertiaire

	Année de naissance des répondants			
	1930-49	1950-64	1965-79	Global 1930-79
Langue parlée	3	5	4	5
Trajectoire géographique	4	3	6	8
Sentiment d'appartenance à une minorité	5	4	5	7
Nombre total de pays où la dimension ethnique influence, toutes choses égales par ailleurs, les chances d'avoir un diplôme	8	9	10	11

Tableau 17. Pays dont les variables ethniques sont significatives dans la régression globale

Langue nationale parlée à la maison	Effet + : Allemagne, Espagne, Israël Effet - : Russie, Royaume-Uni,
Trajectoire géographique	Effet + : Autriche, Allemagne, Suisse, Royaume-Uni, Ukraine Effet - : Espagne, Grèce, Russie
Appartenance minorité	Effet + : Allemagne, Espagne, Royaume-Uni, Pologne, Russie, Ukraine Effet - : Roumanie
Religion : Musulmans / autre religion	Effet - : Autriche, Belgique, Suisse, Allemagne, Espagne, France,

In fine, la comparaison intergénérationnelle révèle une tendance à l'augmentation du nombre d'attributs sociaux qui influent sur les destins scolaires. Dans près de la moitié des pays (13), le nombre de variables significatives augmente entre la première et la troisième génération. Il est stable dans neuf pays et diminue dans huit d'entre eux. Se donne ainsi à voir une tendance d'une part à la diversification des sociétés et, d'autre part, à la complexification des déterminismes sociaux : le niveau d'éducation et la profession des

²⁴⁶ Ici sans la religion qui introduit un autre niveau de complexité dans le recensement.

parents tendent à être moins déterminants pour la troisième génération que pour la première, mais les appartenances ethniques ont plus souvent un effet additionnel.

Conclusion

Au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, les différences d'accès aux diplômes ont globalement diminué, à la fois du point de vue de l'effet des appartenances sociales entre individus d'une même société, et via le rapprochement des situations nationales.

Pour autant, les attributs sociaux qui ont au cours des siècles structuré l'accès aux études supérieures et aux diplômes continuent d'influer fortement sur l'accès aux diplômes. Les sociétés européennes restent donc éloignées de la norme d'égalité entre groupes sociaux associée au projet démocratique et promu par l'Union européenne (cf. chapitre 5).

Plus encore, la dynamique de réduction des inégalités au sein des sociétés prévalant jusqu'aux années 1970-1980 apparaît en panne. Et cette panne s'accompagne d'une recomposition qualitative de la structure des inégalités. Les destins scolaires reproduisent fortement les positions sociales des familles, et pas seulement en termes socio-économiques. Les multiples appartenances qui positionnent l'individu dans l'espace social s'imbriquent pour influencer sur son devenir scolaire.

L'éducation des parents a désormais un effet plus important sur les parcours scolaires que leur profession. Le fait d'être un homme est devenu un handicap (relatif). Enfin, l'appartenance ethnique renforce plus souvent qu'il y a un demi-siècle les inégalités liées à l'origine socio-économique : son effet concerne un nombre croissant d'individus et de pays et un plus grand nombre de dimensions de l'ethnicité (langue parlée, mobilité, sentiment d'appartenance à un groupe ethnique minoritaire ou discriminé, religion) ; au début du 21^{ème} siècle se développe une tendance générale au désavantage des porteurs d'attributs « étrangers » et/ou minoritaires. Cette évolution peut certes s'expliquer en partie par l'augmentation des flux migratoires et leur transformation. Mais il n'en demeure pas moins que la prime détenue par les enfants de familles de groupes sociaux majoritaires et « nationaux » témoigne de sociétés qui peinent à offrir un accès égal aux enseignements supérieurs, et, partant, à intégrer par l'éducation.

La grande comparaison universalisante de ce chapitre cherchait à identifier « des propriétés communes parmi toutes les instances d'un phénomène » (Tilly, 1984, p.81). Elle montre que selon les périodes considérées, les dynamiques des inégalités varient, mais aussi qu'il

existe en Europe des tendances partagées, découlant pour partie de processus distincts. En dévoilant ces tendances, on démontre ici l'intérêt d'une analyse des appartenances ethniques pour la compréhension des dynamiques sociales d'accès aux diplômes. Ces résultats font en somme écho aux recommandations de la Commission européenne de surveiller l'effet de ces appartenances en éducation (ch. 5). Parce que la diminution des inégalités n'est jamais acquise, et parce que les sources des inégalités d'accès à un diplôme du supérieur se recomposent, l'analyse compréhensive de l'effet des appartenances sociales sur les destins scolaires indépendamment des catégories nationales de lecture apparaît heuristique, y compris en intégrant des dimensions qui, comme la religion, sont aujourd'hui rarement questionnées.

En revanche, ce type de comparaison ignore les variations entre pays notamment en ce qui concerne l'amplitude des inégalités. Le chapitre 7, en se focalisant cette fois sur une lecture plus classique des inégalités nées des origines socio-économiques, caractérise et contextualise ces variations.

Chapitre 7

Inégalités sociales d'accès aux diplômes et régimes d'inégalités

Comment, au tournant du 21^{ème} siècle, expliquer la variabilité des niveaux d'inégalités sociales dans l'accès aux diplômes selon les sociétés ?

Contrairement à la comparaison de type universalisante utilisée dans le précédent chapitre, la comparaison visant l'identification de variations ne permet pas de mobiliser l'ensemble des appartenances sociales. Ces appartenances se configurent de façon singulière selon les sociétés, leur composition et leur histoire, ce qui impliquerait, pour en expliquer les effets et les intersections, d'entrer dans l'exploration fine des grandes catégories mobilisées précédemment par un travail d'analyse historique de la place des différents groupes, ethniques notamment. Cela dépasserait largement le cadre de ce travail. Ces appartenances renvoient à des dimensions spécifiques de la structure sociale qui ne sont pas directement comparables entre les sociétés. Il importe donc de réduire la complexité pour comparer.

Réduire la complexité implique également de focaliser l'analyse sur une période donnée : la comparaison des générations (cf. chapitre 6 et chapitres d'annexes 1 et 2) rend compte de ce que les sociétés les plus inégalitaires dans l'accès aux diplômes à T1 ne le sont pas nécessairement à T2 ou à T3. Des inflexions fortes s'observent dans certains pays, comme on a pu le montrer par ailleurs pour la Finlande (Goastellec et Välimaa, 2017), où les inégalités d'accès aux diplômes déclinent fortement au cours de la seconde moitié du 20^{ème} du fait de la modification des structures scolaires dans le secondaire et de la massification du supérieur dans un contexte de crise économique propice à la transformation de la place de l'école dans la société. Comparer la transformation des inégalités entre les générations supposerait au minimum une analyse systématique de l'évolution des structures scolaires et des contextes économiques de chaque société, ce qui, ici encore, dépasse l'objectif de cette recherche.

Pour construire la comparaison, ce chapitre prend comme point d'entrée la catégorie d'appartenance sociale la plus largement et directement comparable entre les sociétés : les

niveaux d'éducation et de profession des parents. L'analyse est également limitée à une seule génération : les individus nés entre 1965 et 1979, ayant donc potentiellement obtenu un diplôme du supérieur entre 1985 et 2009 environ. L'identification de niveaux d'inégalités, variables selon les pays, doit permettre d'interroger les contextes macrosociaux dans lesquels ils s'inscrivent et dont on fait l'hypothèse qu'ils participent à leur production. On s'intéresse ainsi à l'identification des déterminants structurels des conduites individuelles, c'est-à-dire du rapport des familles à l'institution scolaire, à partir du postulat selon lequel la responsabilité de l'école dans la production des inégalités scolaires est partagée : les inégalités sociales prévalant dans les sociétés influent sur les positions sociales initiales et les choix opérés par les familles (Duru-Bellat, 2002), ce qui conduit à « expliquer les inégalités scolaires comme une production scolaire à partir d'inégalités sociales ou d'autres inégalités initiales. » (Dubet, 2011, p.8), en considérant que plus l'enseignement supérieur est massifié, plus le coût de ne pas en être diplômé est important.

Il s'agit *in fine* d'identifier les contextes dans lesquels s'enchâssent les inégalités sociales d'accès aux diplômes scolaires en faisant l'hypothèse que ces inégalités en sont à la fois « les causes, les cadres et les buts » (Dubet, 2011, p.1), et que, partant, elles participent du régime d'inégalités plus large structurant l'organisation sociétale. Ce chapitre vise ainsi à caractériser les régimes d'inégalités explicatifs des différents niveaux d'inégalité d'accès aux diplômes observés entre les sociétés européennes à la fin du 20ème siècle, début du 21ème siècle.

Qu'entend-on par régime d'inégalités ?

De façon transversale à ses différents usages, le concept de régime vise à saisir des dimensions de l'organisation sociale relativement stables dans le temps, c'est-à-dire constitutives d'un cadre suffisamment pérenne pour influencer les choix des acteurs : il « rend possible les anticipations des acteurs et c'est à ce titre qu'il remplit une fonction de régulation majeure en société. » (Paradeise, 2005. p.3). Caractériser les régimes d'inégalités au niveau macrosocial, comme le propose ce chapitre, consiste à identifier un ensemble de dimensions faisant système.

Abondamment employé en sciences sociales dans des approches tant macro, méso que micro sociales (cf. la synthèse proposée par C. Paradeise, 2005), il est plus souvent utilisé,

dans sa déclinaison en régimes d'inégalités, à un niveau micro ou méso-social (voir par ex. Acker, 2000, 2006, Shaver, 2000, Korpi, 2000). De ces approches, on retient que « les régimes sont les cadres du pouvoir et des règles », qu'ils servent à décrire les structures « qui sécurisent et renforcent un ordre donné d'inégalités sociales » (Shaver, 2000, p.217), et permettent de résumer les « effets structurels de ces processus » (ibid.) qui, à un niveau micro, se déclinent en « des pratiques faiblement couplées, des actions et des interprétations qui conduisent à maintenir les inégalités sociales, ethniques et genrées (...) » (Acker, 2000, p.443).

Chercher à identifier les régimes d'inégalités dans lesquels s'encastrent les inégalités sociales d'accès aux diplômes revient donc à supposer que « Les inégalités forment un système, une structure sociale qui explique le « fonctionnement » de la société, de l'économie, de la culture, du pouvoir... » (Dubet, 2011, p.2), ou, pour le dire autrement, que les inégalités d'accès sont le produit de rapports sociaux s'actualisant dans un régime d'inégalités, soit une configuration sociétale particulière, que le chercheur doit objectiver en identifiant les « ensembles d'interdépendance entre les dimensions de l'analyse. » (Maurice, 1998, p.21).

La comparaison socio historique de l'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes développée dans les premiers chapitres de cet ouvrage fait émerger trois dimensions centrales à l'appréhension de la place des enseignements supérieurs dans les organisations sociales, et à l'effet de l'origine sociale sur la probabilité d'accéder et d'être diplômé du supérieur : la religion, la relation formation-emploi et l'économie politique. Cette dernière est envisagée dans une acception classique comme l'imbrication des processus et institutions économique et politique, appelant la contextualisation économique du politique et l'analyse des processus de décision politique, en particulier en relation avec « l'État-providence, la distribution, la prospérité et la croissance » (Gamble, 1995). Ce qui revient à considérer simultanément les dimensions économiques, sociales, politiques et culturelles (Weber, 1922). Nos observations recourent et prolongent ce que Shaver décrit comme les trois arènes institutionnelles (2000) où se jouent les régimes d'inégalités : les politiques démocratiques, la réussite éducative et la participation au marché du travail. La variable « réussite éducative » n'apparaît pas dans les dimensions contextuelles que nous convoquons car elle est la variable à expliquer (la probabilité d'être diplômé du supérieur), à partir de laquelle sont caractérisés les régimes d'inégalités. Quant à l'introduction de la variable « religion », elle nourrit le développement d'une perspective diachronique là où

les régimes d'inégalités sont généralement principalement saisis dans leurs dynamiques synchroniques. Nous faisons ici l'hypothèse que l'histoire religieuse des différentes organisations sociales a infléchi le type de politique démocratique scolaire et économique développé selon les organisations sociales.

On opère ainsi une première sélection - incontournable dans la recherche de causalité (Duluermoz, Singaravelou, 2012) – « d'éléments déterminants » dont on fait l'hypothèse qu'ils peuvent constituer des causes des inégalités observées. L'hypothèse défendue ici pour expliquer les différents niveaux d'inégalités sociales d'accès aux diplômes est donc celle d'un rapport à l'école et en particulier à l'enseignement supérieur des familles, se nouant à l'intersection de l'histoire religieuse de la société à laquelle ils appartiennent, de la relation entre formation et emploi et de l'économie politique. Ces dimensions sont opérationnalisées à travers des indicateurs sélectionnés de sorte à vérifier leur indépendance ainsi qu'à garantir la correspondance des variables choisies avec la période étudiée.

Encadré 1. Etre attentif à la temporalité saisie par les indicateurs

La concordance dans la temporalité des différentes mesures est opérée par le choix d'indicateurs correspondants à l'année 1995, soit le moment auquel les individus se situent au milieu de la cohorte analysée entrant dans l'enseignement supérieur. Deux indicateurs font exception : l'indice de bien-être, utilisé pour apprécier des résultats des politiques sociales, et l'indice de démocratie.

L'indice de bien-être, appréciation objectivée et subjective de la satisfaction des individus dans différents domaines de la vie sociale n'existe que depuis 2011 (et se fonde sur des données relatives essentiellement aux années 2008-2010, mais ponctuellement de 2005 selon les pays). Le choix de la période couverte par l'indice est donc contraint, ce qui *in fine* n'interdit pas son usage puisque, mesurant les résultats de politiques sociales, il est la conséquence de politiques menées antérieurement (distinction entre temporalité des politiques et de leurs effets). Plus encore, il intègre l'appréciation subjective de la qualité des politiques sociales dans différents domaines par des individus d'âges différents, et donc intrinsèquement l'évaluation de politiques sociales menées à des moments différents. Il offre ainsi une vision compréhensive de l'évaluation de leurs conditions de vie par les individus.

L'indice de démocratie n'est également disponible que pour la fin de la période étudiée (début-milieu des années 2000s). Ici, son usage est légitimé par la forte dépendance aux sentiers des régimes politiques contemporains et parce qu'il constitue un outil de comparaison fine des régimes politiques. L'adéquation de l'outil a par ailleurs été vérifiée par la confrontation à un autre indicateur disponible pour l'année 1995, le « Polity 2 revised combined polity score », développé aux États-Unis par M. Marshall, T. Gurr et K. Jaggers (2014). La comparaison de la classification des pays les uns relativement aux autres n'offre pas de différence tendancielle, mais corrobore la plus grande précision du premier indicateur.

Ces dimensions se déclinent-elles et s'articulent-elles en configurations ? Peut-on identifier des configurations spécifiques aux différents niveaux d'inégalités ?

Comment opérationnaliser l'étude simultanée des causes et du sens des régularités observées ? A la suite de J.S. Mill (1843), Durkheim suggérait de rechercher des variations concomitantes (1894, p.72) : « Nous n'avons qu'un moyen de démontrer qu'un phénomène est la cause d'un autre, c'est de comparer les cas où ils sont simultanément présents ou absents et de chercher si les variations qu'ils présentent dans ces différentes combinaisons de circonstances témoignent que l'un dépend de l'autre. » Cette démarche comporte néanmoins certaines limites puisque les variations concomitantes identifiées peuvent découler soit d'une causalité, soit d'une cause commune, soit de l'existence d'un troisième phénomène non identifié (une variable cachée). Pour établir des relations causales, il est possible, à la suite de Weber (1905), de prolonger ce travail en isolant ces facteurs dans leurs situations et configurations historiques. D'une part, cela conduit à identifier les « affinités électives » entre deux dimensions, soit « le processus par lequel deux formes culturelles - religieuses, intellectuelles, politiques ou économiques - entrent, à partir de certaines analogies significatives, parentés intimes ou affinités de sens, dans un rapport d'attraction, influence réciproque, choix mutuel, convergence active et renforcement mutuel » (Löwy, 2004, p.100). D'autre part, cela amène à interroger les événements historiques ayant durablement affecté les structures, un événement historique étant « un fait 'qui porte des conséquences' ; qui possède la capacité de provoquer un changement » (Duluermoz, Singaravelou, 2012, p.62). On cherche ainsi à identifier la pluralité et la diversité des causes (historiques, politiques, religieuses...) en mettant à jour l'historicité des configurations observées.

Mais que cherche-t-on à expliquer ?

Lorsque l'on compare, pour la génération née entre 1965 et 1979, l'effet de l'éducation et de la profession des parents sur la probabilité d'être diplômé, trois grands groupes de pays se distinguent par leurs niveaux d'inégalité.

Un premier groupe de douze pays s'affirme comme le moins inégalitaire, même si l'effet de l'origine sociale est tout sauf anodin puisque l'effet moyen conjugué de l'éducation et de la profession des parents y fait varier de 4 à 8.5 fois la probabilité d'être diplômé (de 3 à 7 fois pour la profession, de 4 à 11 fois pour l'éducation). Ce groupe comporte, par ordre d'inégalités croissant, la Finlande, la Lettonie, l'Ukraine, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la Suède, la Norvège, la Grèce, le Danemark, l'Estonie, la Fédération de Russie et l'Irlande.

Un deuxième groupe, le plus important numériquement (treize pays) agrège des pays aux inégalités sociales fortes, i.e. jusqu'à deux fois plus fortes qu'au sein du premier groupe avec un effet moyen affectant de 9.5 à 16.5 fois l'accès aux diplômes : la profession des parents influe sur l'accès dans des proportions qui varient de 6 à 21, et leur éducation de 5 à 20. Ce groupe rassemble la Turquie, la Belgique, la Roumanie, Israël, l'Allemagne, l'Espagne, la Suisse, la Slovénie, la France, l'Autriche, la Slovaquie, la Pologne, le Portugal, ces quatre derniers pays se distinguant encore par des niveaux d'inégalités nettement plus élevés que le reste du groupe avec un effet moyen augmentant entre 15.5 et 16.5 fois la probabilité d'être diplômé quand pour les autres pays du groupe il ne dépasse pas 12.5. Il comporte des pays très dispersés géographiquement.

Le troisième groupe enfin, regroupe les cinq pays les plus inégalitaires dans l'accès aux diplômes du supérieur où l'effet moyen de l'origine sociale sur la probabilité d'être diplômé varie de 20.5 à 27 fois : ce groupe comprend la Croatie, la République Tchèque, Chypre, la Bulgarie et la Hongrie. Dans ce groupe, la profession et l'éducation influent sur l'accès aux diplômes dans des proportions qui vont respectivement pour la profession et l'éducation des parents de 12 à 23 et de 18 à 40.

Peut-on, à un niveau macrosocial, expliquer ces différents niveaux d'inégalité ?

C'est d'abord à partir de ces trois grands groupes, contrastés par leurs niveaux d'inégalités sociales d'accès aux diplômes, que la recherche de corrélations entre degrés d'inégalité et chacune des dimensions macrosociales, déclinée en indicateurs, est effectuée. Il s'agit ainsi de caractériser les grandes tendances en « établissant un principe de variation dans le caractère ou l'intensité d'un phénomène prenant plus d'une forme par l'examen des différences systématiques entre les cas. » (Tilly, 1994, p.116). Pour chaque dimension, on identifie les exceptions – les pays de chaque groupe se singularisant par une relation entre les dimensions analysées ou un sens de la relation distinct de la majorité des autres pays de leur groupe. *In fine*, l'analyse conjointe des variations concomitantes et de leurs exceptions fait émerger les configurations qui animent différents régimes d'inégalités.

Tableau 1. groupes de pays par niveaux d'égalités d'accès aux diplômes (période 1985-2009)

Groupe 1 : le plus faiblement inégalitaire	Finlande, Lettonie, Ukraine, Royaume-Uni, Pays-Bas, Suède, Norvège, Grèce, Danemark, Estonie, Fédération de Russie, Irlande
Groupe 2: fortement inégalitaire	Turquie, Belgique, Roumanie, Israël, Allemagne, Espagne, Suisse, Slovénie, France, Autriche, Slovaquie, Pologne, Portugal
Groupe 3: très fortement inégalitaire	Croatie, République Tchèque, Chypre, Bulgarie, Hongrie

cf. tableau 1 et graphique 1 en annexe du chapitre

1. La religion pour mémoire : tradition religieuse et inégalités scolaires

Tout converge, dans l'histoire des universités, pour justifier la recherche de variations concomitantes entre inégalités sociales d'accès aux diplômes et religion dominante. La création des universités constitue, au long des siècles, un instrument de gouvernement pour les pouvoirs institués, y compris religieux, ainsi qu'une institution à travers laquelle se joue la concurrence entre territoires du politique. Les dynamiques religieuses apparaissent ainsi au fondement des politiques scolaires. A un premier niveau, de l'existence d'établissements, de leur nombre, de leur localisation géographique et de leur fonction, dépend la probabilité d'accès d'individus aux caractéristiques sociales variées. A un deuxième niveau, les politiques d'admission des universités et le public visé circonscrivent le profil du public attendu et donc ses caractéristiques sociales. A un troisième niveau, chaque religion est porteuse d'un rapport spécifique à l'éducation, qui se traduit à la fois par la structure de l'offre et par la distribution du rapport à l'école. On a donc à la fois un effet de l'histoire religieuse sur la construction de l'offre et des politiques d'admission, et sur le rapport socialement situé des individus à l'éducation. Cette hypothèse de variations concomitantes entre inégalités et histoire religieuse fait-elle sens dans la comparaison des traditions religieuses des trois grands groupes de pays identifiés ?

Et si tel est le cas, est-il possible d'extrapoler à partir de ces variations concomitantes des affinités électives ?

- Inégalités d'accès aux diplômes et tradition religieuse dominante

L'analyse de la tradition religieuse dominante dans chacune des sociétés comparées saisit la surreprésentation numérique des pays protestants dans le premier groupe (huit pays sur douze), leur sous-représentation dans le second groupe (deux pays sur treize) et leur absence dans le troisième groupe.

Tableau 2. traditions religieuses dominantes des pays

Groupe 1	8 protestants, 3 orthodoxes, 1 catholique
Groupe 2	8 catholiques, 2 protestants, 1 juif, 1 musulman, 1 orthodoxe
Groupe 3	3 catholiques, 2 orthodoxes

Apparaissent ainsi des variations concomitantes entre tradition religieuse dominante et niveau d'inégalités d'accès aux diplômes, et, en particulier, entre protestantisme et faibles inégalités sociales d'accès aux diplômes alors que les pays de confession religieuse à dominante catholique ou orthodoxe se caractérisent plus souvent par des niveaux d'inégalités très forts. Et s'« il n'y a pas deux nations dans le monde qui permettraient au chercheur de mesurer l'influence de la religion protestante (...) ' toutes choses égales par ailleurs ' " (Dogan, 2002, p.73), ces variations concomitantes suggèrent pourtant de possibles affinités entre les deux phénomènes, médiées par d'autres dimensions. Comment se déclinent-elles ?

- Protestantisme et rapports aux savoirs

La Réforme protestante porte une transformation de la place des savoirs et de l'éducation dans les organisations sociales : à travers la structure même de l'institution protestante, horizontale par opposition à une Église catholique hiérarchique et élitiste ; à travers la déclinaison de cette horizontalité dans le choix d'une langue de diffusion des savoirs religieux accessible au plus grand nombre (avec dès le 16ème siècle l'abandon de la langue des élites religieuses – le latin, au profit de celle des masses, i.e. la traduction allemande de la Bible par M. Luther²⁴⁷), alors même que le développement de l'imprimerie rend possible la diffusion des textes à large échelle, faisant de Luther, dès le 16ème siècle, ce que l'on appellerait aujourd'hui un auteur à succès (Moodie, 2016). Le protestantisme soutient ainsi explicitement une modification du rapport des individus aux savoirs, à l'éducation et à l'école : dans un sermon de 1530, Luther « demande que chaque individu, notamment les parents, mette l'accent sur l'éducation et envoie les enfants à l'école » (Cité par Becker et Woessmann, 2009, p.539). L'injonction à la scolarisation des enfants peut de ce point de vue être envisagée comme un instrument de diffusion du protestantisme. La reprise de cette injonction par les villes et les pouvoirs institués des territoires protestants - à travers des ordonnances ecclésiastiques et scolaires qui donnent lieu à la construction de nouvelles écoles (ibidem) - a été facilitée par la meilleure intégration de l'Église protestante parmi les institutions étatiques, comparativement à l'Église catholique. L'Église catholique est

²⁴⁷ Comme l'analysent Gagnebin et Picon (2005), à propos de la version allemande du Nouveau Testament paru en 1522 « Traduire la bible en allemand, dans une langue accessible à tous, fut à bien des égards un geste subversif, révolutionnaire » (Gagnebin, Picon, 2005).

« une Église qui, s'estimant avoir vocation à une prise en charge globale de la vie sociale, s'est imposée comme une puissance en vis-à-vis et en concurrence de l'État. », alors que « l'Église protestante (en situation de monopole ou de dominance), [est] une institution dans l'État, constitutive du lien social » (Champion, 1999, p.44).

Ces choix religieux et politiques portent des conséquences durables. En 1900, tous les pays à majorité protestante avaient atteint un taux d'alphabétisation quasi universel, alors que ce n'était le cas d'aucun pays catholique (ibid.). De même, dans les pays bi- ou pluriconfessionnels les communautés protestantes avaient des taux d'alphabétisation nettement supérieurs à ceux des catholiques. Ainsi, dans l'Irlande de la fin du 19ème siècle, les communautés protestantes comprenaient entre 7 et 14% d'analphabètes contre 40% dans les communautés catholiques. En Finlande à la même époque, les catholiques étaient cinquante fois plus souvent analphabètes que les protestants (Becker et Woessmann, 2009). De même, en Suisse, à la fin du 19ème siècle, la performance éducative des districts catholiques était inférieure à celle des protestants (Boppart et al., 2008). Finalement, encore aujourd'hui, en Allemagne la scolarité des protestants est en moyenne de 0.8 ans plus longue que celle des catholiques (Becker et Woessmann, 2009, p.544), témoignant de ce que les appartenances religieuses constituent des sources de différenciation en matière d'éducation dans les sociétés multiculturelles (Karady et Nagy, 2012). L'importance allouée à la réussite scolaire par les protestants, qui apparaît en filigrane dans ces taux de scolarisation, fait écho à celle que constitue la réussite professionnelle (qu'elle facilite) en tant que signe d'une élection divine. On retrouve également dans l'apprentissage scolaire la dimension ascétique requise par le travail, constitutive de l'éthique protestante et facilitant le développement du capitalisme (Weber, 1905). Le protestantisme soutient ainsi, dans le long terme, la scolarisation des individus : d'abord par l'accès au système primaire, puis, parce que l'universalisation de l'accès au primaire stimule la demande d'accès aux autres niveaux de formation. La Réforme apparaît ainsi comme un *événement historique* dans le développement de la scolarisation et des structures éducatives qui la soutiennent.

- Protestantisme et massification des enseignements supérieurs

Parallèlement, alors que les différents espaces scolaires ont longtemps été disjoints, l'histoire des universités (cf. chapitre 2) rappelle que la Réforme et la concurrence entre territoires qu'elle stimule conduit à la création de nombreux établissements, notamment

dans les pays protestants, et, partant, soutient une plus grande accessibilité des établissements et donc des diplômes qu'ils délivrent. « La compétition intellectuelle virtuelle entre protestants et catholiques peut être liée aux prémices de ce que les sociologues ont qualifié de « systématisation de l'offre d'éducation », en particulier dans les pays protestants » (Karady, 2012, p.14). Cette tendance est ensuite renforcée au cours de l'époque moderne, avec, dans les pays catholiques, une « hostilité persistante aux Lumières (qui) précipita la sclérose intellectuelle des universités » pendant que « dans les pays protestants, particulièrement l'Ecosse, l'Allemagne, la Scandinavie, plusieurs initiatives pédagogiques (dont l'abandon du latin comme langue exclusive d'enseignement) et la création de nouvelles chaires permirent de limiter le divorce entre les universités et la culture vivante » (Charle, Verger, 2012, p.60).

Ce dynamisme des universités va de pair avec une tendance des pays protestants à avoir plus tôt et davantage massifié l'accès à l'enseignement supérieur (Cf. annexe, tableau 2) : les pays du groupe 1 (majoritairement protestants donc) ont, en moyenne, une proportion de diplômés très supérieure à celle des autres groupes (respectivement 29%, 18% et 17% pour l'ensemble des répondants, 37%, 25% et 21% pour la génération la plus jeune) cf. tableau 2 de l'annexe située en fin de chapitre). Le protestantisme apparaît comme facilitateur du processus de massification, dont il a été montré, par ailleurs, qu'il participe à limiter les inégalités sociales d'accès aux diplômes d'enseignement supérieur (voir par ex. Raftery et Hout, 1993, Hout, 2006, Cantwell, Marginson et Smolentseva, 2018, etc.). Ces pays de tradition dominante protestante sont aussi ceux où le processus de sécularisation est le plus précoce et le plus important : dans les pays du groupe 1, en moyenne, la moitié (49%) de la génération la plus jeune (née 1965-1979) déclare ne pas avoir de religion (pour respectivement 29% et 36% dans les pays des groupes 2 et 3). Le développement de l'éducation, en particulier dans les pays protestants, s'accompagne donc d'un affaiblissement de la déclaration d'appartenance religieuse, ce qui appelle à « voir la sécularisation comme une présence, (...) une réalité (qui) façonne non seulement la religion mais également plus largement la culture » (Calhoun, 2012, p.335). L'empreinte du protestantisme demeure, au-delà de la déclaration d'appartenance religieuse, dans un rapport culturel à l'éducation et à l'école des individus.

On observe ainsi des affinités entre protestantisme et faibles inégalités d'accès aux diplômes. Les sociétés à tradition religieuse dominante protestante apparaissent tendanciellement plus éduquées et plus égalitaires dans l'accès aux diplômes. Cela met en

relief l'importance des événements historiques dans la transformation des structures scolaires et les liens entre religion, éducation et sécularisation. Ces relations, soutenues par une massification plus importante des enseignements supérieurs, abondent l'hypothèse d'une dépendance de ces derniers au chemin emprunté par les sociétés : les choix de politiques scolaires du passé influent sur situation contemporaine et les décisions prises (Palier, 2010), et l'effet de ces choix historiques sur les structures est durable (Sewell, 1996).

Ces affinités entre protestantisme, développement de l'éducation et égalisation de l'accès ne suffisent pourtant pas à expliquer la diversité des situations nationales. Le protestantisme favorise la réduction des inégalités - notamment via le type de rapport à l'éducation des individus qu'il favorise et la massification des enseignements supérieurs qui l'accompagne le plus souvent - mais il n'est ni nécessaire ni suffisant, comme en témoignent les pays faisant exception.

Deux types d'exceptions surgissent de la comparaison : d'une part certains pays protestants présentent de fortes inégalités d'accès aux diplômes, et d'autre part des pays orthodoxes ne sont que faiblement inégalitaires.

Parmi les premiers se trouvent l'Allemagne et la Suisse, deux pays également caractérisés par leur pluralisme religieux, soit par « une situation dans laquelle existe une concurrence dans l'ordonnancement institutionnel des significations globales concernant la vie quotidienne » (Berger et Luckman, 1967, p.117). Suivant Norris et Inglehart (2004), cette situation est attestée lorsque moins de 80% des membres d'une société déclarent appartenir à la même tradition religieuse. En Suisse comme en Allemagne, si les protestants sont majoritaires, ils sont suivis de près par les catholiques. Ces pays ont également en commun une proportion de diplômés du tertiaire plus faible que les pays protestants du premier groupe (respectivement 31% et 22% de la 3ème génération). La concurrence entre religions ne s'est donc pas accompagnée d'une massification de l'enseignement supérieur, mais, en Allemagne comme en Suisse, d'une préférence donnée à la formation professionnelle sur la formation générale. Nous y reviendrons.

Second type d'exception, parmi les pays non protestants connaissant de faibles inégalités d'accès aux diplômes, la Russie et l'Ukraine (orthodoxes) ont de forts voir très forts taux d'accès aux diplômes, (respectivement 39% et 53% de la 3ème génération). Ici, une forte massification, traduisant l'importance donnée à la formation supérieure dans la société,

soutient de faibles inégalités, sans que ce soit lié la tradition religieuse dominante. D'autres dimensions doivent alors être explorées.

Pour autant, le lien entre massification et inégalités n'est pas unilatéral. C'est ce que montrent les cas grec, letton et néerlandais qui se distinguent de ceux des autres pays les moins inégalitaires par une massification plus modérée de l'enseignement supérieur (respectivement 24%, 29% et 21% de diplômés du tertiaire parmi les répondants de la 3ème génération, comparés à 35-53% pour les autres pays du même groupe). Et inversement, certains pays appartenant au groupe 2 « inégalitaire » ont des enseignements supérieurs aussi massifiés que la moyenne du groupe 1 (Belgique, 39%, Espagne, 36%). La massification des enseignements supérieurs apparaît ainsi comme une condition potentiellement facilitante mais ni nécessaire ni suffisante pour expliquer les niveaux d'inégalité dans l'accès aux diplômes. Ce constat nuance l'hypothèse d'un lien univoque entre degré d'expansion des enseignements supérieurs et importance des inégalités sociales dans l'accès aux diplômes, et pointe donc vers d'autres dimensions.

Penser la production des inégalités d'accès dans le temps long des sociétés fait ressortir les événements historiques qui ont impacté leur structuration. Les traditions religieuses infléchissent les inégalités sociales d'accès aux diplômes en influençant conjointement l'offre scolaire et universitaire et les rapports au savoir et à l'éducation, ces deux dimensions informant la demande d'accès, y compris par la saturation graduelle des différents niveaux d'éducation, qui déplace progressivement la compétition entre groupes sociaux au niveau scolaire supérieur. Mais une compétition à quelle fin ?

2. La relation formation-emploi : à quoi servent les diplômes ?

A quoi servent les diplômes ? Au cours des siècles, les diplômes universitaires ont été variablement articulés avec l'accès à certains emplois. Au 20ème siècle, la massification du secondaire fait de l'insertion professionnelle des étudiants l'objectif central des systèmes éducatifs (Prost, 1992), avec, à partir des années 1980, dans nombre de pays européens, une recherche d'adéquation entre formation et emploi (Tanguy, 1986). L'accès aux diplômes devient un enjeu décisif (Poullaouec, 2010). Dans quelle mesure ces derniers déterminent-ils le devenir professionnel et économique des individus ?

Évaluer l'effet des diplômes sur les trajectoires professionnelles et économiques revient à interroger l'effet des inégalités scolaires sur les destins sociaux des individus. L'histoire de l'accès à l'enseignement supérieur met en évidence l'importance variable donnée aux diplômes selon les organisations sociales et les périodes, mais également leur affirmation progressive comme clef d'accès à davantage de professions et à un certain type de positions sociales ainsi qu'aux prestiges économique et symbolique qui s'y associent. Les diplômes ont-ils des effets différents sur le destin social des individus selon les sociétés, ce qui expliquerait des niveaux différents d'inégalités sociales d'accès aux diplômes ?

Comme le rappellent Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010, p.132), « ce qui distingue les divers pays, ce sont moins les inégalités scolaires que le rôle qu'elles jouent dans le destin social des individus ». Les sociétés les plus égalitaires dans l'accès aux diplômes du tertiaire sont-elles également celles où les diplômes ont le moins d'emprise sur les trajectoires socio-économiques des individus ? Y-a-t-il moins d'inégalités parce que les enjeux sociaux se situent ailleurs ?

Ces questionnements recoupent ceux qu'on aborde dans le champ de la stratification sociale, en particulier avec les recherches qui interrogent l'égalité d'opportunité, soit l'effet des caractéristiques ascriptives des individus sur l'obtention de qualifications scolaires et de positions sociales ultérieures. Plusieurs études pointent l'importance du système éducatif dans l'explication des dynamiques variables de mobilité sociale selon les pays, où il joue un rôle de médiation entre origine sociale et position acquise (Treiman et Yip, 1989, Warren et al., 2002) - même si l'origine peut, à diplôme équivalent, également influencer la position occupée (Breen, Jonsson, 2005, p.233). A cet égard, une comparaison récente portant sur 14 pays montre d'une part que, si le niveau d'éducation est le déterminant le

plus important du devenir des individus, il est largement affecté par l'origine sociale. D'autre part cette analyse souligne que, à niveau d'éducation identique, demeure un effet spécifique de l'origine sociale (Bernardi, Ballarino, 2016). Sans entrer dans le débat sur le poids relatif de l'origine sociale et de la réussite éducative, cette section analyse les différences d'emprise du diplôme sur le destin social des individus selon les pays. Il s'agit d'isoler les variations concomitantes entre diplôme et devenir professionnel et économique. *Si l'emprise du diplôme sur la position sociale de l'individu est importante, cela signifie que les inégalités scolaires se transforment en inégalités sociales.*

Encadré 2. L'importance de l'effet

« On classe généralement l'importance des effets en trois catégories : petit (20%), moyen (50%) et grand (80%) » (Cohen, 1988). Dans le cas présent, cette convention ne fonctionne pas. De fait, on compare le revenu des ménages entre deux groupes relativement homogènes, les diplômés du tertiaire d'une part, et ceux qui ont au plus un diplôme de secondaire 1. Ces groupes ont donc des variances de revenus faibles, et une différence des moyennes importante (la moyenne du revenu des diplômés du tertiaire est fortement supérieure à celle de ceux qui n'ont pas dépassé le secondaire 1). En conséquence, l'emprise du diplôme sur le revenu est très forte, entre 0.5 et plus de 2. Il est donc nécessaire d'élaborer une nouvelle convention définissant l'importance des effets. Corroyer et Rouanet (1994, p.609) proposent de caractériser l'importance de l'effet en choisissant soit une référence interne soit une référence externe aux données. Dans ce cas, la référence interne, fondée sur la comparaison de l'importance de l'effet selon les pays et les générations, permet d'étalonner cette importance de la façon suivante : elle sera ici considérée petite lorsqu'elle se situe entre 0.5 et 1, moyenne entre 1 et 1.5 et forte si elle dépasse 1.5.

Nos résultats (cf. annexe, tableau 3) confirment ceux de Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) : très nettement, *les pays les moins inégalitaires sont aussi ceux où le diplôme a le moins d'incidence sur le revenu ultérieur.* Dans les pays du groupe 1, l'emprise du diplôme est en moyenne de 1, comparativement à 1.4 pour le groupe 2 et 1.6 pour le groupe 3. On observe donc des variations concomitantes entre force des inégalités sociales

d'accès aux diplômes et effet du diplôme sur le destin économique des individus. Cela est confirmé par les variations internes au groupe 1 : les pays les plus inégalitaires (parmi les plus égalitaires) se caractérisent par un effet²⁴⁸ du diplôme sur le revenu généralement plus important (respectivement 1.2 et 1.3 pour l'Estonie et l'Irlande). Les sociétés dans lesquelles les inégalités sociales d'accès aux diplômes sont les moins importantes sont aussi celles où les inégalités de revenu sont les moindres.

La même chose s'observe concernant l'effet du diplôme sur la profession exercée : l'effet du diplôme est en moyenne moitié plus important dans les pays du groupe 2 comparativement au groupe 1 (35 versus 20). De même quand on considère cet effet pour les trois générations saisies simultanément²⁴⁹, les différences apparaissent marquées entre les trois groupes (respectivement 72 pour le groupe 3, 34 pour le groupe 2 et 30²⁵⁰ pour le groupe 1).

Les inégalités sociales d'accès aux diplômes apparaissent ainsi d'autant plus fortes que les diplômés jouent un rôle important sur le destin social des individus, alors même que les proxys utilisés (avoir ou non un diplôme du supérieur, exercer un emploi dans l'une des grandes CSP, etc.) sont grossiers : des indicateurs plus précis (niveau de diplôme, domaine professionnel d'exercice, statut...) révéleraient probablement des inégalités encore plus importantes.

²⁴⁸ La comparaison européenne du revenu des ménages a fait l'objet de nombreuses discussions méthodologiques (Hoffmeyer-Zlotnik and Warner, 2006, Clark and Senik 2009, Canberra Group 2011, Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009, etc.). Sans entrer dans ces débats, dans le contexte de cette recherche, soulignons que l'utilisation de la catégorie « revenu des ménages » plutôt que « revenu du répondant » permet une meilleure appréciation des inégalités économiques de conditions de vie : la tendance, bien documentée à l'homogamie (qu'elle soit fondée sur l'origine sociale comme cela était fréquemment le cas au 19ème siècle ou sur le niveau d'éducation atteint comme c'est plus souvent le cas désormais, voir par exemple Blossfeld, 2009, Domanski and Przybysz, 2007) augmente les inégalités de revenu entre ménages comparativement aux inégalités de revenu entre individus. L'Enquête Sociale Européenne a successivement utilisé deux variables pour comparer les revenus des ménages. Lors des trois premières vagues de l'enquête, 12 catégories de revenus étaient employées. A partir de la 4ème vague et donc, dans ici, pour les vagues 4 (2008) à 8 (2016), ce sont les déciles qui sont utilisés. Cette seconde approche facilite la comparaison internationale, puisqu'elle permet de comparer la position économique relative des répondants des différents pays. L'échantillon analysé ici porte sur un total de 133500 individus, ce qui correspond à une information disponible pour environ 50% de l'ensemble des répondants. Après vérification des effectifs, l'importance de l'effet du diplôme sur le revenu du ménage a été appréhendée par le calcul de la différence des moyennes des revenus (les déciles étant calculés à partir de la médiane), divisé par les écarts types pooled, en gardant visibles les écarts types pour chaque catégorie de diplôme. La formule est donc la suivante : $d = \frac{M1 - M2}{\sqrt{[(\sigma_1^2 + \sigma_2^2) / 2]}}$. Les données permettent de comparer les trente pays pour les trois générations. Il est généralement admis que « l'importance d'un effet décrit l'amplitude ou la force de la relation entre deux ou plusieurs variables dans la population » (Thietart & al., 2014, p.243).

²⁴⁹ Ce qui permet de comparer l'ensemble des pays, les données étant sinon insuffisantes pour le groupe 3.

²⁵⁰ Cette forte variation dans le groupe 1 entre la 3ème génération et les 3 générations considérées ensemble est due au fait que les effectifs pour la Grèce ne sont suffisants pour évaluer de façon robuste l'effet que pour les 3 générations prises ensembles.

Ces résultats permettent de nuancer certaines conclusions de M. Busemeyer²⁵¹ qui suggèrent « qu'il n'y a pas d'association forte entre les différentes mesures des inégalités éducatives et les dispersions des salaires » ou, en tous cas « que les inégalités scolaires sont difficiles à mesurer » (Busemeyer, 2015, p.183). Ce ne sont probablement pas tant les compétences acquises ou les diplômes projetés que les diplômes effectivement obtenus qui sont à l'origine des inégalités de destin social ultérieur. Pour autant, l'effet n'est pas systématique. Comme pour l'influence de la religion dominante, ces variations concomitantes connaissent des exceptions.

Parmi les pays du premier groupe, l'Ukraine, la Norvège et la Grèce se caractérisent par un effet faible à modéré du diplôme sur le revenu (0.9 pour l'Ukraine et 1 sinon), mais fort sur la profession (respectivement 37, 32 et 109²⁵²). Cela suggère que le type d'emploi exercé est largement tributaire du niveau de diplôme obtenu mais que les différences de rétribution économique associées sont modérées, probablement parce que les écarts de revenu dans la société sont généralement faibles, ou alors parce qu'ils s'enchâssent dans d'autres dimensions. A l'inverse, en Irlande, l'effet du diplôme sur le revenu est fort (1.3), alors qu'il est faible sur la profession exercée (15). Quant au Royaume-Uni, il se singularise par une forte variance dans l'effet du diplôme sur le revenu (7.1), cf. tableau 4) et donc une forte hétérogénéité entre les individus qui fait écho à la très forte stratification interne d'un système d'enseignement supérieur massifié. Ici ne n'est pas tant le diplôme qui importe que l'institution dans laquelle il est obtenu.

Dans le groupe 2, Israël, la Roumanie, comme dans une moindre mesure la France et la Suisse se caractérisent par une emprise très forte à forte du diplôme sur le revenu (respectivement 1.7, 1.6, 1.3 et 1.3), mais faible sur la profession (18, 14, 12, 21, alors que la moyenne du groupe est de 34). Enfin, l'Autriche se singularise en étant le pays pour lequel l'emprise du diplôme sur le salaire est, pour la 3ème génération comparée ici, la plus faible (0.6), alors que l'effet du diplôme sur la profession est modéré (25 pour la 3ème génération, mais 42 pour l'ensemble de la cohorte, il est donc en forte diminution). Cette singularité autrichienne, que corroborent d'autres recherches (par ex. Hofer et Pichelmann 1997 ; Verwiebe & al., 2013) est spécifique à cette génération : le retour sur l'éducation a

²⁵¹ Résultats obtenus en comparant les inégalités de revenus avec les inégalités scolaires telles que l'enquête PISA les saisit et telles que l'OCDE les appréhende à travers la mesure des attentes qu'ont les individus de terminer une éducation supérieure.

²⁵² En Grèce, la très forte emprise du diplôme sur le type d'emploi exercé peut être reliée à l'attraction qu'exercent les métiers de l'enseignement et plus largement le secteur public grandissant (mais offrant des rémunérations faibles) sur les diplômés (Gouvias, 1998).

fortement diminué au cours des années 80's et 90's, réduisant l'écart entre les diplômés des universités et ceux de l'école obligatoire. Les femmes sont en particulier affectées par cette baisse du rendement économique des diplômes universitaires (rendement près de moitié inférieur quand pour les hommes il a baissé d'un tiers, cf. Verwiebe et al., 2013, p. 28).

Enfin, un pays du groupe trois, la République Tchèque, se distingue par des effets faibles du diplôme sur le revenu (1) mais forts sur la profession (48).

Les indicateurs retenus - profession exercée et revenu - saisissent des enjeux sociaux différents. D'un côté, les rétributions économiques qui sont plus ou moins associées aux diplômes de l'enseignement supérieur ou qui se jouent ailleurs ; de l'autre, le degré de contrôle de l'accès à certaines professions par la certification ou à l'inverse leur accessibilité par mobilité professionnelle. Les enjeux ne se logent pas au même endroit selon la société et suggèrent l'existence de régimes d'inégalités distincts dans lesquels l'éducation joue un rôle différent. On retrouve ici les conclusions de Maurice, Sellier et Silvestre (1982, pp.10-15) selon lesquelles le système de formation est l'une des dimensions de « la construction du rapport salarial en tant que rapport social dominant ». Ainsi, « la qualification apparaît déterminée par l'espace social où elle prend forme ». Les auteurs soulignent ainsi la « force des cohérences sociétales... » (p.14), les différences nationales « révèlent des interdépendances structurelles propres à chaque société et apparaissent comme centrales dans la définition de ces sociétés et des formes de régulation sociales et économiques qui les caractérisent. »

Pour comprendre plus finement ce qui se joue avec ces variations d'emprise du diplôme sur les destins professionnels et économiques des individus il importe donc d'identifier les enjeux sociaux-économiques plus larges dans lesquels s'encastrent les inégalités sociales d'accès aux diplômes.

3. Les économies politiques

« La démocratisation des carrières scolaires a été observée dans les pays où la réduction des inégalités sociales en termes de standard de vie et de sécurité économique influence la sensibilité au risque et donc les inégalités de choix scolaires. » (Shavit et Blossfeld, 1993). Si ce qu'affirment Shavit et Blossfeld est avéré, alors, un contexte politique démocratique, une forte prospérité économique et une faible inégalité dans la distribution des richesses entre les individus, ainsi qu'un effort important de l'État en termes de politiques sociales, devraient s'accompagner de faibles niveaux d'inégalités d'accès.

- Inégalités scolaires et régimes politiques

La démocratie est souvent associée, dans les discours, à de faibles inégalités. Dans quelle mesure cette projection se traduit-elle en faits ? L'index de démocratie²⁵³ permet de distinguer le contexte politique du contexte économique et, selon leur fonctionnement politique, de classer les pays en démocraties complètes, incomplètes, hybrides ou autoritaires.

Effectivement, la comparaison met en évidence un niveau de démocratie plus élevé dans les pays du groupe 1 - par comparaison avec ceux du groupe 2, au niveau de démocratie inférieur et du groupe 3, aux régimes politiques non pleinement démocratiques – ainsi qu'un nombre de pays classés comme démocratiques légèrement plus important dans le groupe 1 que dans le groupe 2, et nettement plus que dans le groupe 3. Il y a donc une tendance aux variations concomitantes entre les deux dimensions.

²⁵³ Différents outils sont en concurrence pour rendre compte du contexte politique. L'indice de démocratie présente l'avantage d'une mesure fine articulant plusieurs indicateurs et excluant les dimensions ayant trait à l'économie : il permet de distinguer le régime politique du régime économique. Elaboré en 2006 par *the Economist Intelligence Unit*, division de recherche et d'analyse du groupe britannique *The Economist*, créé en 1946 et compagnie sœur du journal du même nom, l'indice de démocratie est conçu comme un proxy permettant de comparer le niveau de démocratie atteint (167 pays sont étudiés) et son évolution dans le temps (l'enquête est reproduite tous les deux ans). Se présentant comme une échelle allant de 0 à 10, il est construit à partir de cinq indicateurs : processus électoral et pluralisme, libertés civiles, fonctionnement du gouvernement, participation politique et culture politique. Ces cinq indicateurs sont eux-mêmes construits à partir de 60 questions²⁵³ posées à des experts mais aussi d'enquêtes d'opinion publique dont principalement la World value survey, l'Eurobaromètre, le baromètre sud-américain, les sondages Gallup et des enquêtes nationales (Kekic, 2007). L'EIU (*Economic Intelligence Unit*) adopte donc une approche large de la démocratie, tout en s'inscrivant dans « la tradition dominante qui pose qu'une diversité de résultats sociaux et économiques peuvent aller de pair avec la démocratie politique » (Kekic, 2007, p.2). A partir de ce dispositif, quatre types de régimes politiques sont identifiés : les démocraties complètes, les démocraties incomplètes, les régimes hybrides et les régimes autoritaires.

Mais cette tendance générale dissimule le fait que le groupe 1 inclut les pays les plus démocratiques (Finlande, Norvège, Danemark, Suède, Pays-Bas) et les moins démocratiques (Russie, Ukraine). A l'inverse, dans le groupe 2, la Suisse, classée parmi les démocraties les plus abouties, se caractérise par de fortes inégalités d'accès aux diplômes, et, dans le groupe 3, la République Tchèque se singularise par sa catégorisation en démocratie, illustrant l'absence de relation causale directe entre les deux dimensions.

Tableau 3. Indice de démocratie moyen par groupe

Cluster	IDD 2006	Moyenne	Ecart-Type de Pearson
Groupe1	8D / 12	8.3	1.4
Groupe2	8D / 13	7.8	0.9
Groupe3	1D / 5	7.5	0.4

(Cf. en annexe tableau 4, par pays)

- Inégalités scolaires et contextes économiques

La même observation ressort de la comparaison des contextes économiques avec une tendance aux variations concomitantes (cf. tableau 4 en annexe) : le groupe 1 se définit par un PIB²⁵⁴ plus élevé (23069) que le groupe 2 (20535) et le groupe 3 se distingue par un PIB très faible (9244). La réduction des inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire apparaît ainsi facilitée par la croissance économique, ce que l'évolution des inégalités entre les générations, étudiée dans les précédents chapitres, entérine. La génération née pendant la période de croissance économique (entre 1950 et 1964) connaît globalement moins d'inégalités dans l'accès aux diplômes du tertiaire que celles nées pendant les périodes précédente (1930-1949) et suivante (1965-1979), moins prospères et également plus marquées par les inégalités de revenu et de capital (Piketty, 2013). Probablement parce que les contextes de croissance et de relatif plein-emploi, réduisent les enjeux sociaux liés à l'acquisition des diplômes, alors que les contextes de fort chômage, en augmentant leur importance pour s'insérer sur le marché de l'emploi, accroissent la compétition sociale.

Mais ici encore, si la richesse nationale peut constituer un contexte facilitant, elle ne constitue ni une dimension nécessaire ni une dimension suffisante : l'Ukraine, la Russie l'Estonie et la Lettonie se singularisent au sein du groupe 1 par de faibles niveaux de

²⁵⁴ Le Produit Intérieur Brut (PIB) en Parité du pouvoir d'achat.

richesse nationale. Des pays aux ressources économiques faibles peuvent donc néanmoins connaître de faibles inégalités sociales d'accès aux diplômes. A l'inverse, des pays parmi les plus riches peuvent se caractériser par des inégalités sociales d'accès aux diplômes fortes, comme l'illustre la Suisse qui fait exception au groupe 2 par un PIB très élevé, ainsi que dans une mesure plus relative l'Allemagne.

Analysés conjointement, le PIB et l'indice de GINI²⁵⁵ suggèrent des configurations distinctes au sein des trois groupes de pays : le groupe un comprend d'une part les pays post-URSS (Russie, Ukraine, Lettonie, Estonie), non pleinement démocratiques, au PIB faible et aux inégalités économiques élevées, illustrant aussi la possibilité de massifier l'enseignement supérieur en dépit d'une économie faible, ce qu'ont également documenté Schofer et Meyer (2005) et plus récemment Cantwell, Marginson et Smolentseva (2018). D'autre part, on retrouve le Royaume-Uni et l'Irlande, aux PIB et aux inégalités économiques élevées, corroborant les résultats d'Andres et Pechar (2011, 2013) qui montrent que « dans certains pays, il y a une association entre un fort taux de diplômés du tertiaire et un coefficient de Gini relativement fort » et inversement. De fait un autre sous-groupe est composé des pays d'Europe du Nord aux PIB élevés et aux inégalités économiques faibles (Finlande, Pays-Bas, Suède, Norvège, Danemark). On a donc, au sein du groupe 1, trois régimes d'inégalités distincts qui s'esquissent auxquels il faut ajouter la Grèce qui se distingue par un PIB plus élevé que les pays post-URSS mais moindre que le reste du groupe et associé à de fortes inégalités économiques. Quant au groupe 2, il se subdivise en trois groupes : les pays d'Europe de l'Ouest, aux PIB et aux inégalités économiques élevées (France, Allemagne, Autriche, Suisse, Belgique) ; d'Europe du sud (Portugal, Espagne, Turquie, Israël auxquels s'ajoute la Pologne), aux PIB faibles et aux inégalités économiques élevées, et d'Europe de l'est (Roumanie, Slovaquie, Slovaquie), aux PIB et aux inégalités économiques faibles. Enfin, les pays du groupe 3 se caractérisent par des PIB faibles et un index de Gini faible (sauf pour ce dernier en Bulgarie). Des régimes d'inégalités très contrastés apparaissent ainsi également caractériser des niveaux similaires d'inégalités scolaires, suggérant l'existence de sept types de régimes d'inégalité.

²⁵⁵ Le coefficient de GINI rend compte des diversités intra-nationales. Mesure de la dispersion statistique, il apprécie le degré d'inégalité dans la distribution des revenus sur une échelle de 0 à 1, de l'égalité parfaite à l'inégalité absolue.

Tableau 4. PIB et GINI moyen par groupe de pays en 1995

Clusters	PIB1995	GINI1995
Groupe 1 moyenne	23069	0.32
Pearson	16188	0.07
Groupe 2 moyenne	20535	0.33
Pearson	13706	0.05
Groupe 3 moyenne	9244	0.29
Pearson	5639	0.02

(Tableau par pays en annexe du chapitre)

Un développement important de l'enseignement supérieur et des inégalités d'accès aux diplômes relativement faibles peuvent caractériser des sociétés à l'économie nationale faible, aux inégalités économiques fortes et au régime politique non pleinement démocratique. A l'inverse, un développement relativement restreint de l'enseignement supérieur et des inégalités relativement fortes d'accès aux diplômes peuvent caractériser des sociétés à l'économie nationale forte et au régime politique pleinement démocratique (Allemagne, Suisse).

En résumé, ni le degré de démocratie ni la richesse nationale ne sont systématiquement corrélés au développement de l'enseignement supérieur ou à de faibles inégalités. La massification aide à réduire les inégalités d'accès mais de faibles inégalités en éducation ne disent rien des inégalités dans la société. Les différents régimes d'inégalités se caractérisent par des contextes économiques et politiques singuliers qui s'accompagnent d'une différenciation du sens que prend la plus ou moins grande égalité dans la sphère scolaire dans l'organisation sociale plus générale.

- A l'interface de l'économie et du politique : les politiques sociales

Ces contextes économiques et politiques se déclinent dans des politiques sociales d'ampleur et d'organisation diverses qui peuvent être interrogées d'une part en terme de proportion de la redistribution effectuée et de la satisfaction des individus relativement à leurs conditions de vie, d'autre part au regard de la place allouée à l'éducation par comparaison avec d'autres domaines des politiques sociales, comme l'ont proposé Andres et Pechar (2013) pour expliquer l'association entre fort taux de diplômés et fort coefficient

de Gini. Ils interrogent ainsi l'arbitrage de l'État en faveur d'une meilleure allocation de ressources au système scolaire afin de renforcer l'égalité d'opportunités, ou, à l'inverse, aux autres domaines des politiques sociales, visant alors plutôt l'égalité des conditions.

Pour comparer l'importance de l'effort social des États et le type d'arbitrage effectué, deux types d'indicateurs sont mobilisés. L'effort des États est mesuré par l'OCDE via les dépenses publiques et privées contraintes par l'État, estimées en pourcentage du PIB. Cet indicateur exclut l'éducation, à l'exception des dépenses relatives à la petite enfance, probablement parce que dans certains pays l'éducation n'est pas conçue comme une politique sociale (Wilensky, 1975, Busemeyer, 2015). Par ailleurs, l'indicateur de bien-être²⁵⁶, également produit par l'OCDE, permet de saisir la satisfaction des individus ainsi que les arbitrages effectués entre les différents domaines.

La mesure de l'effort financier de l'État offre un premier proxy, grossier, des politiques sociales. A nouveau, elle distingue les trois groupes. L'effort de l'État apparaît nettement plus important dans le groupe 1 (sans les pays post-URSS, pour lesquels ces données ne sont pas disponibles, exception faite de l'Estonie,). Mais malgré l'absence d'information pour ces pays on observe une forte hétérogénéité interne au groupe 1, comme aux autres groupes, hétérogénéité qui recoupe en partie les différents régimes d'inégalités esquissés par les indicateurs précédents : au sein du groupe 1, faiblement inégalitaire en terme d'accès aux diplômes, le Royaume-Uni, l'Irlande, la Grèce et l'Estonie se distinguent par un effort faible (inférieur à 20% du PIB), alors que le groupe 2, moyennement inégalitaire, se subdivise en deux groupes, l'Europe de l'Est et du Sud où l'effort est très faible (Turquie, Slovaquie) à faible (Israël, Slovaquie, Portugal), et les pays majoritairement d'Europe de l'Ouest où l'effort est moyen (Espagne, Suisse, Pologne) à élevé (Belgique, Allemagne, France, Autriche). La situation helvète apparaît encore singulière, notamment lorsque l'effort public et privé obligatoire est comparé à l'effort public : avec ce

²⁵⁶ Construit sur la base des recommandations du rapport Stiglitz-Sen-Fitoussi, l'indice de bien-être de l'OCDE présente un double intérêt : il donne à voir certaines caractéristiques des politiques sociales et se fonde en partie sur la perception que les individus ont de leur contexte de vie et de son évolution. Il permet donc d'intégrer l'appréciation subjective que les individus développent sur leurs sociétés dans la comparaison, en comparant leur satisfaction et leurs conditions de vie, la solidarité et l'intégration sociale, mais aussi le degré d'égalisation des différences sociales, puisqu'il évalue l'universalité de la couverture de certains besoins fondamentaux. Méthodologiquement, il présente l'intérêt de permettre d'isoler et de pondérer chacun des indicateurs qui le constituent. Pour la comparaison des arbitrages entre domaines de politiques sociales, les indices « logement », « éducation », « santé » et « environnement » ont été conservés. L'inconvénient de cet indice est de n'être développé que pour un petit nombre de pays, ce qui conduit à exclure de cette partie de l'analyse la Lettonie, la Roumanie, la Bulgarie, la Croatie, Chypre et l'Ukraine.

dernier indicateur, la Suisse se classe du côté des pays où l'effort de l'État est faible (effort public de 16.9 comparativement à 21.6 quand l'effort privé contraint est intégré²⁵⁷).

Ces différences s'accompagnent d'appréciations variables des individus sur leurs conditions de vie. C'est ce que permet d'appréhender l'indicateur « satisfaction » de l'indice de bien-être de l'OCDE qui « mesure le jugement global que les individus portent sur leur vie, plutôt que sur leurs sentiments du moment. Il rend compte d'une réflexion sur les circonstances et les conditions de vie qui sont importantes pour le bien-être subjectif. »²⁵⁸ Les répondants des pays du groupe 1 apparaissent plus satisfaits de leurs conditions de vie générales que ceux du groupe 2 et ceux du groupe 2 plus satisfaits que ceux du groupe 3. Ici encore, la dispersion intra-groupe est forte : la Russie comme l'Estonie (et probablement par extension l'Ukraine, et la Lettonie) mais aussi la Grèce connaissent un niveau de satisfaction faible ; le groupe deux se divise à nouveau entre les pays d'Europe de l'Ouest, à la satisfaction élevée (Belgique, Allemagne, Espagne Suisse, France, Autriche), et ceux de l'Est et du Sud (Turquie, Israël, Slovénie, Slovaquie, Pologne, Portugal) à la satisfaction faible.

Tableau 5. Niveau d'effort de l'État et Indice de bien-être

Clusters	Niveau d'effort de l'État	BetterLifeIndex, Satisfaction générale/conditions de vie
Groupe 1, moyenne	23.1	6.8
Pearson	6	1.4
Groupe 2, moyenne	19.9	6.1
Pearson	7.4	1.3
Group 3, moyenne	18.6	5.4
Pearson	2	0.5

(Tableau 5 par pays en annexe du chapitre)

Peut-on interpréter ces diversités en introduisant la question des arbitrages entre différents domaines de politiques sociales ? Quels arbitrages entre politiques d'éducation et autres domaines accompagnent-ils différents niveaux d'inégalité dans l'accès ? L'hypothèse est ici que les inégalités d'accès aux diplômes sont moins fortes dans les pays où les politiques

²⁵⁷ L'effort privé contraint comprend une partie des pensions de vieillesse et de survie, d'incapacité, de maternité, et les allocations familiales. Il est essentiellement financé par les entreprises et les employés.

²⁵⁸ <http://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/topics/satisfaction/>

sociales accordent une place importante à l'éducation par comparaison avec d'autres domaines (le logement, l'environnement et la santé).

La comparaison vérifie partiellement et nuance cette hypothèse : les arbitrages ne se superposent pas parfaitement aux niveaux d'inégalités. Quand sont comparés les indices éducation, logement, environnement et santé, au sein du groupe 1, l'Estonie et la Russie se distinguent par un arbitrage important en faveur de l'éducation alors qu'à l'inverse, le Royaume-Uni, l'Irlande et la Grèce se caractérisent par un arbitrage important en défaveur de l'éducation. On retrouve une fois encore les mêmes sous-groupes de pays.

Au sein des groupes 2 (et 3), les pays de l'ancienne sphère d'influence soviétique (Slovénie, République Tchèque, Pologne, Hongrie), se singularisent par un arbitrage en faveur de l'éducation comparativement au logement ou à la santé²⁵⁹. A l'inverse, dans les pays d'Europe de l'Ouest et du Sud l'arbitrage se révèle plutôt en défaveur de l'éducation.

L'hypothèse selon laquelle les inégalités d'accès sont liées aux arbitrages effectués par les États entre différents domaines de politiques sociales se vérifie partiellement. C'est le cas quand l'arbitrage est favorable à l'éducation (ex : Russie, Estonie) dans un contexte de faibles inégalités d'accès, ou quand l'arbitrage est plutôt en faveur d'autres domaines de politiques sociales dans un contexte de fortes inégalités d'accès (Espagne, Portugal, Turquie). Mais cette hypothèse n'épuise pas les explications, notamment quand l'arbitrage est favorable à l'éducation dans un contexte de fortes inégalités d'accès (ex : Allemagne), ou favorable à d'autres domaines de politiques sociales dans un contexte de faibles inégalités d'accès (ex : Royaume-Uni, Irlande, Grèce). D'autres mécanismes doivent alors être recherchés, notamment en termes d'arbitrages internes à l'éducation.

- Les arbitrages internes à l'éducation : l'apprentissage contre l'égalité ?

La place allouée à l'éducation dans les politiques sociales ne dit rien du type de formation proposée. A la croisée de la relation formation / emploi et de l'investissement de l'État dans le domaine scolaire, les arbitrages entre formation générale, professionnelle et formation en apprentissage au niveau du secondaire 2 (après ce qui correspond à la scolarité obligatoire dans un grand nombre de pays) abondent les régimes d'inégalités précédemment esquissés, en particulier lorsque l'on compare l'importance allouée à la

²⁵⁹ L'indice environnement est dans ces pays moins pertinent pour la comparaison des arbitrages car il découle essentiellement de la faiblesse du développement industriel.

formation scolaire par rapport aux formations en apprentissage prenant principalement place en entreprise.

Ainsi, lorsque sont détaillées les caractéristiques des systèmes scolaires (cf. annexe tableau 6) tels qu'ils se présentaient au moment où la génération pour laquelle les inégalités d'accès aux diplômes ont été évaluées y étudiait, on voit apparaître les différences entre les groupes. Dans les pays du groupe 1 pour lesquels ces informations sont disponibles (OCDE, 2000), la forme scolaire domine largement, avec une forte proportion des élèves en formation générale ou professionnelle en école au niveau du secondaire 2 comparativement aux pays du groupe 2 notamment. Seul le Danemark se singularise par l'importance de la formation secondaire 2 en apprentissage, qui inscrit 44% des élèves. Pour autant, cette voie de formation n'empêche pas l'accès à l'enseignement supérieur grâce à un système souple et faisant la part belle à la formation professionnelle continue.

Les informations disponibles par ailleurs pour la Russie suggèrent également une organisation scolaire favorable à l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur indépendamment de la filière scolaire suivie. Les répondants à l'enquête ont effectué leurs études primaires dans le contexte de l'URSS, caractérisé par l'importance donnée à la formation professionnelle, (en 1989, 13% de la population âgée de plus de 15 ans a une éducation secondaire professionnelle, 17.9% une éducation secondaire générale, 18.2% une formation tertiaire 13% une formation d'enseignement supérieur). La formation professionnelle y est articulée avec les besoins de l'économie planifiée dans un contexte où les entreprises sont contrôlées par l'État, mais également avec l'importance allouée à la poursuite d'études pour les adultes en emploi (Desai & al., 2008, p.147). Ici comme au Danemark, l'accessibilité des diplômes du supérieur aux diplômés des formations professionnelles et l'importance de la formation en cours d'emploi soutiennent l'égalité d'accès aux diplômes d'enseignement supérieur.

Par comparaison avec les pays du groupe 1, ceux du groupe 2 octroient une plus large place à l'apprentissage, en particulier en Allemagne, Autriche et Suisse où il est dominant. On observe donc des arbitrages en faveur de la formation professionnelle en apprentissage dans des pays économiquement riches mais inégalitaires d'un point de vue tant économique que scolaire. L'apprentissage, moins coûteux pour les États que les formations en école, confère aussi une place importante aux acteurs du monde de l'entreprise dans l'élaboration des politiques scolaires. Ce régime d'inégalités qui s'esquisse corrobore d'autres recherches suggérant que « les systèmes de formation professionnelle en

apprentissage pourraient être moins efficaces que ceux en école pour réduire les inégalités de revenu et promouvoir la mobilité éducative car ils reposent sur un plus haut degré d'investissement privé (de l'employeur). » (Busemeyer, 2015, p.187). Ces pays où domine cette organisation scolaire, se caractérisent par des économies de marché coordonnées (CMES, *Coordinated Market Economies*, par opposition aux LME, *Liberal Market Economies* selon la typologie de Hall et Soskice, 2002). Ici encore, l'histoire des rapports de force entre différents groupes sociaux est à l'origine du processus que rappellent Pechar et Andres (2011, p.251) : « Au 19ème siècle, les régimes politiques autoritaires des pays qui devinrent ensuite des CMEs protégèrent le secteur artisanal contre le secteur industriel grandissant (Thelen, 2004) (...) les conflits à propos de la formation des compétences émergeant (...) entre le secteur artisanal traditionnel et les industries à forte technologie. (...) Fin 19ème et début 20ème, les arrangements institutionnels sont établis qui, après la 2nde guerre mondiale, deviennent la colonne vertébrale du système dual de formation en apprentissage (...). L'enseignement supérieur est réservé aux professions et autres types de métiers qui requièrent une formation intensive en recherche ». Ces organisations scolaires nourrissent et émanent d'une relation spécifique entre école et travail, qui caractérisent différents « régimes de production » (Hall, Soskice, 2002). Cette relation éclaire en partie les différences d'inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire.

En revanche dans le groupe 3, les pays pour lesquels les données sont disponibles ne semblent pas connaître pas cette modalité d'études. Ici les inégalités découlent davantage de la rareté des ressources que représentent les diplômes du supérieur dans des contextes nationaux caractérisés par une richesse nationale faible.

De la confrontation de ces indicateurs on peut déduire que ce qui importe finalement (pour expliquer les inégalités) c'est la façon dont s'articulent le régime politique d'un pays, ses ressources économiques, la place allouée à l'éducation dans l'arbitrage des politiques sociales, et, en éducation, pour les pays fortement industrialisés, aux formations générales par contraste avec les formations professionnelles, ou encore à la possibilité d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur à partir d'une formation initiale professionnelle. C'est dans la configuration de ces dimensions que s'expliquent les inégalités, leur sens et leur portée. Les politiques éducatives, comme les autres domaines de politiques sociales, se jouent à l'intersection des dimensions économiques et politiques incluant une certaine conception de l'égalité : « [I]es politiques sociales n'ont jamais été seulement affaire de marchés et de besoins matériels. Depuis leur tout début, elles impliquent également une

revendication morale et un enjeu culturel » (De Swaan, 1995 p.3) qui s'incarnent via la place allouée à l'éducation dans l'organisation sociale.

4. De trois niveaux d'inégalités scolaires à huit régimes d'inégalités

En identifiant des régimes d'inégalités, nous n'avons pas pour objectif de classer des pays. On l'a vu (chapitre 6), la force des inégalités d'accès aux diplômes varie dans le temps, de même que les contextes économiques et politiques se transforment. Il ne s'agit donc pas de figer un pays dans son appartenance à un régime d'inégalités mais, par la comparaison des configurations macrosociales des différents pays, de mettre à jour différents régimes facilitant ou inhibant l'égalité sociale d'accès aux diplômes d'enseignement supérieur, pour saisir à la fois les mécanismes participant à la production des inégalités scolaires et le sens qu'elles revêtent. Huit régimes d'inégalités émergent de la comparaison.

De faibles inégalités d'accès aux diplômes du supérieur sont l'apanage de trois types de régimes.

Un premier régime, ou « **régime (1) d'égalité** » (Finlande, Suède, Danemark, Norvège, Pays-Bas) se caractérise par de faibles inégalités d'accès aux diplômes maintenues à travers la vie avec un faible à moyen effet des diplômes sur la destinée sociale, en particulier économique. Ce régime se configure autour d'enseignements supérieurs souvent d'accès universel (défini par Trow (1974) par le seuil de 40% d'un groupe d'âge accédant aux études) dans des pays dont la richesse nationale est élevée, avec des inégalités économiques faibles, une redistribution sociale importante, un arbitrage éducatif en faveur des formations générales et professionnelles en école ou, plus rarement, en apprentissage dont les diplômes donnent accès à l'enseignement. *L'enseignement supérieur est donc une institution pour tous et parmi d'autres institutions sociales également égalitaires.* Dans ces pays, les études sont accessibles tout au long de la vie, avec des âges moyens de diplomation relativement élevés. On retrouve ici le modèle social-démocrate analysé par N. Charles (2015) à travers le cas suédois et mettant au centre la quête de l'égalité sociale et la liberté de choix, le mérite venant au service de l'autonomie et de l'égalité. Dans le « métro suédois » de l'enseignement supérieur le parcours des individus est libre et l'articulation du travail et des études encouragée, participant à réduire l'emprise du diplôme sur les rétributions économiques. C'est également dans ce régime que la

stratification verticale de l'enseignement supérieur qui accompagne le processus de massification est la plus modérée (Cantwell, Marginson et Smolentseva, 2018). Pour la génération de diplômés étudiée dans ce chapitre, ce régime est l'apanage des pays protestants d'Europe du Nord, illustrant « le ferme consensus social nordique relatif aux droits partagés des individus à un enseignement supérieur de qualité, une régulation des politiques et un financement gouverné par les normes sociales démocratiques correspondantes » (ibid., 2018, p.447). Finalement, ce qui importe le plus dans ce régime, c'est le principe général d'égalité au fondement de l'organisation sociale qui imprègne à la fois l'organisation des institutions et les comportements des individus vis-à-vis d'une institution scolaire qui se prête seulement à la marge aux stratégies de distinction.

Dans un deuxième régime, ou « **régime (2) d'égalité scolaire et d'inégalités sociales planifiées** » (Russie, Ukraine, Lettonie, Estonie) de faibles inégalités d'accès s'accompagnent d'un faible effet des diplômes mais de fortes inégalités économiques : la configuration macrosociale est celle de systèmes d'enseignement supérieur massifiés ou d'accès universel dans un contexte d'économie planifiée, de PIB et de démocratie faibles. L'éducation, y compris l'enseignement supérieur, sont des biens publics qui bénéficient d'un arbitrage social fortement positif soutenant « l'éducation pour tous », y compris à travers la formation tout au long de la vie qui permet d'accéder aux diplômes du supérieur. Les inégalités de destin social et économique ne sont donc que faiblement couplées à l'obtention de diplômes. Elles se constituent dans d'autres sphères. Pour la génération étudiée, ce régime est patent en Russie, Ukraine et dans une moindre mesure en Lettonie²⁶⁰.

Ces deux premiers modèles partagent un enracinement « dans l'idéologie marxiste, car ils rejettent l'effet aliénant du marché du travail et l'hypothèse libérale selon laquelle le marché peut promouvoir plus d'égalité » (Peter, Edgerton, Roberts, 2010, p.247).

²⁶⁰ La configuration singulière dans laquelle s'enchaînent les faibles inégalités d'accès aux diplômes du supérieur en Lettonie –tradition dominante protestante, massification modérée, inégalités économiques fortes, emprise du diplôme moyenne à forte, démocratie incomplète et économie faible – peuvent être analysées comme émanant des transformations politiques et économiques caractérisant la période analysée, soit, à l'issue de l'occupation par l'URSS, l'entrée dans une économie de marché.

Un troisième régime « **(3) d'inégalités de marché** » (Royaume-Uni, Irlande et à certains égards la Grèce²⁶¹) se manifeste par de faibles inégalités d'accès avec un effet modéré du diplôme sur le destin économique-professionnel et de fortes inégalités économiques entre les individus. On le trouve dans des sociétés à niveau de richesse plutôt élevé et faiblement redistribué. Dans ce régime, les inégalités se jouent plus ou moins dans le seul fait d'être diplômé (comme en Irlande²⁶², où elles sont deux fois plus fortement impactées par le niveau d'éducation des parents²⁶³ qu'au Royaume-Uni) ou au niveau de l'institution d'obtention du diplôme, comme au Royaume-Uni où la recherche de l'égalité réelle des chances y est envisagée dans une perspective Rawlsienne, avec un système scolaire fondé sur l'égalité de dignité des parcours d'étudiants inégaux dans la hiérarchie des formations (Charles, 2015), perspective qui se retrouve dans le système grec d'enseignement supérieur, où l'affectation aux différents établissements et disciplines est largement influencée par l'origine sociale (Gouvias, 1998). C'est donc en grande partie au niveau de la stratification verticale de l'accès à l'enseignement supérieur par ailleurs « universel » que s'y jouent les fortes inégalités de destin social entre les individus. On retrouve ici des formes de quasi-marchés néo-libéraux d'enseignements supérieurs - associant expansion du supérieur et compétition accrues dépeintes par Cantwell, Marginson et Smolentseva (2018, p.444) - dans les économies de marché libérales²⁶⁴ analysées par Hall et Soskice

²⁶¹ La Grèce constitue un cas atypique parmi les pays du groupe 1 : il se rapproche du régime 3 avec des inégalités économiques fortes, un effort de l'État faible, et un arbitrage en défaveur de l'éducation, mais cela s'adosse à un PIB plus proche de celui des pays du régime 6. Et le niveau de satisfaction relativement faible de la population ainsi que la massification et l'emprise du diplôme sur le revenu, modérées et l'emprise forte sur la profession, la rapprochent davantage du régime 2. La position singulière de la Grèce du point de vue des inégalités d'accès tient à la taille importante de la bureaucratie grecque, dont l'accès est limité aux diplômés du supérieur depuis la création de l'État Grec moderne (1830) avec, pour conséquence, une demande d'accès importante ; ainsi qu'aux réformes post-dictatures d'après 1974 introduisant des établissements d'enseignement supérieur professionnels afin notamment de réduire les inégalités sociales d'accès aux formations supérieures, ainsi que mettant l'accès sur une formation secondaire généraliste plutôt que professionnelle (Tsakloglou et Cholezas, 2005). Notons également que la relativement faible massification de l'enseignement supérieur grec est compensée par une longue et massive (probablement l'une des plus importantes au monde) tradition d'études à l'étranger.

²⁶² Le plus grand effet de l'éducation des parents sur la probabilité d'être diplômé en Irlande comparativement au Royaume-Uni découle en grande partie de ce qu'au Royaume-Uni les inégalités se jouent largement au sein du système d'enseignement supérieur. Pour le reste, les taux de massification sont semblables, comme le sont les principales variables macrosociales (IDD ; Effort de l'État, GINI ; Better Life, PIB).

²⁶³ D'autres recherches corroborent cet effet faible de la profession des parents et fort de leur éducation (McCoy et Smyth, 2011, Whelan et Hannan, 1999).

²⁶⁴ Hall et Soskice distinguent les économies de marché libérales des économies de marché coordonnées par l'articulation des entreprises avec les autres acteurs de l'économie dont les syndicats. La coordination opère, dans les LME, d'abord par les mécanismes de marché et les hiérarchies, quand les CME sont organisés via des interactions de coordination non marchandes. Ces variétés du capitalisme sont associées à différentes formes éducatives (en particulier, les CME se distinguent par la place allouée à la formation professionnelle

(2002) qui y classent le Royaume-Uni mais aussi les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, ainsi que l'Irlande.

Ces trois premiers régimes ont en commun d'être fondés sur des systèmes d'enseignement supérieur ayant atteint ce que Martin Trow désignait comme un accès « universel » (plus de 40% d'un groupe d'âge accédant aux études supérieures), avec une emprise faible à modérée du diplôme sur le destin social des individus. Ils partagent largement ces deux caractéristiques. Un même phénomène social – de faibles inégalités sociales d'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur – peut donc participer de régimes d'inégalités très contrastés. Ces régimes peuvent découler de processus distincts, ce qui souligne l'importance d'interroger systématiquement les contextes et les processus pour distinguer des phénomènes sociaux qui peuvent à première vue sembler similaires. Dans le premier régime, l'application du principe d'égalité imprègne les différentes sphères de l'organisation sociale ; dans le troisième, elle domine principalement en éducation alors que l'organisation sociale est traversée de fortes inégalités qui découlent probablement largement de processus non démocratiques d'organisation de l'accès aux ressources économiques ; dans le deuxième cas, l'égalité d'accès aux diplômes se couple à une hiérarchisation modérée à forte des diplômes obtenus, et à une organisation méritocratique-libérale de la société dans laquelle l'enseignement supérieur joue un rôle structurant.

Avec quatre régimes d'inégalités, cette diversité se retrouve au sein du groupe 2, composé de pays fortement inégalitaires dans l'accès au diplôme.

Deux régimes ont en commun de fortes inégalités d'accès aux diplômes renforcées par une emprise moyenne du diplôme dans des contextes de fortes inégalités économiques, de richesse nationale élevée et de démocratie (Europe de l'Ouest). Mais ils se distinguent selon l'espace scolaire dans lequel se jouent les inégalités, c'est-à-dire selon les organisations scolaires :

Dans un « **régime (4) d'inégalités structurelles** », l'accès à enseignement supérieur est universel, mais il existe une stratification entre niveaux de diplômes, disciplines et établissements, avec des formations dédiées à la formation des élites, porteuses de

duale) soit à des compétences plus ou moins transversales des ouvriers facilitant la mobilité intersectorielle (dans les LME) ou au contraire spécifiques à un domaine industriel (comme dans les CME).

rétributions sociales et économiques élevées (France, Belgique). On retrouve ici l'effet potentiellement différent identifié par Busemeyer (2015, p.186-187) d'un enseignement supérieur massifié sur les inégalités scolaires et de destin social, notamment selon la stratification scolaire informelle. De fait, dans les sociétés plus enclines à la hiérarchie et aux inégalités, la massification s'accompagne d'une stratification accrue (Cantwell & al, 2018, p.447). On voit donc un effet du régime d'inégalités sur la façon dont la massification se traduit dans la structure du système d'enseignement supérieur et, par conséquent, sur la recomposition des inégalités sociales. C'est également ce qu'observe N. Charles (2015) en analysant le cas français : dans un cadre social-corporatiste, la socialisation anticipatrice joue un rôle important dans les parcours scolaires et professionnels, une certaine irréversibilité de ces derniers augmentant les inégalités sociales.

Comparable au régime (2) « d'inégalités de marché » par l'importance de la stratification interne aux enseignements supérieurs (même si elle y revêt des formes différentes), le régime (4) s'en distingue parce que, alors que l'effort de l'État y est nettement plus important (bien que les arbitrages des politiques sociales ne soient pas favorables à l'éducation), les inégalités sociales d'accès aux diplômes y sont beaucoup plus marquées. L'effet de l'origine sociale sur l'accès aux diplômes y est donc très fort déjà à ce niveau général. L'emprise du diplôme étant relativement similaire dans les pays relevant de ces deux régimes, cela signifie que dans le régime d'inégalités de marché, c'est essentiellement au sein de l'enseignement supérieur que se reproduisent les inégalités sociales, quand, dans le régime massifié/fragmenté, l'origine sociale détermine déjà la probabilité d'être simplement diplômé. Cela suggère que la correction des inégalités par les mécanismes de marché et les politiques de compensation mises en place dans les pays du régime de marché (4) est plus efficace dans la réduction des inégalités sociales d'accès au diplôme que le principe d'égalité d'accès des bacheliers aux universités qui prévaut en France et en Belgique dans les années 1990. En revanche, la structure de l'enseignement supérieur est un vecteur de recomposition des inégalités sociales dans les deux régimes.

Dans un « régime (5) élitiste-professionnel », (Suisse, Allemagne, Autriche) l'enseignement supérieur demeure une ressource rare, le secondaire 2 faisant la part belle à la formation en apprentissage en n'offrant qu'une faible possibilité de prolonger ensuite les études par une formation supérieure. Ces systèmes peuvent, par contraste, avoir comme

avantage que le dispositif de formation professionnelle réduit les inégalités socio-économiques « en promouvant l'intégration au marché du travail de ceux qui se situent dans la moitié inférieure de la distribution des compétences. » (Busemeyer, 2015, p.187). Mais c'est bien dans la place octroyée aux formations en entreprise que se jouent les inégalités d'accès aux diplômes du supérieur et aux rétributions qui y sont associées. Dans ces systèmes scolaires, les acteurs du monde des entreprises participent très activement à définir l'offre de formation.

Trois autres régimes sont, comme ce dernier, caractéristiques de systèmes d'enseignement supérieur le plus souvent plutôt élitistes ou faiblement massifiés. Mais ils se distinguent parce qu'ils concernent des sociétés à la richesse nationale faible à modérée.

Un premier groupe de pays, non protestants (catholiques, orthodoxe, juif et musulman), plutôt situés au sud de l'Europe (Portugal, Espagne, Turquie, Israël²⁶⁵) ont en commun une forte emprise du diplôme et des inégalités économiques fortes, avec des politiques sociales peu généreuses en éducation. Ce régime (6) peut être qualifié de « **régime (6) inégalitaire défavorable de l'éducation** ». L'enseignement supérieur y est une ressource rare, vecteur important de reproduction structurelle.

A l'inverse, dans un second groupe composé de quatre pays, la Slovénie, la Slovaquie, la Roumanie et la Pologne (catholiques et orthodoxe, l'effet fort du diplôme sur le revenu se couple à des inégalités économiques modérées (sauf en Pologne), et à un arbitrage des politiques en faveur de l'éducation. Ce régime (7) peut être qualifié de « **régime d'inégalités scolaires planifiées en transition** », ces dernières traduisant probablement la recomposition en cours des enjeux associés aux diplômes du supérieur.

Enfin, un dernier groupe (le groupe 3 initial), composé de cinq pays majoritairement d'Europe de l'Est (Croatie, République Tchèque, Chypre, Bulgarie, Hongrie), non protestants (catholiques ou orthodoxes), presque toujours non pleinement démocratiques, très fortement inégalitaires dans l'accès aux diplômes, se distingue par un « **régime (8) hyper élitiste- rétributif** » avec des diplômes déterminant fortement le destin économique des individus dans des sociétés par ailleurs plutôt égalitaires économiquement (à

²⁶⁵ Israël se distingue des autres pays de ce régime par une grande proportion de diplômés, qui ne découle pas seulement du système d'enseignement supérieur mais aussi d'une forte immigration diplômée.

l'exception de la Bulgarie). L'enseignement supérieur est un terrain de compétition sociale pour un nombre restreint d'individus dans un contexte général de faibles ressources économiques. L'enseignement supérieur y procure un avantage considérable à un petit nombre d'individus, et contribue à renforcer une élite qui se distingue par un fort capital scolaire et économique.

Tableau 6. Synthèse des caractéristiques des régimes d'inégalité

Régimes	Inég. Accès	Effet Diplôme	massification	Protestants	Démocratie	Richesse	Inég Eco	Redistribution	Arbitrage Educ	Forme Scolaire Dom.
1. Egalité	faibles	faible	oui	oui	oui	forte	faible	forte	varié	oui
2. Egalité Scolaire et inégalités sociales planifiées	faibles	faible	oui	parfois	Non	faible	fortes	faible	oui	oui
3. Inégalités de marché	faibles	moyen	oui	parfois	oui	forte	fortes	faible	non	oui
4. Inégalités structurelles	fortes	moyen	oui	non	oui	forte	fortes	forte	non	oui
5. Elitiste-professionnel	fortes	moyen	non	parfois	oui	forte	fortes	variable	variable	non
6. Inégalitaire défavorable à l'éduc	fortes	fort	non	non	non / récentes	moyenne	fortes	modérée	non	oui
7. inégalités scolaires planifiées en transition	fortes	fort	non	non	non	faible	faibles	faible à modérée	oui	oui
8. hyper élitiste rétributif	très fortes	fort	non	non	Non	faible	faibles	modérée	oui	oui

Conclusion

Nous faisons l'hypothèse que les différents niveaux d'inégalités sociales d'accès aux diplômes s'expliquent par le fait que le rapport des familles à l'école et en particulier à l'enseignement supérieur se noue à l'intersection de l'histoire religieuse de leur société, de la relation formation / emploi et de l'économie politique qui y prévalent. Cette hypothèse est vérifiée. Différents régimes d'inégalités éclairent différents niveaux d'inégalités sociales dans l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur : de faibles inégalités répondent à un contrat social fondé sur l'égalité comme principe d'organisation sociale,

traduit dans des politiques sociales généreuses ou ciblées sur l'éducation, ou des mécanismes de marché et leur correction, et un système scolaire faisant la part belle aux formations générales, permettant d'accéder à l'enseignement supérieur à partir de formations professionnelles initiales, et/ou favorisant la formation supérieure continue. En revanche, des inégalités moyennes à élevées s'inscrivent soit dans des régimes économiquement inégalitaires avec des politiques sociales reproduisant la structure par différenciation, soit dans des régimes égalitaires mais aux ressources économiques faibles.

Par ailleurs, différents régimes expliquent aussi des niveaux semblables d'inégalités sociales dans l'accès aux diplômes. De fait, et c'est peut-être là l'un des résultats les plus intéressants, de faibles inégalités d'accès au diplôme peuvent ressortir de différents cadres du pouvoir et de règles, et donc de configurations sociétales singulières : l'égalité en éducation n'est pas systématiquement assortie d'égalité dans les autres domaines de la vie sociale. En associant l'identification de variations concomitantes, d'affinités électives et d'exceptions, nous avons pu identifier la variété des configurations macrosociales dans lesquelles s'enchâssent différents niveaux d'inégalités et faire apparaître certaines causes - au sens de dimensions de l'organisation sociale - des inégalités d'accès aux diplômes.

Dans tous les cas l'effet de l'éducation sur la destinée sociale, c'est-à-dire le rôle de l'éducation dans l'organisation sociale, apparaît central pour comprendre les inégalités d'accès en tant que processus abondant les structures sociales. Avec pour conséquence que l'égalité en éducation dans des régimes généralement égalitaires a un effet différent sur la destinée sociale de l'individu et un sens différent de l'égalité en éducation dans les régimes généralement inégalitaires. Caractériser les régimes d'inégalités permet ainsi d'interroger « les conceptions politiques dominantes des inégalités et les formes de « contrat social » qu'elles impliquent » (Dubet, 2011, p.2) dans leur dépendance à des sentiers infléchis par la survenue d'événements historiques.

- La massification comme instrument de renforcement de l'ordre social

Quatre régimes d'inégalités ont en commun de s'appuyer sur une forte massification de l'enseignement supérieur, qui atteint ou est en passe d'atteindre un niveau d'accès universel (Trow, 1974). On peut considérer, avec Cantwell, Marginson et Smolentseva, (2018, p.440) que cette universalité et l'inclusion accrue qu'elle autorise permet aux États de renforcer leur ordre social, qui n'est évidemment pas le même dans toutes les sociétés.

Cela est d'autant plus visible que, alors que l'argument mobilisé par les États pour justifier la massification est le plus souvent d'ordre économique, la relation entre système économique bien portant et massification n'est pas univoque : au niveau macrosocial, la richesse de l'économie nationale n'est pas nécessaire à la massification ; et au niveau des logiques individuelles, les périodes de crise économiques apparaissent favorables à l'augmentation des inscriptions dans le supérieur. Et une fois lancé le processus de massification-universalisation de l'accès, l'augmentation des effectifs étudiants se poursuit. En revanche, « toutes choses égales par ailleurs, avec son expansion, la structure positionnelle du système d'enseignement supérieur ressemble à celle de la société. Le système à forte participation est impliqué de façon croissante dans la reproduction des patterns existant d'inégalité/d'égalité sociale. » (Cantwell, Marginson, Smolentseva, 2018, p.448). La massification, on l'a vu, favorise de faibles inégalités d'accès d'autant plus qu'elle s'accompagne d'un faible effet du diplôme sur le destin social des individus. Ce que traduisent ces régimes d'inégalités, c'est donc bien la production de la société, d'un ordre social particulier.

- Imitation et traduction : les inégalités scolaires comme choix politique

A un autre niveau, on peut approcher la massification comme procédant en partie d'un phénomène d'imitation et de rivalités entre États (cf. chapitre 4). Mais la façon dont elle est traduite dans l'organisation et la structure de l'enseignement supérieur, les différents degrés et conséquences des inégalités, dépendent profondément des caractéristiques socio-culturelles et politiques des sociétés dans lesquelles elle prend place. C'est dans la structure et l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur que se traduit le contrat social propre aux différentes sociétés, et non pas dans le seul processus de massification.

Plus largement, en filigrane de ces régimes, on peut esquisser différentes aires culturelles qui regroupent des pays géographiquement proches, témoignant aussi ponctuellement de l'influence d'événements historiques sur les choix politiques et scolaires : cela transparaît dans l'effet du Luthérianisme comme religion dominante des pays appartenant au régime « égalitaire », mais également dans les conséquences de l'intégration de différentes organisations sociales dans un même espace politique (dominé par l'URSS) que l'on devine derrière une certaine proximité des régimes (3) d'égalité scolaire et d'inégalités sociales planifiées » (Russie, Ukraine, Lettonie), et du régime (6) « d'égalité globale dans la rareté » (Slovénie, Estonie).

In fine, c'est bien de choix politiques nationaux que découlent les inégalités scolaires. Les politiques sont donc essentielles. Nous l'avons rappelé, les pays ne sont pas assignés à l'un ou l'autre des régimes, les politiques comptent et leurs transformations modifient les inégalités en éducation et dans la société en général.

- Régimes d'inégalités et typologies sociétales

De fait, les huit régimes d'inégalités font écho aux régimes d'État-Providence²⁶⁶ identifiés par Esping-Andersen²⁶⁷ (1990) et prolongés depuis d'une part via le développement de nouveaux types de régimes (Fenger, 2007, Gal., 2010), ainsi que par la reclassification de certains pays proposée par certains auteurs pour intégrer les transformations des politiques sociales nationales (Van Kersbergen, Becker, 1988 ; Obinger et al., 2010), notamment suite à l'implosion de l'URSS (Castle et Obinger, 2008, Fenger, 2007, Javornik, 2014). S'y distinguent clairement les trois régimes initiaux, social-démocrate, libéral et conservateur, également étudiés du point de vue de l'accès à l'enseignement supérieur par N. Charles (2015) via la comparaison des cas Français, Anglais et Suédois, conduisant à souligner les conceptions contrastées de l'égalité qui les sous-tendent (l'égalité de traitement prévaut en France sur l'égalité sociale, alors que l'inégalité de traitement est au service de l'égalité réelle des chances en Angleterre, et qu'en Suède l'accent est mis sur l'égalité sociale entre individus). Mais la comparaison d'un plus grand nombre de cas, telle que menée dans le présent travail, tout en comportant d'autres limites, apporte certains raffinements.

A un premier niveau, alors que le régime 1 (« d'égalité ») se superpose au régime social-démocrate, il se distingue de la classification des pays proposée par Esping-Andersen en intégrant les Pays-Bas (autrement classé parmi les pays conservateurs-corporatistes). Cette différence rappelle d'une part que la catégorisation ne fait que saisir les pays à un moment T de leur trajectoire, et, d'autre part, l'importance d'interroger autant les résultats des politiques que les politiques *per se*. Dans le cas présent, cette recatégorisation saisit les

²⁶⁶ Qu'il n'est pas possible de confronter terme à terme compte tenu de la variation des périodes couvertes par les données (les trajectoires des pays font évoluer les régimes dont ils se rapprochent), de variabilité des dimensions étudiées, du fait que les analyses portent sur les politiques ou sur leurs effets, etc.).

²⁶⁷ Esping-Andersen (1990) identifie trois types de régimes d'État-providence qui se caractérisent par leur degré de décommodification et le type de stratification subséquent de la société. Le processus « prend place quand un service est rendu en tant que droit, et quand une personne peut maintenir ses moyens de subsistance sans avoir recours au marché » (Esping Andersen, 1990, pp.21-22). Il peut varier en fonction du statut de l'individu dans la structure sociale.

transformations successives du rôle alloué à l'État Néerlandais, avec un système social émergeant tardivement et, comme le constate Esping-Anderson, à un moment (1930-1960) où la vie politique est largement structurée par le corporatisme et le schéma traditionnel des piliers, mais se transformant dans les années 1970's en leader de l'État social, en particulier en terme de dépenses, dans un contexte de compétition entre partis politiques pour obtenir les votes de la classe ouvrière. C'est ce déplacement par ailleurs documenté par Goodin et Smitsman (2000) que saisit notre catégorisation.

A un second niveau, la comparaison large conduit à distinguer trois régimes (les régimes 4, 5 et 6) au sein du Régime d'État-Providence conservateur, ne visant pas tant la réduction des inégalités que « la conservation des statuts professionnels et catégoriels grâce aux mécanismes de maintien du revenu garanti par les assurances sociales » (Palier, 2002, p.251), ainsi que, pour certains pays, « (...) la préservation des structures et des hiérarchies sociales, et en particulier la famille traditionnelle » (Andres, Pechar, 2013, p.249). Cette préservation des hiérarchies sociales semble ressortir de mécanismes différents qu'illustrent nos trois régimes : les régimes 4, (d'inégalités structurelles) et 5 (« élitiste-professionnel ») apparaissent, du point de vue de l'institution scolaire, dissemblables du point de vue de la place allouée à la formation générale, et, partant, à l'enseignement supérieur. En élargissant la focale, on s'aperçoit également que l'accès des femmes aux études est nettement plus tardif dans le régime 5 comparativement au régime 4, et que cela se couple avec une organisation plus traditionnelle des rôles genrés dans le régime 5 (avec des femmes interrompant davantage leur activité professionnelle pour s'occuper des enfants, travaillant plus souvent à temps partiel, etc...). Quant au régime 6, « inégalitaire défavorable à l'éducation » il converge avec les propositions de Mills et Blossfeld (2003) et de Castles et Obinger (2008) de distinguer ce qu'ils nomment respectivement un régime « Orienté vers la famille » et « Continental Sud », dans lequel la famille joue un rôle essentiel de protection vis-à-vis des risques sociaux et économiques. Ces trois déclinaisons du régime « corporatiste conservateur initial » se distinguent ainsi par les politiques et les mécanismes par lesquels se constituent les inégalités scolaires, la structure sociale et sa reproduction.

A un troisième niveau, notre typologie prolonge les classifications intégrant les pays post-communistes européens : le régime 2, correspond à ce que Peter, Edgerton et Roberts

(2010) qualifient de post-URSS (Russie, Ukraine, Lettonie). Il promeut le plus haut niveau d'égalité dans l'éducation par contraste avec les autres domaines de la vie sociale. Le financement étatique apparaît proche de celui du modèle conservateur mais la qualité de vie est faible, tout comme la confiance dans le système public. Les régimes 7 et 8 se rapprochent du modèle post-socialiste Européen (proposé par Mills and Blossfeld 2003, Fenger (2007) ou encore Javornik, 2014,) et du modèle de l'État-Providence en Développement (Javornik, 2014). La confrontation de ces trois régimes et de leur périmètre souligne la dépendance aux sentiers des modèles d'État-Providence. D'une part, « Tous ne sont pas sortis de l'ère du socialisme d'État avec le même héritage ni avec la même expérience collective de l'organisation sociale de l'accueil de l'enfant et de l'emploi des femmes (...) (Javornik, 2014, p.11). Comme le montre Javornik (2014, p.13) à partir d'une analyse des politiques familiales « ces pays représentent des régimes socialistes différents : alors que la Slovénie était une république yougoslave, d'autres pays constituaient le bloc de l'Est, façonné selon le « modèle soviétique » du socialisme d'État. Parmi ces pays, seuls l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie faisaient partie de l'Union soviétique, tandis que la République Tchèque et la Slovaquie (qui formaient la Tchécoslovaquie à l'époque), la Pologne et la Hongrie étaient des États « indépendants » depuis 1918. Cependant, l'Union soviétique exerçait une influence et un contrôle politiques et économiques considérables sur ces pays. En revanche, la Slovénie avait adopté un système socialiste d'autogestion par les travailleurs ». D'autre part, depuis l'implosion de l'URSS, les politiques sociales des pays de l'ancienne aire d'influence socialiste se sont inspirées du modèle « conservateur-corporatiste » et des politiques libérales recommandées par les agences internationales (Orenstein, 2008). C'est au croisement de ces différentes influences que peuvent se comprendre ces régimes. La dépendance au sentier s'accompagne ainsi de différents types de trajectoires de l'État-Providence et, avec eux, de différents régimes d'inégalités.

Les résultats de notre large comparaison, comme leur mise en perspective avec les modèles d'État-Providence existants, soulignent l'intérêt d'analyser conjointement politiques éducatives et politiques sociales pour saisir les modalités de construction des inégalités. Nous rejoignons ainsi les conclusions de De Swaan (1995) identifiant l'éducation, au même titre que la défense, la santé et l'assistance, au rang des biens collectifs devenus « du ressort de la bureaucratie nationale » dans les sociétés modernes. Ces recommandations sont prolongées par Busemeyer et Nikolai (2010), qui proposent de systématiquement

inclure les politiques éducatives dans l'analyse socio-historique comparée des politiques sociales en les considérant comme l'un des quatre piliers des États-Providence. Les politiques d'enseignement supérieures ont également été appréhendées dans cette perspective, notamment par Pechar et Andres (2011), argumentant que l'expansion de l'enseignement supérieur au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle a été possible uniquement parce que ce dernier est devenu partie prenante des politiques sociales nationales.

Ces régimes d'inégalités suggèrent aussi l'importance de coupler cette analyse d'une prise en compte des modes de complémentarité institutionnelle des institutions éducatives et des types de compétence produites avec l'organisation des institutions socio-économiques telles qu'elles sont construites à travers les relations entre les différents acteurs, comme le propose la théorie des variétés du capitalisme (Hall, Soskice, 2002, Hall, Gingerich, 2009)²⁶⁸. On saisit ainsi la production des inégalités scolaires à l'articulation des politiques éducatives, sociales et économiques, et, en amont, l'effet des coalitions politico-économiques sur les arrangements économique-éducatifs.

Parce que les conflits de classe dominant dans les Economies de Marché Libérales (parmi lesquelles Hall et Gingerich classent pour les pays Européens le Royaume Uni, et l'Irlande), les inégalités scolaires peuvent y être envisagées d'abord comme le produit de rapports sociaux de classe se jouant directement devant l'école, et corrigées dans un second temps par des instruments, alors que dans les Economies de Marché Coordonnées (ici ils situent l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse, mais aussi la Norvège, le Danemark, la Irlande, les Pays-Bas et la Belgique, alors que le Portugal, l'Espagne, la France et la Grèce sont classés en économie de marché mixte) c'est dans le type de compromis interclasses réalisé entre syndicats et travailleurs et donc dans les arrangements en amont de la structuration du système scolaire que le cadre de production des inégalités scolaires est

²⁶⁸ « Quand les relations de travail sont basées sur la mobilité professionnelle et des salaires définis au niveau de l'entreprise, les systèmes de formation qui offrent des compétences générales sont plus efficaces que les schémas de formation collaboratifs qui confèrent des compétences spécifiques à l'industrie parce que les ouvriers qui doivent changer souvent de travail ont de fortes incitations à acquérir les compétences générales qui les qualifient pour d'autres positions. A l'envers, là où les relations de travail sont basées sur des syndicats forts et des négociations coordonnées de salaires, il est efficace pour les entreprises de développer des schémas collaboratifs de formation conférant de hauts niveaux de compétences spécifiques aux industries. De hauts salaires définis au niveau de l'industrie encouragent les ouvriers à acquérir des compétences spécifiques à l'industrie, et ils rendent plus difficile pour les entreprises ne proposant pas de formation de débaucher les ouvriers en leur offrant des primes salariales. Les organisations qui coordonnent les salaires peuvent aussi être utilisées pour coordonner les systèmes de formation. » (Hall, Gingerich, 2009, p.460).

posé, qu'il s'agisse de créer les conditions de l'égalité des opportunités d'accès au supérieur comme dans les pays du Nord ou de reproduction de la structure sociale par un accès socialement inégal mais éventuellement compensé par un effet limité du diplôme d'enseignement supérieur sur le salaire, comme dans certains pays conservateurs. Ces conditions s'expriment dans la structure des systèmes scolaires²⁶⁹ et dans une articulation variable avec les autres domaines des politiques sociales.

Une analyse compréhensive des inégalités d'accès aux diplômes du supérieur se situe ainsi au croisement d'une analyse des politiques sociales et des arrangements entre groupes sociaux prévalant à la structuration des systèmes scolaires et aux modalités de leur articulation avec le marché du travail, ainsi que par la prise en compte des événements sociohistoriques offrant la possibilité de leur redéfinition.

L'objectivation et la comparaison des régimes d'inégalités auxquels participent différents niveaux d'inégalités d'accès aux diplômes du supérieur ne permettent pas d'affirmer que les inégalités d'accès aux diplômes sont à l'origine des inégalités sociales. Parfois, celles-ci se jouent ailleurs ; parfois il semble que ce sont surtout les inégalités sociales qui sont à l'origine des inégalités d'accès aux diplômes. Mais en saisissant des configurations singulières éclairant différemment les inégalités scolaires, la comparaison conduit à souligner l'importance des choix politiques dans la production des inégalités scolaires et sociales.

Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes n'ont pas le même sens et ne se jouent pas à travers les mêmes mécanismes selon les contextes sociétaux. Pour autant, au-delà des différences de projets de société et de ressources nationales disponibles et activées, qu'il s'agisse de l'économie, des politiques sociales ou éducatives, partout, la relation formation-emploi apparaît structurante des régimes d'inégalités. Alors que depuis une trentaine d'années on observe un renforcement du rôle des diplômes, c'est peut-être dans un travail de disjonction entre ces deux sphères que peuvent s'envisager des politiques de réduction des inégalités, pour le moins scolaires.

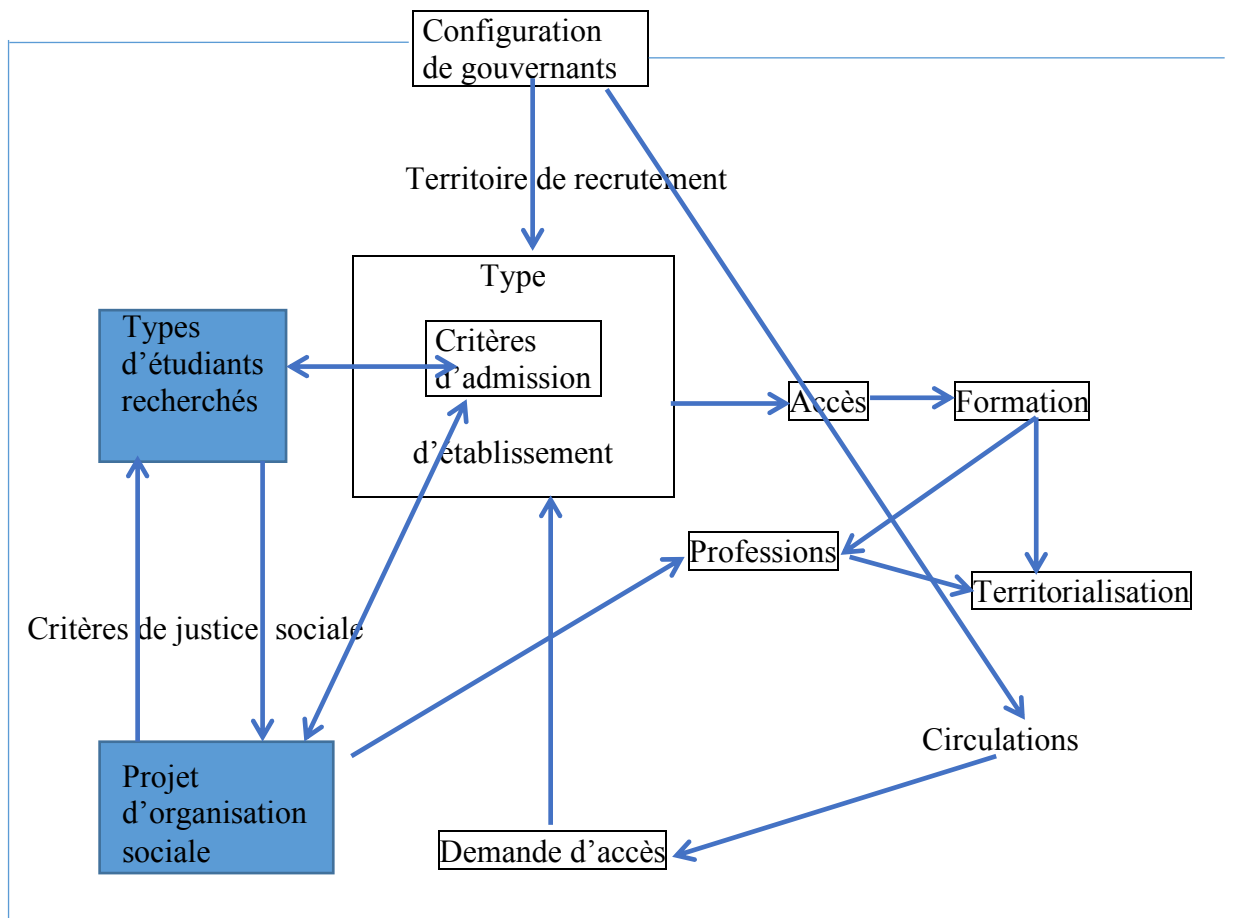
²⁶⁹ Les coalitions distinctes et les traditions religieuses dominantes qui les soutiennent expliquent le développement de systèmes scolaires très différents à l'issue de la seconde guerre mondiale à partir de systèmes scolaires précédemment élitistes et ségrégués, (cf. Busemeyer, 2015)

Conclusion

Analyser l'accès dans la très longue durée : continuité institutionnelle et changement social

Nous avons entamé cette recherche en guidant l'analyse avec trois questions : qui gouverne l'accès aux universités ? Qui est admissible ? Qui accède ? Tout au long de ce mémoire, nous avons retracé les réponses apportées à ces questions, aux différentes époques pour un nombre croissant de pays. Malgré les variations que nous avons observées, l'accès a continué à jouer un rôle comparable à travers le temps et l'espace. Instrument d'action publique, il repose sur un ensemble de processus qui peuvent schématiquement être résumés de la façon suivante :

Schéma 1. Encastrement de l'accès dans l'organisation sociale



Nous proposons donc dans cette conclusion de ne pas traiter une à une les interrogations de départ ni l'ensemble des processus identifiés mais de les aborder de manière à la fois plus transversale et plus générale en explorant la question de la continuité et du changement institutionnels au cours de cette longue histoire.

Évoquer la continuité de l'Université depuis le Moyen-Âge, c'est une proposition audacieuse qui va à l'encontre de tout un pan des travaux, historiques en particulier, sur l'enseignement supérieur, qui ont souligné les ruptures, récusant la « continuité institutionnelle de l'histoire universitaire » (Verger (dir.) 1986 ; Renaut, 1995) : variations dans le profil et les effectifs du public inscrit, dans les circulations étudiantes, les savoirs délivrés, l'autonomie, mais aussi fermeture plus ou moins durable de certains établissements, pluralité des modèles universitaires coexistant, etc. Associée au découpage des domaines de spécialité scientifique par période, la description minutieuse des organisations universitaires a contribué à mettre l'accent sur les discontinuités. Pour autant, ces dernières années ont vu le développement de travaux transpériodiques documentant l'histoire longue de l'institution (Verger, 2005) : continuité du vocabulaire employé, de l'existence physique des universités (Verger, 2005), permanence du profond ancrage des universités dans les sociétés à rebours de l'image de la tour d'ivoire (Chartier et Revel, 1978), et relativité de l'autonomie dont elles disposent. La pondération continuité/changement varie avec la période étudiée, le niveau d'analyse, son objet, etc., le calibrage du volume, des caractéristiques et des facteurs des transformations utilisés pour porter un diagnostic (Musselin, 2005).

Dans notre étude, la longue durée favorise l'observation des continuités structurelles (Braudel, 1969), tout en faisant apparaître des changements de référentiel – entendus comme des cadres cognitifs d'interprétation du monde - que les usages de l'accès déclinent au fil du temps. A ce niveau, et dans une perspective néo-institutionnaliste classique (Meyer et Rowan, 1977, DiMaggio et Powell, 1983), l'approche chronologique saisit les tendances partagées : des évolutions similaires se produisent partout à peu près au même moment. Mais couplée à un travail de comparaison attentif aux contextes, elle rend également sensible aux conjonctures et, avec elles, aux spécificités des modalités d'accès comme instrument selon les sociétés et les établissements. Pour saisir ce qui dure et les significations de ces continuités, tout en identifiant ce qui change et comment, nous proposons dans cette conclusion d'interroger les niveaux de changement (Becher et Kogan, 1980, 1992), les types de changement (Sylvestre, 1986, 1998), et de distinguer les

processus et les résultats du changement (Streeck et Thelen, 2005), y compris en faisant la part belle à l'événement (Sewell, 1992, 1996).

- L'accès, une fondation de l'ordre social : continuités structurelles et changement de référentiel

La réglementation de l'accès à l'enseignement supérieur remplit une fonction qui ne se dément pas à travers les époques et les sociétés : c'est un instrument d'action publique qui sert un projet d'administration d'un territoire et d'organisation du monde social. Selon les époques et les sociétés, cette réglementation conforte la formation de monopoles professionnels soutenant l'ordre social (en matière de religion, de droit, de médecine et d'enseignement, quatre domaines d'enseignement pratiqués dès le Moyen-Âge), ou la formation de la plupart des professionnels d'une société, à l'instar de ce qui s'observe dans certains pays à l'orée du 21^{ème} siècle. Dans les deux cas, en tant qu'institution, le contrôle de l'accès fait partie des « fondements de l'ordre social » comme le rappellent W. Streeck et K. Thelen : « [les institutions] représentent les attentes socialement approuvées, collectivement mises en œuvre dans le comportement de catégories spécifiques d'acteurs ou l'exercice de certaines activités. Typiquement, elles impliquent des droits et obligations mutuelle des acteurs (...) organisant leurs comportements en scénario prévisibles et stables » (Streeck et Thelen, 2005, p.9).

Cela a plusieurs conséquences :

Comme instrument, l'accès porte la transition d'une partie de la structure sociale existante vers la structure sociale à venir. Il permet en effet que certains groupes sociaux, dotés en capitaux économiques ou dévoués à l'administration d'un territoire, peuplent des professions requérant des diplômes, dont les contours sont établis définis par les gouvernants en réponse aux demandes des corporations. Cela n'est pas propre à l'Europe. Si les matériaux mobilisés jusqu'ici pour faire la preuve ne portaient « que » sur l'Europe²⁷⁰ nous avons, dans une perspective programmatique, testé ponctuellement la

²⁷⁰ Nous n'inférons pas pour autant la primauté de l'Université telle qu'elle se développe en Europe. La spécificité de nombre de ses caractéristiques a été largement contestée. D'une part, pour être partagées par des établissements lui préexistants dans d'autres espaces culturels : dans les académies de la Grèce Antique ou de l'Empire romain formant au droit les officiers de l'administration romaine et principalement situés en Asie ou en Afrique ; plus tard, par l'Université impériale de Constantinople où une faculté de droit est créée en 1045 (Goody, 2006), ou encore en Chine, dans le sous-continent Indien ou au Moyen-Orient avec par

transférabilité de nos analyses à d'autres espaces géographiques. Et de fait, On retrouve la même dynamique dans les empires coloniaux, où l'accès est utilisé pour construire la relation entre structure sociale coloniale et structure sociale locale²⁷¹. L'accès exprime ainsi un projet de société : au-delà du référentiel sectoriel qu'il porte, il manifeste « la représentation que se fait une société de son rapport au monde à un moment donné » (Muller, 2010, p.557), ce qu'elle considère comme un ordre juste.

En tant qu'instrument, l'accès exprime également une situation géopolitique et donc des relations de pouvoir à distance. Plusieurs types et niveaux de gouvernement sont imbriqués dans l'organisation de l'accès. Les uns et les autres pèsent sur sa régulation, en définissant les caractéristiques sociales des étudiants qu'ils espèrent voir entrer à l'université. Ici encore s'observe une grande continuité : au fil des siècles, normes d'accès et procédures d'admission considèrent le sexe, l'origine sociale, ethnique (incluant leurs traits religieux, linguistiques, etc.) et géographique des individus. L'usage que font les procédures d'admission de ces appartenances témoigne en revanche de la transformation du référentiel : initialement utilisées pour exclure (chapitres 1 et 2), elles deviennent plus inclusives en même temps que le périmètre de la citoyenneté sociale et politique s'élargit (chapitres 3 et 4), et sont finalement mobilisées au cours du 20^{ème} siècle (chapitres 4 et 5) pour favoriser l'accès de groupes sociaux sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

Enfin, d'une contrée et d'une période à l'autre, la déclinaison de ces catégories, les espaces sociaux qu'elles identifient, varient avec la structure sociale, toujours pluridimensionnelle, mais aussi avec les « mobilisations sociales et politiques ainsi que des circonstances historiques spécifiques » (Desrosières, 1989, p.233) qui rendent visible tel ou tel groupe social. Critères d'accès et procédures d'admission permettent ainsi d'appréhender

exemple dans ce dernier au Moyen-Âge les madrasas Al-Qarawiyyin à Fez et Al-Azhar au Caire qui attirent alors des étudiants de plusieurs continents (Dmtrishin, 2013). D'autre part, du fait de l'influence des modèles orientaux sur le développement de l'Université en Europe, à la fois en termes de savoir, par exemple au 11^{ème} siècle à travers « l'afflux en Europe d'un savoir en provenance de la Sicile (musulmane jusqu'en 1091) et surtout de l'Espagne arabe » (Goody, 2006, pp.412-413), ou d'un point de vue organisationnel (Alatas, 2006), qu'illustre par exemple le développement des Collèges au Moyen-Âge s'inspirant du modèle de la Madrasa (Makdisi, 1970, 1980). Si le débat reste ouvert, notre recherche ne vise ni ne permet d'y contribuer.

²⁷¹ Dans l'Empire espagnol, les universités et collèges créés pour former les élites coloniales – l'administration locale de l'empire – et le clergé missionnaire, admettent « les fils de péninsulaires, créoles, ainsi qu'exceptionnellement les indigènes », (Tünnermann Bernheim, 1991, p.10), soit ceux qui appartiennent à la minorité indigène qui collabore avec le système colonial. On retrouve ainsi, dès le 16^{ème} siècle, à Mexico une élite « indienne » éduquée venant en renfort de l'administration coloniale (Gonzalez, Hsu 2014). Cet accès des fils des aristocraties locales se retrouve dans d'autres pays d'Amérique latine (Gonzalez, Hsu, 2014) ainsi que par la suite dans nombre de pays des empires coloniaux, comme en Inde avec la création de Collèges à partir de la fin du 18^{ème} siècle puis d'universités à compter de la seconde moitié du 19^{ème} siècle. Destinés à travailler main dans la main avec l'administration locale de l'Empire, certaines de ces élites locales seront par la suite des acteurs du processus d'indépendance.

l'université comme un lieu de négociation des projets de société, dont les coordonnées sociales varient avec les sociétés et les époques, mettant en lumière différentes définitions de l'égalité et différents régimes d'inégalités (cf. chapitre 9), ou encore différents référentiels d'action publique (Muller, 2011).

L'organisation de l'accès s'affiche ainsi comme relevant d'un ordre extérieur et supérieur à la société. Par exemple au Moyen-Âge, lorsqu'elle est destinée à soutenir l'ordre divin en sélectionnant une élite formée propre à garantir la permanence de l'ordre social et moral de la chrétienté. Sous l'Ancien Régime, le corps universitaire participe encore « des institutions qui ont pour fonction de policer la société et de maintenir l'ordre social, notamment par les règlements qu'elles se donnent et les statuts qui définissent autant leur fonctionnement que les règles d'incorporation. » (Dolan, 2017, p.6).

Corrélativement, on peut voir la différenciation sociale de l'accès comme la conséquence, désirable ou non selon le projet de société, de processus sociaux accompagnés ou combattus par l'action morale et politique (voir par exemple sur les différentes conceptions de l'égalité, le chapitre 7).

On peut décliner ces deux conceptions de la justice sociale - garantir l'ordre divin par l'exclusion ou organiser l'égalité via l'inclusion - sous forme de deux idéaux-types en relation avec les possibles finalités des universités : reproduire la structure sociale en limitant l'accès à certains groupes, ou, à l'inverse favoriser la diversité (économique, culturelle, genrée, ethnique, etc) en soutenant les circulations. Si les sociétés se positionnent variablement entre ces deux types-idéaux (cf. chapitres 6 et 7), la transversalité des critères mobilisés dans les procédures d'accès suggère une continuité des dimensions organisant la justice. D'abord, ces critères résultent des processus de structuration sociale et de territorialisation politique auxquels contribue l'université ; ensuite, ils procèdent d'un arbitrage entre appartenances sociales, ressources économiques/définition du « bon » pauvre (cf. chapitre 1) et mérite académique ; ils varient également avec le rôle dévolu aux diplômés, en particulier dans l'accès à l'emploi; enfin ils s'inscrivent dans un cadre juridique au fondement de l'organisation et de l'ordre social, avec, en filigrane des appartenances sociales mobilisées dans l'accès, la question de la citoyenneté des individus constitutive du droit d'accès et de ses modalités.

- **Au cœur de la longue durée : appartenances sociales-citoyenneté-accès**

La continuité structurelle des registres de justice s'exprime dans la relation entre appartenances sociales, accessibilité des études et citoyenneté. A condition de prendre une définition large de la citoyenneté dans la longue durée, comme ce qui lie un individu, ses droits et ses devoirs, à un territoire politique. Cette notion de citoyenneté condense « des significations multiples (...) datant d'époques différentes », (Bickel, 2007, p.12-14), recouvre des significations variables selon les époques et les lieux et présente des degrés d'appariement divers avec l'appartenance sociale.

Ainsi conçu, le concept permet d'aborder tout à la fois les variations et la continuité des processus.

Du Moyen-Âge à nos jours, on observe une imbrication étroite entre accès aux études, obtention de diplômes et accès à la citoyenneté. Cette relation entre citoyenneté et accès aux études peut s'envisager selon son type ou selon la façon dont elle traite « l'étranger ».

La citoyenneté tient d'abord à des qualités héritées : il faut attester de la légitimité de sa naissance et de sa citoyenneté, principalement acquise par la naissance (héritée du père), pour être admis à l'Université (cf. chapitre 1). Plus que le droit à la participation politique, la citoyenneté permet d'espérer une ascension sociale (Riesenberg, 1974). C'est ainsi que la conçoivent les juristes médiévaux, non par le droit de participer aux décisions politiques mais par la capacité à exercer droits et privilèges, ces derniers étant liés à de exigences de propriété, de résidence et de fiscalité (Kirshner, 2017). Mais chaque ville, comme chaque université, possède une hiérarchie de citoyens. Dépendante de la position sociale du père, la grammaire de la citoyenneté est « vague, variable et infléchie par les hiérarchies sociales et les variations locales » (ibid., p.12). Elle peut ainsi, en certains lieux, certaines villes italiennes de la fin du Moyen-âge par exemple, être ouverte à certaines femmes, qui, issues de l'aristocratie, ont aussi à la même époque parfois la possibilité d'accéder aux études supérieures (cf. ci-après).

La citoyenneté se manifeste ensuite par le traitement de « l'étranger », comme au Moyen-Âge où les universités sont organisées en nations. L'appartenance à une nation offre souvent des droits et ses devoirs spécifiques aux étudiants que leur naissance rend étrangers à la ville qui héberge leur université. Les premières universités négocient en effet leur installation durable dans une ville en échange de privilèges (cf. chapitre 1), en particulier pour les étudiants étrangers à la ville, qui échappent ainsi à la justice ordinaire

pour bénéficier d'une justice spécifique. En outre, en certains lieux, comme Bologne, les lois permettent aux étudiants d'être citoyens de la ville où ils étudient, c'est-à-dire d'être protégés par la loi et de former un recours contre un citoyen de la ville (Rait, 1931). L'obtention de cette citoyenneté est souvent longue et exigeante (par ex. résider dix ans dans la ville, y acquérir un bien immobilier, y demeurer une part importante de l'année, obtenir l'approbation du conseil de la ville, etc.). Elle peut être facilitée pour certaines professions, en particulier pour les « gens de savoir » que sont les médecins, professeurs et juristes (Gilli, 1999). Au fil des siècles, les diplômés vont également soutenir l'exercice d'une citoyenneté politique en ouvrant l'accès à certaines charges publiques.

La relation entre statut d'étudiant et citoyenneté est donc réciproque : la citoyenneté ouvre droit aux études comme le statut d'étudiant ouvre droit à la citoyenneté.

Ces mécanismes s'observent un peu partout à travers les époques. Dans la Russie du tournant du 20^{ème} siècle, citoyenneté et études supérieures vont de pair : les diplômés d'enseignement supérieur pavent la voie vers certaines positions sociales en conférant un meilleur capital de citoyenneté (cf. chapitre 3). Si les femmes sont ici exclues des établissements et diplômés masculins, dans d'autres pays, leurs titres universitaires leur permettent d'être les premières à accéder au suffrage universel dans la première partie du 20^{ème} siècle (cf. chapitre 3).

Ici encore, on rencontre la même relation dans les universités coloniales. Ainsi au Mexique où certains « Indiens » peuvent étudier s'ils possèdent la citoyenneté impériale, c'est-à-dire selon l'extraction sociale et culturelle qu'on leur reconnaît, et selon la position de leur communauté dans le système militaire de l'Empire (McEnroe, 2012). Réciproquement, aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles, leurs diplômés leur permettent « d'accéder à des positions politiques d'autorité des deux côtés de la société : la noblesse historique locale et l'État impérial (Villegla, 2012). A partir du milieu du 18^{ème} siècle, le développement de l'esclavage fait évoluer la catégorisation des citoyens, et les chartes universitaires se ferment à tout type d'esclave mais pas aux vassaux libres que sont les Indiens (Alcantara Bojorge, 2009).

La relation entre citoyenneté et droit aux études ne disparaît pas avec le développement d'une citoyenneté plus inclusive au sein des sociétés démocratiques contemporaines. D'une part, au début du 21^{ème} siècle, l'accès à l'Université fait partie des droits sociaux dans un certain nombre de pays (ch. Chapitre 7). Là où ce n'est pas le cas, les études ne

sont pas toujours compatibles avec le maintien d'aides sociales. D'autre part, les droits d'accès aux études varient selon la catégorie de citoyenneté allouée aux requérants d'asile, réfugiés et autres exilés (Détourbe, Goastellec, 2018). Plus encore, et comme au Moyen-Âge, l'obtention de la citoyenneté varie selon les caractéristiques des migrants, avec un net avantage aux diplômés. Par exemple, au Royaume-Uni, les critères de définition des migrants comportent une catégorie dévolue aux « talents exceptionnels » permettant d'attirer des individus travaillant « dans les sciences, humanités, ingénierie et arts » (Shachar, Hirschl, 2014, p.253). On trouve le même type de discrimination dans nombre de pays à travers le globe – Canada, Chine, Inde, etc. De ce fait, la circulation internationale est très fortement indexée sur le capital humain, monnaie d'acquisition de la citoyenneté dans les parcours des personnes en mobilité.

Cette situation souligne le rôle des procédures de dévolution de la citoyenneté dans la fermeture sociale par le diplôme. Alors que le diplôme est inégalement distribué entre les pays, les groupes sociaux, ethniques et le genre, « les lois et les pratiques définissant la citoyenneté produisent des catégories [citoyens désirables / indésirables] » (Fargues, Winter, 2019, p.297).

Presque toujours et partout, l'accès aux études se couple à l'accès à la citoyenneté sociale, politique, et, finalement, culturelle, l'augmentation massive du nombre d'universités après la seconde guerre mondiale illustrant selon Turner l'expansion d'une citoyenneté culturelle en termes de droits d'accès à l'éducation (Turner, 1997, p.12). L'entrée de l'Union Européenne dans le concert des institutions participant à la définition de l'accès peut à ce titre être analysée comme une tentative pour faire de cette citoyenneté culturelle un droit humain constitutif du projet européen (cf. chapitre 5).

- Les discontinuités : changement incrémental et surgissement de l'événement

Les groupes sociaux recherchés par les universités varient dans le temps et ce n'est que récemment qu'elles se sont formellement ouvertes à tous. Comment ce changement se produit-il ? Quels processus, nécessairement pluriels et protéiformes, exogènes et endogènes, soutiennent-ils ces transformations des conceptions de la justice ? Comment le juste devient-il injuste ?

La comparaison des appartenances sociales des accédants à l'Université fait émerger trois types de discontinuités : celles que symbolisent les exceptions individuelles (à l'instar des quelques femmes dès le Moyen-Âge), discontinuités temporaires, limitées dans leur périmètre ; celles que constituent les exceptions collectives (comme la présence de groupes d'étudiants protestants dans certaines universités catholiques après la Réforme) ; celles que représentent les changements de normes ou de référentiel (qu'illustre par exemple le droit d'accès des femmes et sa mise en pratique). Ces discontinuités peuvent être rapprochées de trois des quatre niveaux de changement identifiés par Becher et Kogan (1980, 1992) : le changement comme variation au niveau individuel, au niveau institutionnel et dans l'ensemble du système²⁷². L'un ne va pas nécessairement avec l'autre, comme en témoignent les siècles qui séparent les premières exceptions de la transformation du référentiel. Les processus soutenant le changement peuvent en outre varier selon les niveaux (Musselin, 2005). En conséquence, il est impossible d'opposer de façon tranchée changement et stabilité institutionnels (Streeck et Thelen, 2005).

Comment analyser ces différentes discontinuités ? Quels processus et mécanismes les rendent-elles possibles ? Que disent-elles des modalités par lesquelles se construit le changement social ? Comment ces différents niveaux de changement s'imbriquent-ils ?

Les exceptions individuelles soulignent l'importance des contextes locaux et des relations sociales de proximité dans la négociation de la transgression de la norme. C'est ce qu'illustre par exemple l'accès de certaines femmes à l'Université au fil des siècles alors même que prévaut leur interdiction d'étudier. A Bologne, où l'université concentre ces exceptions au Moyen-Âge²⁷³, ces femmes, au-delà de leur appartenance aux familles de l'aristocratie, profitent aussi d'un contexte qui leur procure une autonomie inhabituelle (chapitre 1). Nombre d'entre elles sont mariées à des hommes qui bénéficient d'un patronage papal les conduisant à exercer loin de leur domicile. On observe en outre que ces exceptions se construisent non pas contre l'Église catholique, à l'origine de l'interdiction

²⁷² Le quatrième niveau de changement est l'unité de base.

²⁷³ Avec par exemple Bettina Gozzadini qui, au 13^{ème} siècle, y enseigne le droit après l'avoir étudié habillée en homme ; Novella Calderini, début 14^{ème}, docteure en droit qui y enseigne également ; Dorotea Bocchi début XV^e, qui occupe quarante ans durant, et à la suite de son père une chaire en médecine. D'autres exceptions sont documentées ailleurs en Italie : dès le 11^{ème} siècle avec Trotula de Salerne, qui enseigne à l'École de médecine de Salerne ; ou, au milieu du 14^{ème} siècle, Bettina Calderini, enseignant le droit à l'Université de Padoue.

faite aux femmes via le droit canon, mais en accord avec son représentant local et une organisation politique différente du modèle monarchique dominant en Europe à la même époque : à Bologne elle se traduit par un humanisme civique valorisant l'accès des femmes des classes sociales élevées à la vie politique via l'éducation (Edwards, 2002). Ce type de soutien se répétera par la suite dans le contexte des Lumières catholiques, par exemple lors de la nomination de Laura Bassi (1733) à la Chaire de Physique, ou de Maria Agnesi comme professeure de Mathématiques (1748), toutes deux avec l'aval du Pape Benoît XIV, lui-même originaire de Bologne.

Ces exemples soulignent qu'il n'y a pas nécessairement de lien entre les exceptions individuelles, les exceptions collectives et la transformation de la norme dominante : l'université de Bologne ne sera pas la première université à accueillir les femmes en nombre, pas plus que l'Italie ne sera précurseur dans l'ouverture de l'accès aux femmes. Pour autant, on peut faire l'hypothèse que la visibilité de ces exceptions participera, dans le temps long, à construire la demande d'accès des femmes et sa légitimité sociale à une plus large l'échelle.²⁷⁴

Les exceptions collectives – les établissements qui accueillent des groupes d'étudiants ne correspondant pas aux appartenances sociales généralement légitimes – conjuguent la présence de gouvernants spécifiques à chaque université, un projet local d'organisation sociale, et la position de l'établissement dans la géographie de l'offre de formation, offrant plus ou moins de latitude et d'intérêt pour une telle transgression.

On retrouve ces exceptions au fil des siècles, par exemple en matière de genre ou d'obédiences religieuses (chapitres 2 et 3). Elles témoignent de l'imbrication entre un contexte local (par ex. démographique – une proportion importante de personnes de la même obédience dans la population de la ville - et culturel, de tolérance religieuse) et l'attractivité de l'établissement.

Les exceptions collectives sont organisées au niveau de l'établissement par l'adaptation ou la modification des procédures d'admission et de diplomation : abandon des professions de

²⁷⁴ Dans d'autres contextes, les exceptions individuelles ont pu déboucher sur des exceptions collectives, et, éventuellement, accompagner une transformation des cadres cognitifs partagés. Par exemple en Afrique du Sud avec l'accès exceptionnel de noirs sud-africains à des établissements blancs anglophones dans le contexte de l'Apartheid, puis le développement de programmes d'accès spécifiques fondés sur des initiatives individuelles d'enseignants de ces universités, avant que le référentiel ne se transforme et que l'université ne devienne formellement accessible à tous.

foi requises des étudiants, attribution des diplômes par l'intermédiaire de comtes palatins (cf. ch.2), frais d'inscription spécifiques, etc. (cf. chapitre 1, 2, 3, 4). Le plus souvent, ces exceptions collectives sont facilitées par des accords spécifiques entre acteurs de la configuration de gouvernants où s'insère l'université (à l'exemple de concordats entre la papauté et certaines municipalités ou républiques visant à protéger un groupe social en particulier, cf. chapitre 2). Ces exceptions concernent principalement des groupes sociaux disposant du prestige symbolique et du capital économique qui profiteront à l'établissement comme à la ville. Autrement dit, la dérogation à la norme est autorisée quand elle permet aux gouvernants de s'approprier des ressources et de construire leur nodalité (cf. ch.1). Les exceptions ont également pour caractéristiques d'être souvent adossées à la circulation d'individus, attirés par le prestige de l'établissement.

C'est aussi la mobilité qui caractérise l'exceptionnalité de l'accès de femmes écartées de l'université dans leur pays d'origine et disposant des ressources économiques et sociales nécessaires pour organiser leurs études dans une université étrangère. L'histoire de l'entrée des femmes dans les universités suisses illustre parfaitement ce processus. Alors que la Suisse est pionnière dans l'ouverture des études universitaires aux femmes, ce sont les étudiantes russes qui en sont en fait les principales bénéficiaires (cf. chapitre 4). Elles participeront ainsi à moyen terme au processus de légitimation de l'ouverture de l'enseignement supérieur aux femmes suisses.

Ces exceptions portent un changement progressif mais transformateur, ce que Streeck et Thelen (2005) qualifient de transformation graduelle par déplacement. Ce changement tient à ce que les cadres institutionnels constitutifs d'une société ne sont jamais parfaitement cohérents : si certains « peuvent imposer une logique d'action dominante, ils coexistent typiquement avec d'autres arrangements, créés à différents moments et dans des circonstances historiques différentes, qui comportent des logiques conflictuelles ou même contradictoires » (Streeck et Thelen, 2005, p.20)

Les exceptions collectives alimentent la transformation progressive de la place allouée à différents groupes sociaux exclus ailleurs de l'Université. Elles expriment des dissonances entre la norme dominante en vigueur et les demandes de certains groupes sociaux, qui participent à augmenter leur légitimité d'accès de diverses manières : en montrant *de facto* que cela ne constitue pas un problème social ; en mettant en concurrence les différentes sociétés pour la définition des pratiques légitimes ; en créant un nouvel espace des

possibles dans l'imaginaire des individus appartenant à ces groupes et par conséquent en alimentant la demande d'accès.

Troisième type de discontinuité, celle du changement dans l'ensemble du système : polarisation de l'accès sur l'appartenance religieuse à l'issue de la Réforme protestante, abandon de l'interdiction faite aux femmes, abandon de la religion comme critère d'admission, remplacement de l'origine sociale par le mérite scolaire, ouverture proactive aux minorités sociales à l'issue de la seconde guerre mondiale, etc., et, finalement, basculement d'un instrument exclusif à un instrument inclusif. L'accès de nouveaux groupes d'individus aux études constitue un changement paradigmatique : la transformation des politiques publiques qui le porte touche à la fois le cadrage des instruments, les instruments et leurs objectifs (Hall, 1993). Ce changement paradigmatique est aussi structurel : il permet l'expression de nouveaux comportements et relations sociales (Silvestre, in Piore, 1998). Surtout, il apparaît intimement lié à des événements socio-historiques.

La longue durée met en évidence l'effet de ces événements sur la transformation des appartenances sociales perçues ouvrant légitimement l'accès à l'enseignement supérieur. Au niveau très général de l'Europe, quatre grands événements saillants - le Grand schisme, la Réforme protestante, les Révolutions de la fin du 18^{ème} et la Seconde guerre mondiale – marquent la rupture et la recomposition de l'ordre social. En transformant les configurations de gouvernants, ces événements, irruptions issues d'une histoire longue, soutiennent la modification en profondeur de la place des différents groupes sociaux dans la structure sociale, et avec elle le sentiment de légitimité associé à la distribution des places. La transformation générale des structures inclut celle des structures universitaires, avec par exemple la création d'établissements ou de modalités d'études spécifiques pour des groupes sociaux jusque-là exclus (comme des établissements dédiés aux femmes, la possibilité d'étudier à distance, ou des programmes de cours du soir pour les ouvriers), ou l'extension des niveaux et titres scolaires requis pour s'inscrire à l'université.

L'effet de ces événements ne se limite pas au continent européen. Les universités créées pendant les trois siècles de domination espagnole en Amérique du Sud²⁷⁵ s'inscrivent dans

²⁷⁵ L'université de Saint Thomas d'Aquin à Saint Domingue, en 1538, San Marcos à Lima en 1551, en 1552 de l'Université du Mexique, de l'Université de Santiago de la Paz à Saint Domingue encore en 1558, de San

le prolongement de la Contre-Réforme catholique (Trindade, 2014) alors que celles qui se développent en Amérique du Nord, presque un siècle après la création de la première université hispanophone au Sud, sont influencées par la Réforme protestante. Les événements qui structurent l'enseignement supérieur en Europe influencent ainsi ce qui se produit ailleurs (Roberts et al, 1996).

Les structures qui émergent des événements ne sont pas créées *ex nihilo* mais naissent de la transformation de structures préexistantes. Elles comprennent à la fois les schémas culturels, la distribution des ressources et les modes de pouvoir, ces trois dimensions se combinant de façon durable et imbriquée (Sewell, 1992, 1996). Les événements contribuent ainsi à modifier les catégories culturelles et les caractéristiques du corps étudiant qui intéresse l'université, engendrant une mutation symbolique, transformant le sens des catégories culturelles qui structurent et contraignent l'action. Avec, pour conséquence, la diffusion d'un référentiel partagé.

On peut appréhender ces événements comme refus de pratiques devenues illégitimes. *Le changement des critères d'accès qui fait suite à une rupture événementielle procède d'un processus de conversion* (Streeck et Thelen, 2005) porté par la reconfiguration des contextes territoriaux et structurels et des coalitions qui s'y nouent, et avec elle, par la recomposition des configurations de gouvernants. L'opposition entre processus incrémental et radical de changement gagne alors à être appréhendée comme idéal-typique – l'incrémental pouvant conduire au radical et inversement.

Les événements affectent profondément les catégories de pensée qui orientent l'action des individus, et, à travers elles, impactent les trajectoires des structures préexistantes sans pour autant les briser (Sewell, 1990). Les discontinuités se déclinent donc diversement selon les contextes géographique et politique des universités, c'est-à-dire selon les configurations d'acteurs dans lesquelles elles interviennent. Les changements nés de ruptures historiques s'inscrivent dans un temps bien plus long que celui des événements qui leur donnent naissance. L'effet de ces événements varie aussi avec la distance à leur lieu d'avènement et avec les configurations sociales et politiques qu'ils affectent, parce que « les temporalités sociales sont irréversibles, contingentes et causalement hétérogènes », (Sewell, 2008, p.527). Pour ce qui est des tendances relatives à l'accès largement partagées

Fulgencio à Quito, en Équateur en 1586, etc., pour un total d'environ 25 à 32 établissements créés dans une quinzaine de villes.

entre territoires, elles ne sont pas nécessairement synchrones. Comme le souligne Sewell, « s'il est vrai que les événements transforment ou reconfigurent les relations sociales, alors cela implique que le temps est hétérogène, que différentes aires géographiques ont différentes formes de vie et différentes dynamiques sociales. L'hétérogénéité temporelle implique l'hétérogénéité causale. Cela signifie que les conséquences d'un acte donné ne sont pas intrinsèques à l'acte, mais dépendent davantage de la nature du monde social dans lequel il prend place. » (Sewell, 2008, p.518).

Les transformations de l'accès engendrées par l'événement dépendent des configurations économiques, politiques, religieuses, etc., qui environnent l'université. Ainsi par exemple de la plus ou moins grande précocité de l'ouverture des études universitaires aux femmes. Chaque configuration construit sa propre traduction locale des événements historiques qui l'entourent, traduction qui contribue à transformer les termes de l'accès, en affectant entre autres les processus d'admission, qui fonctionnent comme des instruments d'institutionnalisation de projets singuliers d'organisation sociale et politique. De là la singularité des trajectoires des sociétés et de leur temporalité.

En modifiant les structures, l'événement rend possible des changements incrémentaux qui affectent le profil des accédants à l'université. On peut ainsi difficilement imaginer que se généralise l'accès des femmes sans les révolutions de la fin du 18^{ème} siècle, le passage d'une société d'ordres fondée sur la naissance à une société de classes fondée sur le mérite. Si la première autorisait des exceptions locales – transgressions autorisées par des contextes locaux particuliers pour des femmes issues de certains groupes sociaux – elle érigeait une barrière infranchissable au genre féminin. Pour autant, les révolutions ont d'abord élaboré une conception restrictive du mérite, limitant d'abord l'élargissement de la citoyenneté aux hommes et en particulier aux propriétaires possédant le droit de suffrage, mais aussi redéfinissant les règles de la nationalité²⁷⁶. En affectant les appartenances sociales légitimes à l'Université, l'événement impacte les circulations, qui, en retour, influencent les appartenances sociales légitimes à l'université.

²⁷⁶ Par exemple dans le cas de la Révolution française en introduisant des délais croissants pour les demandeurs étrangers (de 5 ans en 1791 à 10 ans en 1799) (Devaux, 2006), ou en revenant au droit du sol pourtant progressivement remplacé par le droit du sang à partir du 15^{ème} siècle, et se substituant à la hiérarchisation des droits qui prévalait sous l'Ancien Régime.

- **Entre continuité et changement : l'accès, instrument de la globalisation**

En filigrane de l'instrumentation de l'accès dans le temps long, s'esquisse finalement la question du rôle continu de l'Université dans le processus de globalisation et des transformations dont il est porteur, et, partant, de l'historicité de ce processus. Certains auteurs datent la globalisation d'avant le 15^{ème} siècle en invoquant les routes de la soie et la centralité de la Chine dans l'économie mondiale (Frank, 1998). D'autres retiennent le débarquement des espagnols à Manille en 1571 et le développement du commerce qui s'en suit (Flynn, Giraldez, 2002). D'autres encore (Bayly, 2002) font démarrer le processus avec les changements de régime politique en Europe au début du 19^{ème}, ou en font un phénomène propre à l'après- seconde guerre mondiale.

Que donne finalement à voir la question de l'accès ?

Trois dimensions transversales aux différentes périodes alimentent le processus de globalisation : les circulations d'individus, l'emprunt de modèles, et l'élaboration et la renégociation continue de modèles cognitifs communs identifiant les étudiants recherchés par les universités. Le processus de mondialisation des politiques s'ancre ainsi dans l'histoire des universités.

La régulation des circulations est constitutive de l'accès en tant qu'instrument, avec, dès le Moyen-Âge, des *Studium Generale* définis par leur droit d'inscrire des étudiants étrangers. A travers ces régulations, l'Université joue certes un rôle important de territorialisation qui s'incarne dans la construction des États-nations, mais également d'imbrication des territoires, de construction et d'expression de leurs interdépendances, et de diffusion d'un référentiel commun. Quant aux périodes d'ouverture et de fermeture des universités aux circulants, d'appel à davantage de mobilité ou à l'inverse au contrôle des circulations, elles exposent la non-linéarité du processus.

En somme, on peut voir la circulation des individus, mais aussi leurs modes de penser et d'agir, comme le résultat des interactions entre différentes organisations sociales interdépendantes situées sur différents territoires. Les circulations manifestent ainsi leur pouvoir structurant. Elles soutiennent la transformation des cadres de pensée. Elles concernent principalement des étudiants de groupes sociaux bien dotés en ressources économiques et culturelles, auxquels les établissements d'enseignement supérieur de leurs organisations sociales d'origine sont fermés. Leurs ressources économiques et culturelles pavent ainsi les circulations de ces étudiants en quête d'universités d'accueil. En corolaire,

le changement incrémental est principalement porté par des membres de groupes sociaux disposant de ressources économiques et culturelles à défaut de disposer du pouvoir politique.

Les circulations rappellent que " les histoires produisent les géographies, qui modèlent en retour ce qui arrive aux agents historiques". " Ce qui explique l'intérêt d'interroger la relation entre « la circulation des formes et les formes de circulation » (Appadurai, 2010), ou pour le dire autrement, la mécanique des connexions, des circulations, leur morphologie, pour saisir l'imbrication des territoires, contribuant ainsi à « l'historicisation de la globalisation » (Saunier, 2004, p.111).

En remettant en cause certaines analyses qui font de l'organisation institutionnelle des mobilités étudiantes un phénomène spécifiquement contemporain²⁷⁷, notre travail saisit aussi l'ancienneté de la migration des modèles universitaires que favorisent les circulations individuelles. C'est le cas dès le Moyen-Âge, lorsque les modèles de privilèges des universités se diffusent en suivant les flux étudiants (cf. chapitre 1). A travers ces emprunts, des cadres juridiques de régulation de l'accès se généralisent.

Surtout, l'emprunt de modèles traverse les époques comme avec le développement des établissements spécialisés au siècle des Lumières (cf. chapitre 3). L'isomorphisme est largement mimétique : les établissements copient ce que leurs acteurs savent être des établissements attractifs, comme les gouvernants créent des établissements en s'inspirant de ce qu'ils observent ailleurs grâce à la circulation d'étudiants et d'enseignants. L'apprentissage en matière des politiques d'accès à l'Université apparaît ainsi bien antérieur à l'émergence des États-Nations tels qu'ils prennent forme dans les années 1830 : le *policy-borrowing* n'a pas attendu l'existence des États pour exister, confirmant l'historicité du rôle de l'accès à l'Université dans le processus de globalisation. Ce dernier - jouant par extension et recouvrement progressif d'une économie-monde occidentale (Wallerstein, 1974) – apparaît ainsi également ancré, dès le Moyen-Âge, dans la régulation de l'accès à l'Université et dans le référentiel partagé qu'elle participe à faire exister.

Pour autant, pas plus que les cadres institutionnels d'une société, le référentiel partagé n'apparaît parfaitement cohérent. A partir des modalités contemporaines de l'instrumentation de l'accès, le référentiel global du marché structurant l'action publique

²⁷⁷ Cela conduit à nuancer l'opposition entre une ancienne internationalisation qui serait « typiquement amorcée et gérée par le personnel académique sur une base individuelle » (Vabø, 2007) et une nouvelle internationalisation intervenant à un niveau collectif, institutionnel, pour rendre compte de l'ancienneté de ce dernier modèle.

depuis les années 70's se révèle traversé d'une part par celui des droits humains - via la représentation de la diversité sociale organisée par des procédures de correction du marché - et, d'autre part, en tension avec ce dernier, par un marché de la citoyenneté – organisant une différenciation des droits d'accéder. *In fine*, en exprimant et construisant les interdépendances entre les sociétés, l'accès, en tant qu'instrument, saisit le rôle central et continu de l'Université dans l'élaboration d'une vision du monde partagée qui ne se limite pas à l'affirmation du marché mais n'en est pas moins structurée par des enjeux de pouvoir et d'inégalité.

Bibliographie

- Abélès, M., Bellier, I (1996). La Commission européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis. *Revue française de science politique*, 46(3), 431-456.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: gender, class and race in organizations. *Gender and Society*, 20(4), 441-464.
- Acker, J., (2000). Revisiting Class: thinking from gender, race, and organizations. *Social Politics*, 7(2), 192-214.
- Adangnikou, N., Goastellec, G., Benninghoff, M., Leresche, J.P. (2009). Mesurer les inégalités dans l'enseignement supérieur en Europe : panorama des indicateurs. *Les cahiers de L'Observatoire*, N°20.
- Alas, R., Kaarelson T. (2008). Gender Equality in post-socialist country: case of Estonia. *Problems and perspectives in management*, 6(2), 13-20.
- Alatas, S. F. (2006). From Jami'ah to University: Multiculturalism and Christian- Muslim Dialogue, *Current Sociology* 54 (1), 112-132
- Albisetti, J. C. (2000). Portia Antes Portas: women and the legal profession in Europe, ca.1870-1925. *Journal of social history*, 33(4), 825-857.
- Alcántara Bojorge, D. A. (2009). Los bachilleres en teología de la universidad colonial (1553-1738). Un acercamiento cuantitativo. In: Enrique González González, Mónica Hidalgo Pego, Adriana Álvarez Sánchez (coord.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la universidad y la sociedad en el México virreinal*, issue-unam, México, 55-85.
- Aldrin, P. (2009). L'invention de l'opinion publique européenne. *Communication au ST 18 du Congrès AFSP 2009*. Accessible en ligne. www.congresafsp2009.fr/.../st18/st18aldrin.pdf
- Allies, P. (1980). *L'invention du territoire*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the enlightenment to 1914*. Oxford Scholarship online.
- Anderson, R.D. (2004a). Enrolments and social patterns. In *European universities from the enlightenment to 1914*. Oxford Scholarship Online.
- Anderson, R.D. (2004b). The idea of the secondary school in nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*, 40(1&2), 93-106.

- Andres, L., Pechar, H. (2013). Participation patterns in Higher Education: a comparative welfare and production régime perspective. *European Journal of Education*, 48(2), 247-261.
- Appadurai A. (2010). How histories make geographies: circulation and context in a global perspective. *Transcultural studies*, 1 (10), 4-13.
- Arum, R., Gamoran, A., Shavit, Y. (2007). *More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. Stratification in Higher Education, A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Aurell, M. (2005). Complexité sociale et simplification rationnelle : dire la stratification au Moyen Age. In: *Cahiers de civilisation médiévale*. La médiévistique au XXe siècle. Bilan et perspectives. 48(189), 5-15.
- Badie, B. (1995). *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*. Paris, Fayard.
- Baker, D. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Standford. Stanford University Press.
- Baker, D. (2014). Minds, Politics, and Gods in the Schooled Society: Consequences of the Education Revolution. Presidential Address to the Comparative International Education Society, *Comparative Education Review*, 58,1, pp. 6-23.
- Balard, M., Genet, Ph., et Rouche, M. (2011). *Le Moyen Âge en Occident*, Paris: Hachette.
- Balibar, E. (2001). *Nous, citoyens d'Europe ? Les frontières, l'État, le Peuple*. Paris: La Découverte.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., Schadee, H. (2009). Persistent Inequality? Expansion of Education and Class inequality in Italy and Spain. *European Sociological review*. 25(1), 123-138.
- Ballarino, G., Schadee, H. (2011). *Educational expansion, educational inequality and school design in Europe: a comparative analysis*. Paper Presented at the ISA-RC28 spring meeting 2001, University of Essex (UK).
- Barbier, M. (2004). Les rapports du pouvoir spirituel et du pouvoir temporel chez Vitoria. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 66(2), 297-310.
- Barcala Muñoz, A. (1985). Las Universidades españolas durante la Edad Media. *Anuario de Estudios Medievales*, (15), 83-126.
- Barkovic, I., Vinkovic, M. (2006). Gender inequality in the Croatian Labour Market – Legal and Economic aspects. In: Dražen Barković and Bodo Runzheimer, *Interdisziplinäre managementforschung ii - interdisciplinary management research ii* (484-504).

Ekonomski fakultet u Osijeku, Fachhochschule Pforzheim Hochschule für Gestaltung, Technik und Wirtschaft.

Baudot, P-Y. (2014). Le temps des instruments. Pour une socio-histoire des instruments d'action publique. Chapitre 6. In : Halpern C. & al., (Eds), *L'instrumentation de l'action publique*. Paris, PFNSP, 193-236

Bayly, C.A. (2002). "Archaic" and "Modern" Globalization in the Eurasian and African Arena, c. 1750-1850. In: A.G. Hopkins, ed., *Globalization in World History*. London: Pimlico.

Becher, T. Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Second Edition. London: Routledge.

Becker, G. (1964). *Human Capital, A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. NBER: Columbia University Press.

Becker, S. O., Woessmann, L. (2009). Was Weber wrong? A human capital theory of protestant economic history. *The Quarterly journal of economics*, 124(2), 531-597.

Belhoste, B. (2001). La préparation aux grandes écoles scientifiques au 19^{ème} siècle : établissements publics et institutions privées. *Histoire de l'Education*, 90, 101-130.

Belhoste, B. (2002). L'examen. Une institution sociale. (En Ligne). *Histoire de l'éducation*. N°94. <http://histoire-education.revues.org/813>.

Belissa, M. (2006). Repenser l'ordre européen (1795-1802). De la société des rois aux droits des nations. *Annales historiques de la Révolution française*. [En ligne], 343 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2009, consulté le 25 juillet 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ahrf/10122>

Bell, D. (1968). The scholar cornered. *American Scholar*, 37(3), 401-406.

Belot, C., Smith S. (1998). Europe and collective identity: a challenge for the social sciences. In: U. Hedetoft, *Political Symbols, Symbolic Politics: Europe between Unity and Fragmentation*. Londres: Ashgate.

Benes, J., Huisman, J., Sebkova, H. (2003). The Czech Republic. In: Jon File and Leo Goedegebuure (eds), *Real-Time Systems: reflections on Higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia* (41-57), Brno (Czech Republic): Vuilin Publishers.

Benn, C. & Chitty, C. (1996). *Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: David Fulton Publishers. Cité par: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter04.html>

Bérenger, J. (2007). *Joseph II d'Autriche, serviteur de l'Etat*. Paris : Fayard.

- Berger, M. (1960). How long is a generation? *The British Journal of Sociology*, 11(1), 10-23.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Garden City: Doubleday.
- Bernard-Schweitzer, M. (2018). *Les collèges normands à Paris à la fin du Moyen Âge. Histoire institutionnelle et étude prosopographique de leur recrutement*, tome 1. Thèse de doctorat, Paris-Sorbonne.
- Bernardi, F., Ballarino, G. (dir.). (2016). *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the transmission of Socio-Economic Inequalities*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Bickel, J. (2007). Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté. *Gérontologie et société*, 30, 120(1), 11-28.
- Bilinsky, Y. (1968). Education of the Non-russian peoples in the USSR, 1917-1967: An essay. *Slavic Review*, 27(3), 411-437.
- BIS, Department for Business Innovation and Skills. (2014). National strategy for access and student success in higher education. OFFA, HEFCE: Crown Copyright
- Blanc, M., Causer, J-Y. (2005). Public-privé : quelles frontières ? *Revue des Sciences Sociales*, 33, 1-11.
- Blanden, J., Machin, S. (2004). Educational inequality and the expansion of UK higher education. *Scottish Journal of Political Economy*, 51(2), 230-249.
- Blossfeld, H-P. (2009). Education Assortative Marriage in Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 35, 513-30.
- Blossfeld, H-P., Shavit, Y. (1993). *Persistent Inequality. Changing Education and Attainment in Thirteen countries*. Boulder : Westview Press.
- Boltanski, L. (1979). Taxinomies sociales et luttes de classes : la mobilisation de la classe moyenne et l'invention des cadres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 29, 75-106.
- Boppart, T., Falkinger, J., Grossmann, V., Woitek, U., Wüthrich, G. (2008). Qualifying religion: the role of plural identities for educational production. *CESifo Working Paper* 22283. Munich: CESifo.
- Borrillo, D. (2002). Les instruments juridiques français et européens dans la mise en place du principe d'égalité et de non-discrimination. *Revue française des affaires sociales*, 1, 109-129.
- Bouault, J. (1930). Les bailliages du duché de bourgogne au XIVe et XVe siècles. *Annales de Bourgogne*, (T.II), 7-22.

- Boucheron, P., Offstadt N. (2011). *L'espace public au Moyen Âge. Débats autour de Jürgen Habermas*. Paris : PUF.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Éditions de Minuit.
- Boutier, J. (2004). Le grand tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVIe-XVIIIe siècles). *Le voyage à l'époque moderne. Cahiers de l'Association des Historiens modernistes des Universités*, (27), 7-21.
- Brambilla, E (2009). Lycées et Université Impériale. Innovations éducatives en France et influence sur l'instruction des élites en Italie (1789-1814). *Rives méditerranéennes*, (32-33), 97-119.
- Braudel, F. (1969). *Ecrits sur L'Histoire*, Paris, Flammarion.
- Breen, R., Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Breen, R., Liojx, R., Müller, W., Pollak, R. (2009). Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight european countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Brendler, A. (2011). Territorialisation – un concept de l'historiographie allemande. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/46932>
- Brenner, N. (1999). Beyond State-Centrism? Space, Territoriality, and Geographical Scale in Globalization Studies. *Theory and Society*, 28(1), 39-78.
- Brizzi, G.P. (2003). El modelo de los Jesuitas en la época moderna. In *Universidad, Eglise, Culture. L'Université Catholique à l'époque moderne. De la Réforme à la Révolution XVIème – XVIIIème siècles*, (37-59). Actes du troisième symposium. Universidad Iberoamericana, Mexico, 30 avril-3 mai. Paris, FIUC.

- Brockliss, L. (1989). Patterns of attendance at the University of Paris 1400-1800. In Julia D., Revel, J. (dir.). *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*. Tome 2, (487-526), Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Brockliss, L. (2016). *The University of Oxford. A History*. Oxford Scholarship online.
- Brundage, J.A. (2008). *The medieval origins of the legal profession, Canonists, Civilians and Courts (volume I)*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R., Nikolai, R., (2010). Chapter 34. Education. In: Castles F. G., Leibfried S., Lewis, J., Obinger H., Pierson C., *The Oxford Handbook of The Welfare State*, Oxford, Oxford University Press.
- Calhoun, C. (2012). Time, World, and Secularism. in *The Post-Secular in Question: Religion In: Contemporary Society*, (ed.) P. S. Gorski, D. Kyuman Kim, J. Torpey, and J. VanAntwerpen, New York University Press and the Social Science Research Council.
- Cantoni, D., Yuchtman N. (2012). Medieval universities, legal institutions and the commercial revolution (Working Paper 17979). *National bureau of economic research* : <http://www.nber.org/papers/w17979>
- Cantwell, B., Marginson S., Smolentseva A., 2018 *High Participation Systems of Higher Education*, Oxford, Oxford University Press.
- Carpentier, J., Lebrun, F. (1990). *Histoire de l'Europe*. Paris : Seuil.
- Castles, F. G., Obinger H. (2008). Worlds, families, regimes: country clusters in European and OECD area public policy. *West European Politics*, 31(1-2), 321-344.
- Cerych, L. (1978). The development of admission policies. *Paedagogica Europaea*, 13(1), 89-105.
- Champion, F. (1999). De la diversité des pluralismes religieux. *International Journal on Multicultural Societies*, (1)2, 40-54.
- Charle, C. (2004). Patterns. Dans Rüegg (dir.), *A history of university in Europe, vol III., Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, 33-80. Cambridge University Press.
- Charle, C., Jarausch, K.H. (ed.). (1986). *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930. Expansion, Differentiation, Social Opening and Professionalization in England*,

- Germany, Russia and the United States* (p.107-111). In : *Histoire de l'éducation*, 29. Stuttgart : Klett-Cotta, 1982.
- Charle, C., Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Que Sais-je ? Paris : PUF.
- Charle, C., Verger, J. (2012). *Histoire des Universités*. Paris: PUF.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris: Observatoire National de la vie étudiante. La Documentation Française.
- Chartier, R. (1982). Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^e siècle. *Annales*, vol2, 389-400.
- Chartier, R., Revel, J. (1978) Université et société dans l'Europe moderne : position des problèmes. In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 25(3), 353-374.
- Chêne, C. (1982). *L'enseignement du droit français en pays de droit écrit (1679-1793)*. Genève: Droz.
- Chiasson, G. avec la collaboration de V. Nterizembo (2012). Territorialisation. dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, [en ligne], www.dictionnaire.enap.ca.
- Coulangéon, P. (2010). Stratification sociale. In : S. Paugam, *Les 100 mots de la sociologie*. (101-102), Paris: PUF, Que sais-je.
- Chitnis, A. (1976). *The Scottish Enlightenment: A Social History*. London: Croom Helm.
- Chitty, C. (2007). *Eugenics, race and intelligence in education*. London: Continuum.
- Christen-Lécuyer, C. (2000). Les premières étudiantes de l'université de Paris. *Travail, Genre et Sociétés*, 4(2), 35-50.
- Clancy, P. (2010). Measuring Access and equity from a comparative perspective. In: Eggins H. *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam: SensePublishers.
- Clark, A. E., Senik C. (2009), Who compares to whom? The anatomy of income comparison in Europe. *CEPREMAP*, Docweb N°0907. Accédé le 5 janvier 2015. <http://www.cepremap.fr/depot/docweb/docweb0907.pdf>
- Clark, L.L. (2008). *Women and Achievement in Nineteenth-Century Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, W. (2003). The pursuit of the prosopography of science. In Porter R. (Eds.), *The Cambridge History of Science, volume 4, Eighteenth-Century Science*, 211-234.
- Clark, W. (2007). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.

- Clark, W. (2008). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cobban, A.B. (1999). *English university life in the Middle Ages*. London: UCL Press Limited.
- Cogneau D. (2003). Pauvreté, inégalité des conditions et inégalité des chances. Opportunités et risques des nouvelles stratégies de réduction de la pauvreté. In : J-P. Cling, M. Razafindrakoto, F. Roubaud, (Ed.s), *Nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*. 2ème édition. Paris : Economica, IRD Editions.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale. New Jersey, États-Unis: Erlbaum.
- Combessie, J-C. (2004). Trente ans de comparaison des inégalités des chances : quand la méthode retenue conditionne la conclusion. *Courrier des statistiques*, 112, 37-54.
- Combessie, J-C. (2011). Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin. Le cas de l'évolution des chances d'accès à l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 188, 4-31.
- Corroyer, D., Rouanet, H. (1994). Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'analyse statistique des données. *L'année psychologique*, 94(4), 607-623.
- Cottret, B. (2001). *Histoire de la Réforme protestante*. Paris: Perrin.
- Coulet, N. (2001). Les juifs de Provence au Moyen Âge : entre intégration et exclusion (XIIIe-XVe siècle). In : Audisio, G. (Ed.), *Religion et exclusion : XIIIe-XVIIIe siècle*. Presses Universitaires de Provence.
- Croxford, L., Raffe, D. (2014). Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996-2010. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 77-95.
- Csepes, O., Kaiser, F, Varga, Z. (2003). Hungary. In: Jon File and Leo Goedegebuure (eds), *Real-Time Systems: reflections on Higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia* (59-76), Brno (Czech Republic): Vuilin Publishers.
- Czerny, B. (2007). L'Association des étudiants Russes de Paris. *Cahiers du Monde Russe*, 48(1), 5-21.
- Dalichow, F. (1988). Academic recognition within the European community. *CIHEAM, Options Méditerranéennes*, 205-217.
- Daskalova, K. (2017). Developments in Bulgarian Education: from the Ottoman Empire to the Nation-State and Beyond, 1800-1940's. *Espacio, Tiempo y Education*, 4(1), 1-29.

- Daskalova, Zimmerman. (2015). Women's and gender history. In I. Livezenu, A. Von Klimo (Eds), *The routledge history of east central Europe since 1700*, Routledge.
- De Lario, D. (1986). Mécénat des collèges majeurs dans la formation de la bureaucratie espagnole (XIVe-XVIIIe siècles). *Revue Historique*, 275(2), (558), 307-342.
- De Lubac, H. (1932). Le pouvoir de l'Église en matière temporelle. *Revue des Sciences Religieuses*, 12(3), 329-354.
- De Pommereau, I. (2018). *Estonia reaches out to its very own Russians at long last*. Consulté sur <https://p.dw.com/p/2t5Cn>
- De Ridder-Symoens, H. (1992). *A history of the university in Europe*, Vol.1 (3-34.). Cambridge University Press.
- De Ridder-Symoens, H. (2003). Living together: catholics, protestants and jews at early-modern universities. In *Université, Eglise, Culture. L'Université Catholique à l'époque moderne. De la Réforme à la Révolution XVIème – XVIIIème siècles (283-304)*. Actes du troisième symposium. Universidad Iberoamericana, Mexico, 30 avril-3 mai. Paris, FIUC.
- De Ridder-Symoens, H. (2009). Les étudiants Marranes aux Pays-Bas (XVIe et XVIIe Siècle). In Ferté P., Barrera C., (dir.), *Etudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (xvie-xxe s.)* (21-35). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- De Schwartner, M. (1816). *Statistique du Royaume de Hongrie*. Tome Troisième, Francfort : sur le Mein.
- De Swaan, A. (1995). *Sous l'aile protectrice de l'état*. Paris : PUF.
- Denifle, H. (1885). *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*. Berlin : Weidmann.
- DEPP, (2016). *L'Europe de l'éducation en chiffres*. Courbevoie : Ateliers Modernes d'Impression, MENESR.
- Depretto, J.P. (2001). *Pour une histoire sociale du régime soviétique (1918, 1936)*. Paris: L'Harmattan.
- Desai, Raj M., Goldberg, I., (Eds.). (2008). *Can Russia compete?* Washington. Brookings Institution Press.
- Descendre, R. (2012). Souveraineté, gouvernementalité, raison d'État et population : Michel Foucault et la pensée politique du XVIe siècle ». Dans O. Guerrier (dir.), *Foucault et la Renaissance*. Actes du colloque international des 13-16 mars 2012 (Université Toulouse II-Le Mirail), Paris. Classiques Garnier. En ligne : <http://ens-lyon.academia.edu/RomainDescendre>.

- Desportes, P. (1980). Réceptions et inscriptions à la Bourgeoisie de Lille aux XIV^{ème} et XV^{ème} siècle. *Revue du Nord*, 246, 541-571.
- Desrosières, A. (1983). L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles. *Economie et Statistique*, 152, 55-81.
- Desrosières, A. (1989). Comment faire des choses qui tiennent : histoire sociale et statistique, *Histoire et Mesure*, 4(3/4), 225-242.
- Desrosières, A. (1992). La statistique, entre la science universelle et les traditions nationales. *Autrement*, 5, 146-159.
- Desrosières, A., Thévenot, L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris : La découverte (Coll. Repères).
- Détourbe, M-A., Goastellec, G. (2018). Revisiting the issues of access to Higher Education and social stratification through the case of refugees: a comparative study of spaces of opportunity for refugee students in Germany and England.” *Social Sciences*, 7(186). <http://www.mdpi.com/2076-0760/7/10/186/pdf>
- Devaux, O. (2006). Citoyenneté et révolution française : naturalisation et ostracisme. in : *La citoyenneté aujourd'hui*. (153-171), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- Di Simone, M.R. (1996). Admission. In W. Rüegg, *A history of University in Europe* (vol.2, 355-416), *Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- Dimaggio, P. Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Dmtrishin, A. (2013). Deconstructing distinctions. The European university in. Comparative historical perspective. Entremons. *UPF Journal of World History*. Numéro 5 (juny 2013)
- Dogan, M., (2002). Strategies in comparative sociology. *Comparative Sociology*, 1(1), 63-91.
- Dolan, C. (2017). Introduction au dossier : Citoyen, cité, espace et communautés sous l'Ancien Régime. *Les Cahiers du Framespa*, 34, 1-12.
- Domanski, H., Przybysz, D., (2007). Educational homogamy in 22 European countries. *European Societies* 9(4): 495-526.
- Douarche, A. (1888). *L'Université de Paris et les jésuites (16^{ème}-17^{ème} siècles)*. Thèse présentée à la faculté des lettres de Paris. Paris : Hachette.

- Douglass, J. E. (1990). The Cold War, technology and the American University.” UC Berkeley Research and Occasional Papers Series, 01.09.1999, <https://escholarship.org/uc/item/9db970dq>
- Dubet, F. (2011). Régimes d’inégalité et injustices sociales. *SociologieS* [Online], URL : <http://sociologies.revues.org/3643>.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil.
- Dulermoz, Q., Singaravelou, P., (2012). Des causes historiques aux possibles du passé ? Imputation causale et raisonnement contrefactuel en histoire. *Labyrinthe*, 30(2), 55-79.
- Duriez, B., Ion, J., Pincon, M., Pincon-Charlot M. (1991). Institutions statistiques et nomenclatures socio-professionnelles : Essai comparatif : Royaume-Uni, Espagne, France. *Revue française de sociologie*, 32(1), 29-59.
- Durkheim, E. (1894). *Les Règles de la Méthodes*. Classique des Sciences Sociales, Université de Laval à Chicoutimi.
- Durkheim, E. (1930/1904-1905). L’ évolution pédagogique en France. Les classiques des sciences sociales. Chicoutimi : Université du Québec, http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Durkheim, E. (1922/1992). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l’école : genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L’inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2007). Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l’analyse des inégalités sociales à l’école. *Revue Française de Pédagogie*, 4(161), 5-14.
- Duru-Bellat, M. (2009), *Le Mérite contre la justice*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. (2009). Appréhender les inégalités dans et par le supérieur : spécificités des mesures, spécificité des processus ? *Notes et Documents*. (2009-04), OSC, Sciences Po.
- Edwards, S. J. (2002). A Woman is wise. The influence of civic and Christian humanism on the education of women in norther Italy and England during the Renaissance. *Ex Post Facto*, _12, 99-111.
- Elias, N. (1975). *La dynamique de l’Occident*. Paris : Calmann-Lévy.
- Emden, A. B. (1951). Introduction, Rashdall, H., 1895c. *The Universities of Europe in the Middle Ages. Vol. III. English universities – student life*. Oxford University Press. Edited by F. M. Powicke and A. B., xv-xvi.

- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris: A. Colin.
- Esping-Andersen G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, Princeton University Press.
- Eulenberg, F. (1904). *Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart*. Reprint Belin, Akademie, 1994.
- Falk, F. (2018). *Gender innovation and migration in Switzerland*, Switzerland, Palgrave Studies in Migration History.
- Fargues, E., Winter, E. (2019). Conditional membership: what revocation does to citizenship, *Citizenship Studies*, 23:4, 295-303
- Faure, A. (2005). Territoires/Territorialisation. In *Dictionnaire des Politiques Publiques*, Presses de Sciences Po, 430-436.
- Fenger, H. J.M. (2007). Welfare regimes in Central and Eastern Europe: incorporating post-communist countries in a welfare regime typology. *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*. The Netherlands.
- Ferruolo, S.C. (1988). Parisius-Paradisus : the City, its schools, and the origins of the university of Paris. In T. Bender (Eds.), *The University and the City, From medieval origins to the present* (22-43). Oxford : Oxford University Press.
- Ferté, P. (2009). L'autonomie des universités françaises sous l'Ancien Régime : un bilan peu édifiant. *Annales du Midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale*, 121(268), 545-568.
- Ferté, P., Barrera, C. (2009). (Dir.), *Etudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges (XVIe-XXes.)*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Filâtre, D., Grossetti, M. (2003). La carte scientifique française. In Grossetti M., Losego P., *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, France, Espagne, Portugal*. Paris: L'Harmattan.
- File, J., Goedegebuure, L., (eds). (2003). *Real-Time Systems: reflections on Higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia* (15-37). Brno (Czech Republic): Vuilin Publishers.
- Filene, P.G. (1986). *Him/Her/Self: Sex Roles in Modern America*. 2nd edn. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Flecha Garcia, C. (2011). Education in Spain: Close-up of its history in the 20th century. *Analytical Reports in International Education*, 4(1), 17-42.
- Flynn, D. O., Giraldez A. M. (2002). Cycles of Silver: Global Economic. Unity through the mid-eighteenth century. *Journal of World History*, 13, 391-427.

- Foucault, M. (1978). *La gouvernementalité*. Cours du 1/2/1978, *Dits et écrits*, T. III. Paris, Seuil, p. 635-657.
- Fournier, M. (1893). *Les statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789* (Volume III). Paris: Larose et Forcel Editeurs.
- Frank, A. G. (1998). *Re-Orient. Global economy in the Asian age*. Berkeley: University of California Press.
- Freidenreich, H (2009). Higher Education in Central Europe. *Jewish Women: a comprehensive historical encyclopedia* (March 18, 2011). <http://jwa.org/encyclopedia/article/higher-education-in-central-europe>
- Frijhoff, W. (1980). Surplus ou déficit ? Hypothèses sur le nombre réel des étudiants en Allemagne à l'époque moderne (1576-1815). *Francia : Forschungen zur westeuropäischer Geschichte*, 7, 173-218.
- Frijhoff, W. (1996). Graduations and careers. In W. Rüegg, *A history of the university in Europe* (vol II, p.355-416), *Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- Frijhoff, W. (2003). L'université à l'époque moderne. XV^e-XVIII^e Siècles. Réflexions sur son histoire et sur la façon de l'écrire. In *Université, Eglise, Culture. L'Université Catholique à l'époque moderne. De la Réforme à la Révolution XVI^e – XVIII^e siècles* (p.11-36). Actes du troisième symposium. Universidad Iberoamericana, Mexico, 30 avril-3 mai. Paris : FIUC.
- Furet, F. (1986). Burke ou la fin d'une seule histoire de l'Europe. *Le Débat*, 39(2), 56-66.
- Gagnebin, L., Picon R. (2005). *Le Protestantisme. La foi insoumise*. Paris, Flammarion, Champs Essais.
- Gal, J. (2010). Is there an extended family of Mediterranean welfare states? *Journal of European Social Policy*, 20, 283-300.
- Gamble, A. (1995). The New Political Economy. *Political Studies*, 43(3), 516-30.
- Ganzeboom, H. B G., Nieuwbeerta, P. (1999). Access to education in six European countries between 1940 and 1985. Results of a cross-national survey. *Communist and Post-Communist Studies*, 32, 339-357.
- Garrouste, C. (2010). 100 years of educational reforms in Europe: a contextual database. JRC Scientific and Technical Report. Italy: European Commission, IRC, IPSC.
- Garson, J-P., Loizillon, A. (2003, janvier). *L'Europe et les migrations de 1950 à nos jours: mutations et enjeux*. The economic and social aspects of migration, Conference Jointly organised by the European Commission and the OECD, Brussels.

- Gerbod, P. (2004a). Relations with authority. Dans Rüegg (dir.), *A history of university in Europe, vol III., Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (83-100). Cambridge University Press.
- Gerbod, P. (2004b). Resources and management. Dans Rüegg (dir.), *A history of university in Europe, vol III., Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (101-122). Cambridge University Press.
- Ghouati, A. (2011). Diversité et grandes écoles en France. Le cas de Science-Po. *Communication au colloque international « Diversité et innovation en milieux socio-professionnels*. Clermont-Ferrand: MSH
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gilli, P. (1999). Comment cesser d'être étranger : citoyens et non-citoyens dans la pensée juridique italienne de la fin du Moyen Âge. In: *Actes des congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public*, 30e congrès, Göttingen, L'étranger au Moyen Âge. 59-77.
- Gillies, D. (2011). State education as high-yield investment: human capital theory in European policy discourse. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 224-245.
- Glanzer, P.L. (2011). The role of the state in the secularization of christian higher education: a study of post-communist Europe. *Journal of Church and State*, 53(2), 161–182.
- Glaude, M. (2007). Statistics on discrimination within the context of social statistics. Main issues. Papier présenté au 33ème séminaire du CEIES sur *ethnic and racial discrimination on the labour market : measurement, statistics and indicators*, 7-8 juin 2007, Valletta, Malte, 9p.
- Goastellec, G. (2003). Le SAT et l'accès aux études supérieures : le recrutement des élites américaines en question. *Sociologie du Travail*, 45, 473-490.
- Goastellec, G. (2004). Entre politique des quotas et égalité : L'Université de Californie à Berkeley. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 116, 141-164.
- Goastellec, G. (2008). Changes in access to higher education: from worldwide constraints to shared patterns of reform? In D.P. Baker, A.W. Wiseman, *The Worldwide Transformations of Higher Education*. International Perspectives on Education and Society Series 9: Elsevier.

- Goastellec, G. (2011). Measuring inequalities in higher education. A politics of science, *London Review of Education*, 9(1), 71-82.
- Goastellec, G. (2012). L'Européanisation de la mesure de la diversité en éducation : un instrument mou de politique publique. *Education et Société*, 1, Dossier L'Europe, une mise en ordre cognitive ? coordonné par J-L. Derouet et R. Dale.
- Goastellec, G. (2019). L'accès à l'enseignement supérieur enjeu de l'organisation sociale : quelques apports de la comparaison socio-historique. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/12152>
- Goastellec, G., Välimaa J. (2017). Expliquer les inégalités d'accès aux diplômes en Finlande et en Suisse (1950-2004) : Des structures scolaires aux politiques sociales. *Education et Société*. 38(2), 105-121.
- Gonzalez, C., Hsu, F. (2014). Education and Empire: Colonial Universities in Mexico, India and the United States. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.14*. University of California, Berkeley.
- Goodin, R. E., Smitsman, M. (2000). Placing welfare states: The Netherlands as a crucial test case. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 2(1), 39-64.
- Goody, J. (2006). *Le vol de l'histoire*, Paris, Folio.
- Gottheil, R. Elbogen, I. (2011). Padua. *JewishEncyclopedia*. En ligne: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/11843-padua>. Accédé le 12 août 2019.
- Gouvias, D. (1998). The relation between unequal access to higher education and labour-market structure. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 305-333.
- Green, A. (2013). *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA*. 2nd Edition. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Green, N. (2002). Religion et ethnicité. De la comparaison spatiale et temporelle. *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 57(1), 127-144.
- Grendler, P. (2002). *The universities of the Italian renaissance*. Johns Hopkins University Press.
- Grendler, P. (2003). The role of the Church in the Greatness and Decline of Italian Universities, 1500-1700. In *Université, Eglise, Culture. L'Université Catholique à l'époque moderne. De la Réforme à la Révolution XVIème – XVIIIème siècles* (127-153). Actes du troisième symposium. Universidad Iberoamericana, Mexico, 30 avril-3 mai. Paris, FIUC.
- Grendler, P.F. (1999). The University of Bologna, the city and the papacy. *Renaissance studies*, 13(4), 475-485.

- Guenée, B. (1971). *L'Occident aux XIVe et XVe siècles. Les Etats*. Paris, PUF.
- Guiraudon, V. (2004). Construire une politique européenne de lutte contre les discriminations : l'histoire de la directive « race ». *Sociétés Contemporaines*, 1(53), 11-32.
- Guiraudon, V. (2009). La diversité en Europe : une évidence ? *Raisons Politiques*, 35(3), 67-85.
- Guizot, F.P.G. (1854). *Histoire de la révolution d'Angleterre. IV. Deuxième Partie. La République de Cromwell (1649-1658)*. Paris : Bonaventure et Ducessois.
- Habermas, J. (1962, 1989). *The structural transformation of the public sphere*. Boston : MIT.
- Habermas, J. (1962, 1988). *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris, Payot.
- Hall, P. A., Gingerich D. W. (2009). Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Political Economy: an empirical analysis. *British Journal of Political Science*, 39(3), 449-482.
- Hall, P. A., Soskice D. (2002). Les variétés du capitalisme. *L'année de la régulation*, 6, 47-125.
- Hall, P.A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning and the State. *Comparative Politics*, 25(3), 275- 296.
- Halsey, A.H. (1993). Trends in access and equity in higher education: Britain international perspective. *Oxford Review of Education*, 19(2), 129-140.
- Halsey, A.H. (2011). Admission. In *A history of university in Europe, vol IV., Universities Since 1945*. (207-237), Cambridge University Press.
- Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350.
- Hatos, A. (2016). Romanian applied educational research on the way of becoming a strategic action field: fluctuations, inconsistencies and vicious circles. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 43-61.
- Heath, A. F., Rethon C., Kilpi E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Helms, R.M. (2008). University Admission Worldwide. *Education working paper series*, 15. Washington DC.

- Hernandez Diaz, J.M (1998). L'université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983). In Guereña, J-L., *L'enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles*, Numéro spécial de la revue *Histoire de l'Education* (31-56), 78. Paris, INRP.
- Héry, E (2003). Quand le baccalauréat devient mixte. *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, 18, 77-90.
- Hofer, H., Pichelmann, K. (1997). A note on earnings inequality in Austria. Mimeo, Institute for Advanced Studies, Vienna.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., Warner, U. (2006). Methodological Discussion of Income Measure in the European Social Survey Round 1. *Metodoloski Svezki*, 3(2), 289-334.
- Hood, C. (1983). *The Tools of Government*. Londres: Macmillan Press.
- Höpner, M., Jurczyk, B (2015). How the eurobarometer blurs the Line between research and propaganda. *MPIfG Discussion Paper*, 15(6). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Horvath, I. (2002). *Facilitating conflict transformation: implementation of the recommendations of the OSCE High Commissioner on national minorities to Romania, 1993-2001*. CORE Working Paper 8, Hamburg.
- Houston, R. (1985). The ideal of Scottish literacy. In *Scottish Literacy and the Scottish Identity: Illiteracy and Society in Scotland and Northern England, 1600–1800* (Cambridge Studies in Population, Economy and Society in Past Time, 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hout, M. (2006). Maximally maintained inequality: crossnational comparisons. *Sociological Theory and Methods*, vol.21, N°2, 237-252.
- Huisman, J., Vrecko D. (2003). Slovenia. In File J. and Goedegebuure L (Eds.), *Real-time systems. Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia* (95-112). Twente: CHEPS, UNITISK.
- Hyde, J.K. (1988). Universities and cities in medieval Italy. In T. Bender (Eds.), *The University and the City, From medieval origins to the present* (13-21). Oxford: Oxford University Press.
- Ilieva-Trichkova P. (2013). Higher Education in Bulgaria in a Historical perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities. *CPP RPS*, 52.
- Inglehart R., Norris P. (2003). *Rising tide. Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iribarren, I. (2013). La théologie dans l'université médiévale. Lieux et renaissance de la reine des sciences. *Revue des Sciences Religieuses*, 87(4), 403-415.

- Irsay, S. (1935). *Histoire des universités françaises et étrangères, Tome II. Du XVIe siècle à 1860*. Paris: A Picard.
- Itatí, A. (2006). El acceso a las mujeres a la educación universitaria [Women access to Higher Education]. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/269/26940702.pdf>.
- Jacobsen, S.G. (2015). Prussian emulations of a Chinese meritocratic ideal? Early modern Europe debating how China selected civil servants. *Journal for Eighteenth-Century Studies*, 38(3), 426-441.
- Jarausach, K. (1979). The social transformation of the university: the case of Prussia 1865-1914. *Journal of Social History*, 12(4), 609-636.
- Javornik, J. (2014). L'adieu au modèle de « l'homme soutien de famille ». Le présent postsocialiste à la lumière du passé. *Politiques sociales et familiales*, Dossier Genre, famille et état en Europe centrale et orientale, 115, 11-24.
- Jones, C. (2011). Women's access to higher education: An overview (1860-1948). *HerStoria magazine*.
- Julia, D., Revel, J. (1986). Présentation. In Julia D., Revel J., Chartier R. (Eds). *Les Universités Européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Tome 1 (23-64). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Julia, D., Revel, J. (1989). Les étudiants et leurs études dans la France moderne. In D. Julia, J. Revel. (Eds.). *Les Universités Européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Tome 2, (25-486). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Julia, D., Revel, J. (dir.). (1989). *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Tome 2. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales
- Julia, D., Revel, J., Chartier, R. (Eds). (1986). *Les Universités Européennes du XVIe au XVIIIe siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Tome 1. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Kabrda, J. (1969). *Le système fiscal de l'Église orthodoxe dans l'Empire ottoman*. Brno: Universita J. E: Purkyne.
- Kaelble, H. (1981). Educational opportunities and government policies in Europe in the period of industrialization. In Flore P. & Heidenheimer A.J. (eds.), *The development of welfare states in Europe and America*. New Brunswick: NJ.

- Kagan, R.L. (1974). *Students and Society in Early Modern Spain*. Baltimore: London.
- Kaiser, F., Wach P. (2003). Poland. In in *Jon File and Leo Goedegebuure (eds), Real-Time Systems: reflections on Higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia (77-93)*. Brno (Czech Republic): Vuilin Publishers.
- Kajiwara, Y. (2010). Les facultés de théologie et les ordres mendiants dans le Midi à la fin du Moyen Âge : Les exemples de Toulouse et de Montpellier. *Mediterraneus. Annual report of the Collegium Mediterranistarum ("Chicyukaigaku kenkyu")*, 25-46. Accessible on-line <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00977290>
- Kantorowicz, E. (1957). *Les deux corps du roi*. Paris: Gallimard.
- Karady, V. (2012). Ethnic and denominational inequalities and conflicts in elites and elite training in modern Central-Europe. *Szociologiai Dolgozatok 4.*, Budapest, Wesley Janos Lelkészképő Főiskola
- Karady, V., Kemény I. (1980). Antisémitisme universitaire et concurrence de classe. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 34, 67-96.
- Karady, V., Nagy, P. T. (2012). *Educational inequalities and denominations, 1910. Database for transsylvania*. Vol III. John Wesley Publisher. The Publisher of the Hungarian Evangelical Fellowship and the John Wesley Theological College, Budapest.
- Karklins, R. (1984). Ethnic politics and access to higher education: the soviet case. *Comparative Politics*, 16(3), 277-294.
- Karu, M. (2011). *Fathers and parental leave: slow steps towards dual earner/dual carer family model in Estonia* (Dissertationes Sociologicae Universitatis, Tartuensis n°6). Consulté sur http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/18103/karu_marre.pdf?sequence=1
- Kassow, S.D. (1989). *Students, Professors and the State in Tsarist Russia*. London: University of California Press.
- Kellaghan, T., Madaus, G. (2003). External (Public) Examinations. In Kellaghan T. & Stuffebeam D.L., Wingate L.A., *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives (577-600)*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kelly, P. and Slaughter, S. (1991). Women and Higher Education: Trends and perspectives. In Paradise, G. and Slaughter, S. (Eds.), *Women's higher education in comparative perspective (3-16)*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kerr, C. (1994). *Higher Education Cannot Escape History. Issues for The Twenty-First Century*. New York. State University of New York Press.

- Kieffer, A. (2007). Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 14(3), 425-435.
- Kieffer, A., Oberti, M., Preteceille E. (2002). Enjeux et usages des catégories socioprofessionnelles en Europe. *Sociétés contemporaines*, 1(45-46), 5-15.
- Kirshner, J. (2017). Hidden in plain sight: citizen women in late medieval Italy. *Working Paper*, Academia.
- Knowles, D. (1966). *From Pachomus to Ignatius: a study in the constitutional history of the religious orders*. Oxford: Oxford University Press
- Knox, W.W. (2000). *A History of the Scottish people*. Chapter 1. The Scottish educational system, 1840-1940. https://www.scran.ac.uk/scotland/pdf/SP2_1Education.pdf
- Kocka, J., Droz, J., Droz, J. (1986). La bourgeoisie dans l'histoire moderne et contemporaine de l'Allemagne : recherches et débats récents. *Le mouvement social*, (136), 5-27.
- Korpi, W. (2000). Faces of inequality: gender, class and patterns of inequalities in different types of welfare states. *Social Politics*, 7(2), 127-191.
- Koucký, J., Bartušek, A. and Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre.
- Koucký, J., Bartušek, A., & Kovařovic, J. (2007). *Inequalities and Access to Tertiary Education: European Countries 1950-2005*. Working Paper. Prague: Education Policy Centre.
- Koucký, J., Zelenka, M., Bartušek, A. (2017). Access to Higher Education in Europe, Trends. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Online.
- Krishan, K. (2003). *The making of English National Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurvinen, H. (2008). Reflecting a transition in the gender order – case of Naukogude Naine/Eesti Naine Magazine. *Acta Historica Tallinnensia*, 12, 87-102.
- Laborier, P. (2014). La gouvernementalité. Dans J.F. Bert et J. Lamy (dir.), *Michel Foucault. Un héritage critique*, Paris: Éditions du CNRS, p.169-181. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01023787>.
- Labussière, O. (2009). La norme et le mouvant. Éléments pour une relecture de l'œuvre de Jean Gottmann, *Géographie et cultures*, 72, 7-24.

- Lange, H. (1890). *Higher Education of Women in Europe*. New York: D. Appleton and Company.
- Lascoumes, P. (2007). Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006). *Politique et Sociétés*, 26(2-3), 73-89.
- Lascoumes, P., Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de SciencePo.
- Lascoumes, P., Le Galès, P. (dir) (2014). *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Paris. Les Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P., Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction. *Revue française de science politique*. 61(1), 5-22.
- Latourette, A.W. (2005). Sex discrimination in the legal profession: historical and contemporary perspectives. *Valparaiso University Law Review*, 39(4), 859-909.
- Lawrence, C.H. (1984). The University in State and Church. In, Aston T. H., (General Eds), *The history of the University of Oxford*, Vol 1 (ed. J. I : Catto), *The early Oxford schools*, Oxford: Clarendon Press
- Le Bihan, J., Mazel, F. (2016). La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? *Revue historique*, 4(680), 785-812.
- Le Goff, J-M. (2014). *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris, Seuil.
- Lees, M. (2016). *Estonian education system 1990-2016. Reforms and their impact*. Estonian Ministry of Education and Research.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O., Kaufmann, V. (1997). *Tous égaux ? De la stratification aux représentations*. Lausanne, Seismo.
- Liebel, H. (1965). The Bourgeoisie in Southwestern Germany, 1500–1789: A Rising Class? *International Review of Social History*, 10(2), 283-307.
- Löwy, M. (2004). Le concept d'affinité élective chez Max Weber. *Archives des sciences sociales des religions*, 127, 93-103.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Makdisi, G. (1970). 'Madrasa and University in the Middle Ages', *Studia Islamica* 32, 255–64.
- Makdisi, G. (1980). 'On the Origin and Development of the College in Islam and the West', in Khalil I Semaan (ed.) *Islam and the West: Aspects of Intercultural Relations*. Albany: SUNY Press.

- Malettke, K. (2001). Les traités de paix de Westphalie et l'organisation politique du saint empire romain germanique. *Dix-septième siècle*, 1(10), 113-144.
- Malia, M. (2006). *Historical locomotives. Revolutions and the making of the modern world*. Yales: T. Emmons Yale University.
- Mannheim, K. (1953), (1st ed.1927/28). The sociological problem of generations. In P. Kecskemeti et K. Mannheim *Essays on the sociology of knowledge*, (276-322), New York, Edition Paul Kevskemeti.
- Marques, J.F., Miranda, M.J (1996). Access to Higher Education in Portugal: Selection procedures Revisited from studies at the university of Lisbon. *Oxford Review of Education*, 22(3), 337-347
- Martin, S.E., Jurik, N.C. (2007). *Doing justice, doing gender: women in legal and criminal justice occupations*. Sage Publications.
- Martin, T. (2001). *The affirmative action empire. Nations and nationalism in the Soviet Union, 1923-1939*. Ithaca–Londres: Cornell University Press, 496p.
- Matehu, P., Rehakova B., Simonova N. (2007). The Czech Republic: structural growth of inequality in access to higher education. In Shavit Y., Menahem R., Arum R., Gamoran A., *Stratification in Higher Education, A comparative study* (374-399). Stanford, Stanford University Press.
- Mauger, G. (2011). Préface, In K. Mannheim, *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin.
- Maugère, A. (2009). *Les politiques de la prostitution. Du Moyen Age au XXIe Siècle*. Paris: Dalloz.
- Maurice, M. (1998). « Les paradoxes de l'analyse sociétale. Rétrospective et prospective », in Maurice, M., Sellier. F., Sylvestre, J-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris. PUF.
- Maurice, M., Sorge, A., Sellier F., Nohara, H., Verdier, E. (1998). *L'analyse sociétale revisitée*. Document Séminaire, 136 p. <halshs-00087356>
- Mayeur, F. (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Mazel, F. (2016). *L'évêque et le territoire. L'invention médiévale de l'espace (Ve-XIIIe siècle)*, Paris, Seuil, L'univers historique.
- McCoy, S., Smyth, E. (2011). Higher Education expansion and differentiation in the Republic of Ireland. *Higher Education*, 61, 243-260.

- McEnroe, S. F. (2012). *From Colony to nationhood in Mexico. Laying the foundations, 1560-1840*. Cambridge, Cambridge University Press.
- McLendon, M. (2003). State governance reform of higher education: patterns, trends and theories. Of the public policy process. In J.C. Smart, *Higher education: handbook of theory and research 18* (57-139). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Meiner, C. (1802). *Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdtheils* (vol I). Göttingen: reprint Aalen, 1970.
- Messu, M. (2011). Qu'est-ce qu'avoir une appartenance dans nos sociétés dites individualistes? *SociologieS* [En ligne], *Théories et recherches*, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 20 décembre 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/3543>
- Meuleman, B., Billiet, J. (2007, juin). *Measuring attitudes and feelings towards discrimination in cross-nation research: lessons learned from the european Social Survey*. Papier présenté au 33ème séminaire du CEIES sur ethnic and racial discrimination on the labour market : measurement, statistics and indicators, Valletta, Malte.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M., Ramirez, F.O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as Myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, (83), 340-363.
- Michaud, C. (2015). Marie-Thérèse d'Autriche au miroir des nouvelles ecclésiastiques. *Revue historique*, (1), 81-102.
- Mill, J. S. (1843). *Système de logique déductive et inductive*. Les classiques des sciences sociales. Collection Les auteur(e)s classiques, Université de Québec à Chicoutimi
- Mills, C. W. (1959). *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte.
- Mills, M., Blossfeld, H-P. (2003). Globalization, uncertainty and changes in early life courses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(2), 188-218
- Minois, G. (1998). *Histoire de l'athéisme : Les incroyants dans le monde occidental des origines à nos jours*. Paris: éditions Fayard.
- Mischau, A. (2001). Women in higher education in Europe, a statistical overview. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(1/2), 20-31.
- Moodie, G. (2016). *Universities, disruptive technologies, and continuity in Higher Education. The impact of information revolutions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, K. M. (1987). Women's access and opportunity in Higher Education: toward the twenty-first century. *Comparative Education*, 12(1), 23-34.

- Moraw, P. (1992). Careers of graduates. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (244-279). Cambridge University Press.
- Mornet, E. (1983). Le voyage d'études des jeunes nobles danois du XIV^e siècle à la Réforme. *Journal des savants*, 287-318.
- Müller, D (1977, 1980). The qualifications crisis and school reform in late 19th century Germany. *History of education*, IX, 315-331.
- Muller, P. (2010). Référentiel. Dans : Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques : 3e édition actualisée et augmentée* (555-562). Paris : Presses de Sciences Po.
- Müller, R. A. (1996). Student education, student life. In W. Rüegg, *A history of University in Europe* (vol. 2, 326-354), *Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- Muravyeva, M. (2010). Russian Women in European Universities, 1864-1900. In Spence J., Aiston S. J., Meikle M. M., *Women, Education and Agency, 1600-2000*. New York: Routledge.
- Murphy, C. (1999). In praise of the ladies of Bologna: the image and identity of the sixteenth-century Bolognese female patriciate. *Renaissance Studies*, 13(4), 440-454.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris, PUF.
- Musselin, C. (2005). Change or continuity in higher education governance? Lessons drawn from twenty years of national reforms in European countries. In: I. Bleiklie and M. Henkel (eds.), *Governing Knowledge*, (65-79), The Netherlands, Springer.
- Nardi, P. (1992). Relations with authority. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (77-107). Cambridge University Press.
- Neave, G. (2003). On the Return from Babylon: a Long Voyage around History, Ideology and Systems Change", In Jon File and Leo Goedegebuure (eds), *Real-Time Systems: reflections on Higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, (15-37) Brno (Czech Republic), Vuilin Publishers.
- Neave, G. (2005). The social dimension and social cohesion. Or, reconciling Adam Smith with Thomas Hobbes. Presentation to the Seminar "The social dimension of the European Higher Education Area and worldwide competition". The Sorbonne: Paris, January 26-28th.
- Neave, G. (2011). Patterns. In *A history of university in Europe, vol IV., Universities Since 1945*. Cambridge University Press, 31-72.

- Nestorova, T. (1996). Between tradition and modernity: Bulgarian women during the development of modern statehood and society, 1978-1945. *Women's History Review*, 5(4), 513-524.
- Nieuwbeerta, P., Rijken, S. (1996). Educational expansion and educational reproduction in Eastern Europe, 1940-1979. *Czech Sociological Review*, 4(2), 187-210.
- Niss, M. (1993). (Eds.) *Assessment in mathematics education. An ICMI study*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Noble, D. (1992). *A world without women. The Christian clerical culture of western science*. New York: A. Knopf.
- Norris, P., Inglehart, R. (2004, 2009). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*, Cambridge University Press
- Novikova, I. (1995). Women in Latvia Today: Changes and Experiences. *Canadian Woman Studies*, 16(1), 27-31.
- O'Boyle, L. (1978-79). A possible model for the study of 19th century secondary education in Europe. *Journal of Social History*, XII, 236-247.
- O'Malley, J.W. (2000). How the first jesuits became involved in education. In V.J. Duminuco, *The jesuit ratio studiorum: 400th anniversary perspectives* (56-74). New York: Fordham University Press.
- Obinger, H., Starke, P., Moser, J., Bogedan, C., Gindulis, E., Leibfried, S. (2010). *Transformations of the welfare state: Small states, big lessons*. Oxford University Press, Oxford.
- Orenstein, M. A. (2008). Poverty, Inequality, and Democracy. Postcommunists welfare states. *Journal of Democracy*, 19(4), 80-94.
- Osborne, M. (2003). Policy and practice in widening participation: a six countries comparative study of access as flexibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 43-58.
- Palier, B. (2002). De la crise aux réformes de l'État-providence. Le cas français en perspective comparée. *Revue française de sociologie*, 43(2), 243-275.
- Palier, B. (2010). Path dependance. Dépendance au chemin emprunté. In : Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P., *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris, Les Presses de SciencesPo.
- Paquet, J. (1978). Recherches sur l'universitaire « pauvre » au Moyen Âge. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 56(2), 301-353.

- Paquet, J. (1992). *Les Matricules Universitaires. Typologie des sources du Moyen Âge Occidental*. Turnhout Belgique : Brepols.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et Société*, 20(2), 9-21.
- Paradeise, C. (2005). Régimes de production et de régulation des savoirs. séminaire SIAP, Séances 1-5, synthèse.
- Paradeise, C., Thoenig, J-C., Mignot-Gérard, S., Biland, E., Delemarle, A., Goastellec, G. (2013). Relevance and excellence in higher education vocational schools. Business schools as institutional actors. In A. Pettigrew, E. Cornuel, *The institutional development of business schools*. Oxford University Press.
- Paterson, L. (2001). L'enseignement écossais et sa spécificité : approche historique. *Carrefours de l'éducation*. 1(11), 90-103.
- Paugam, S. (2010), (Eds). Chapitre IV. Appartenances Sociales. *Les 100 mots de la sociologie*. Paris, PUF, Que Sais-Je. 103-118.
- Pechar, H., Andres L. (2011). Higher-Education policies and welfare regimes: international comparative perspectives. *Higher Education Policy*, 24, 25-52.
- Pesek, J., Saman, D. (1986). Les étudiants de Bohême dans les universités et les académies d'Europe centrale et occidentale entre 1596 et 1620. In D. Julia, J. Revel, R. Chartier, *Histoire sociale des populations étudiantes* (tome 1, 89-111). Paris : EHESS.
- Peset, J.L., De Blas, A. (1983). Université et société dans l'Espagne moderne. *Cahiers de la Méditerranée, hors-série* (7), 150-170.
- Peset, M. (1984). Universidades espanolas y universidades europeas. *Ius Commune*, 12, 71-89.
- Peset, M., Mancebo, M.F. (1980). La población universitaria de España en el siglo XVIII. *La ciencia en España entre 1750-1850* (301-318). 1 Congreso de la Sociedad Espanola de Historia de las Ciencias, Madrid.
- Peter, T., Edgerton J. D., Roberts L. W., (2010). Welfare regimes and educational inequality: a cross-national exploration. *International studies in Sociology of Education*., 2(3), 241-264.
- Petersen, C. (2018). The Americanization of Meritocracy, 1932-1976. Harvard University, ongoing PhD.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565.
- Pike, K. L. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of Human Behaviour*. The

Hague, Mouton.

Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIème siècle*. Paris: Seuil.

Piore, M. (1998). Le message de J.-J. Silvestre : une conversation interrompue. In : Gazier, B., Marsden, D. and Silvestre, J.-J (eds) : *Repenser l'économie du travail : de l'effet d'entreprise à l'effet sociétal*, (3-26), Toulouse, Octarès Editions.

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. La Dispute, Coll. L'enjeu scolaire.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points histoire.

Prost, A. (2007). Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887). *Histoire de l'éducation*, (115-116), 149-169.

Pycke, J. (1978). Les chanoines de Tournai aux études. 1330-1340. In Ijsewijn J., Paquet J., *Les Universités à la fin du Moyen Âge*. Leuven University Press.

Quantin, J.L. (2009). Les problèmes de l'université française aux XVIIe et XVIIIe siècles. *Académie des sciences morales et politiques*. Séance du lundi 11 mai. <https://www.asmp.fr/travaux/communications/2009/quantin.htm> Accédé le 12/11/2017.

Quéré, S. (2016). Les assemblées représentatives en Europe occidentale à la fin du Moyen Âge : un instrument de la gouvernementalité ? *Memini* [En ligne], 19-20 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 18 août 2017. URL : <http://memini.revues.org/759>

Quillet, J. (1994). Pouvoir temporel et pouvoir spirituel aux XIVe et XVe siècle : complémentarité ou conflit ? *Revista da facultade de ciencias sociais e humanas*, 43-62.

Raftery, A., Hout M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.

Rainford, J. (2017). Targeting of widening participation measures by elite institutions: widening access or simply aiding recruitment? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(2-3), 45-50.

Rait, R. S. (1931). *Life in the medieval university*. Cambridge: University Press.

Ramirez, F. P., Moon, R. J. (2008). *From citizenship to human rights to human rights education*. School of Education. Stanford University. March 2008.

Rapp, F. (1988). Universités et principautés : les États bourguignons. Dans *Milan et les Etats Bourguignons : deux ensembles politiques princiers entre Moyen Âge et Renaissance (XIVe-XVIe siècles)*. Rencontres de Milan, Centre européen d'études bourguignonnes (N°28, 115-131).

- Rashdall, H. (1895a). *The Universities of Europe in the Middle Ages, Vol. I, Salerno, Bologna, Paris*. London: Oxford University Press Warehouse. New York: Macmillan & cp.
- Rashdall, H. (1895b). *The Universities of Europe in the Middle Ages, Vol. II. Italy, Spain, France, Germany, Scotland, etc.* Oxford: Clarendon Press.
- Rashdall, H. (1895c). *The Universities of Europe in the Middle Ages. Vol. III. English universities – student life*. Oxford University Press. Edited by F. M. Powicke and A. B. Emden.
- Ravinet, P., Megie, A. (2006). Coopération intergouvernementale et européanisation : la construction des espaces européens de la justice et de l'enseignement supérieur. In B. Palier & Y. Surel, *L'Europe en action* (87-144). Paris: L'Harmattan.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Rawls, J., (2001), *Justice as Fairness. A restatement*. Cambridge, Harvard University Press.
- Reay, D., David M. E., Ball S. (2005). *Degrees of choice: social class, race and gender in Higher Education*. Sterling, Va: Trentham Books.
- Reimer, D., Pollak, P. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415-430.
- Renaut, A. (1995). *Les Révolutions de l'université : Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Reumer, C., van der Wende M. (2010), Excellence and diversity: the emergence of selective higher education – a case study on Amsterdam University. UC Berkeley Research and Occasional Papers Series. <https://escholarship.org/uc/item/4502w5pj>
- Riesenberg, P. V. (1974). Citizenship at Law in Late Medieval Italy. 5, *ProQuest*. 333-346.
- Ringer, F. (1978). The education of elites in modern Europe. *History of Education Quarterly*, 18, 159-172
- Ringer, F. (1979). *Education and society in modern Europe*. London.
- Ringer, F. (1995). Patterns of access to the modern European universities: the social origins of students. In R.L. Geiger, *History of Higher Education Annual: 1995*, 15, 127-142.
- Ringer, F. (2004). Admission. Dans Rüegg (dir.) *A history of university in Europe, vol III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press.

- Roberts, J., Rodriguez C., Agueda M.; Herbst, J. (1996), "Exporting Models", in: Ridder-Symoens, H. de (ed.) (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*, Cambridge University Press, pp. 256–284.
- Rodriguez-San Pedro Bezares, L.E (1998). Les universités espagnoles à l'époque moderne. *Histoire de l'Education*. (78), 11-20.
- Rogers, R. (2007). L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie. *Histoire de l'éducation*, (115-116), 37-79.
- Roth, C. (1942). The Jews in the English Universities. *Miscellanies. Jewish Historical Society of England*, 4, 102-115.
- Rothblatt, S. (1968). *The Revolution of the Dons. Cambridge and Society in Victorian England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, X., Levy, R. (1997). *Le pénal dans tous ses États : justice, États et Société en Europe (XIIIe-XXe Siècles)*. Bruxelles Faculté Universitaire Saint Louis.
- Rüegg, W. (1992). Theme. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (3-34.). Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (1996). *A history of university in Europe (vol II), Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2004). *A history of university in Europe (vol III), Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2011). *A History of the University in Europe. Vol. IV: Universities Since 1945*. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2011). Themes. In *A history of university in Europe, vol IV., Universities Since 1945*. Cambridge University Press, 3-30.
- Sabbagh, D. (2016). Paris/Texas : les voies détournées de la "diversité" dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France. *Revue internationale de politique comparée*, 1(23), 85-112.
- Santiago, P., Tremblay, K., Bari, E., Arnal, E. (2008). *Tertiary education in the knowledge society. Volume 2 Special features: Equity, Innovation, Labour Market and Internationalisation*. Paris: OECD.
- Sass, E. (2011). *American Educational History: A Hypertext Timeline* <http://www.cloudnet.com/~edrbsass/educationhistorytimeline.html>
- Saunier, P-Y. (2004). Circulations, connexions et espaces transnationaux. *Genèses*, 57 (4), 110-26.

- Savrina, B. (2013). Transition to the market economy and the changes in the education: the case of the Baltic states and Latvia in particular. *European Scientific Journal*, 1, 75-83.
- Schnapper, D. (2002). *La démocratie Providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique sociale. *Revue Française de Sociologie*, 49(1), 133-139.
- Schofer, E., Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *The Journal of Political Economy*, 68 (6), 571-583.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schwinges, R. C. (1992a). Admission. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (171-193). Cambridge University Press.
- Schwinges, R. C. (1992b). Student education, Student life. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (195-242). Cambridge University Press.
- Scott, P. (2009). Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. » Paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania.
- Sewell W. H. (2009), Trois temporalités : vers une sociologie événementielle. In M : Grossetto & al. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (109-146). Paris: LA découverte.
- Sewell, W. H. (2008). The temporalities of capitalism. *Socio-economic review*, 6, 517-537.
- Sewell, W. H. (1992). A theory of structure: duality, agency and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Sewell, W. H. (1996). Three temporalities: toward an eventful sociology, in Terence J. McDonald (ed.), *The historic turn in human sciences*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 245-280.
- Shachar, A., Hirschl, R. (2014). On citizenship, States and Markets, *The Journal of Political Philosophy*, 22(2), 231-257
- Shasha, S.M., Massry, S.G. (2002), The medical school of Padua and its Jewish graduates. *Harefuah*, 141(4), 388-94, 407.

- Shaver, S. (2000). Inequalities, Regimes, and Typologies. *Social Politics*, 7(2): 215-219
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative*
- Shavit, Y., Blossfeld, P. (eds.). (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Simon, P. (1997). La statistique des origines : l'ethnicité et la "race" dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne. *Sociétés Contemporaines*, (26), 11-44.
- Simon, P. (2007). "Ethnic" statistics and data protection in the Council of Europe countries. Study Report, Strasbourg, Council of Europe.
- Simon, P., Tiberj, V. (2012). Les registres de l'identité. Les immigrés et leurs descendants face à l'identité nationale. *INED, TEO, Documents de travail*, 176(30).
- Siupiur, E. (2014). The role of European universities in shaping the Romanian and South-East European political elites in the 19th century. *Annals of the University of Bucharest / Political science series* 16(1), 113-128.
- Smith, A. (1998). La Commission et "le peuple". L'usage politique de l'Eurobaromètre. Dans Bréchon et Cautrès, *Les Enquêtes Eurobaromètre. Analyse comparée des données socio-politiques*. Paris: L'Harmattan.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Reno, University of Nevada Press.
- Smolentseva, A. (2012, october 2-7). *Access to Higher Education in the Post-Soviet States*, Salzburg Global Seminars, Salzburg.
- Spitzel, A. B. (1973). The historical problem of generations. *American Historical Review*, Vol 78(5), December, 1353-85.
- Steiger, G., Fläschendräger, W. (1981). *Magister und Scholaren, Professoren und Studenten, Geschichte der Universitäten im Überblick*, Leipzig.
- Stone, L. (1974). (Eds). *The University in Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Stray, C. (2001). The shift from oral to written examination: Cambridge and Oxford 1700-1900. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 8(1), 33-50.
- Stray, C. (2005). From oral to written examination: Oxford, Cambridge and Dublin 1700-1914. *History of Universities*, 20(2), 76-130.
- Streeck, W., Thelen K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. In: Streeck, Wolfgang, Thelen, Kathleen (Ed.): *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies*. (1-39), Oxford, Oxford University Press.
- Stretenova, N. M. (1995). Cultural and historical background of women's entrance into higher education in Bulgaria. *History of European Ideas*, 19(4-6), 867-874.

- Sylvester, D.W. (2016). *Education documents, 800 to 1816*. London: Routledge.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris, La Documentation Française.
- Tannock, S. (2017). The fragmentation of equality in the internationalised university. *Final Report*. Society for Research into Higher Education (SRHE): UCL Institute of Education.
- Tannock, S. (2018). *Educational Equality and International Students. Justice Across Borders?* Palgrave Macmillan.
- Taylor, P. (1993). Minority ethnic groups and gender in access to higher education. *New Community*, 19(3), 425-440.
- Taylor, S.J.C. (1987). *Church and State in England in the mid-eighteenth century: the newcastle years 1742-1762*. Submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of Cambridge, Jesus College.
- Teichler, U. (2011). Graduation and Careers. In *A history of university in Europe, vol IV., Universities Since 1945* (319-370), Cambridge University Press.
- Teichler, U., Bürger, S. (2005). The changing numbers and composition of student enrolment in Europe and Japan. Draft: University of Kassel.
- Têng, S.Y (1943). Chinese influence on the western examination system: I. Introduction. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 7(4), 267-312.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Theurot, J. (1998). L'Université de Dole au service de Bourgogne. L'Université, les gens de savoir et le prince (1423-début XVIe siècle). *Publications du centre Européen d'Etudes Bourguignonnes*. 38, 263-260.
- Thévenot, L., Goy A., Desrosières, A. (1983). L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles. *Economie et Statistique*, (152), 55-81.
- Thiaw-Po-Une, L. (2007). *L'Etat démocratique et ses dilemmes*. Paris: Hermann.
- Thietart, R-A. (2014). (4ème édition). *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod.
- Thireau, J.L. (1992). Professeurs et étudiants étrangers dans les facultés de droit françaises (XVIe-XVIIe siècles). *Revue d'Histoire des Facultés de Droit et de la Science Juridique*, (2), 43-73.
- Thoenig, J.C., Paradeise, C. (2015). *In search of academic quality*. New York: Palgrave Macmillan.

- Tikhonov-Sigrist, N. (2009a). Les femmes et l'université en France. 1860-1914. Pour une historiographie comparée. *Histoire de l'éducation*, 122, 53-70.
- Tikhonov-Sigrist, N. (2009b). Les étudiantes étrangères dans les universités occidentales : des discriminations à l'exil universitaire, 1870-1914. In P. Ferté, C. Barrera, *Etudiants de l'exil. Migrations internationales et universités refuges. XVIe - XXe Siècle* (105-118). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Tilly, C. (1984). *Big structures, large processes, huge comparisons*. New York. Russel Sage Foundation.
- Torstendahl, R. (1991). Knowledge and Power. Constraints and expansion of professional influence in western capitalist society. In Trow M., Nybon T., *University and Society. Essays on the social role of research and higher education*, London: Jessica Kingsley Publisher.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris, Seuil.
- Treiman, D. J., Yip, K. B. (1989). Educational and occupational attainment in 21 countries. in M. L. Kohn. (ed.) *Cross-National research in Sociology*, Beverly Hills, Sage Publications, 373-394.
- Trindade, H. (2014). Esquisse d'une histoire de l'Université en Amérique latine, in Blanquer J-M., Trindade H. (dir.) *Les défis de l'éducation en Amérique Latine*, Paris, Éditions de l'IHEAL, 14-28. <https://books.openedition.org/iheal/1559?lang=fr#ftn2>
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*, from the general Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris: OECD, 55-101.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. UC Berkeley: Institute of Governmental Studies.
- Tsakoglou, P., Cholezas, I. (2005). Education and Inequality in Greece: A literature Review. in R. Asplund, E. Barth, *Education and wage inequality in Europe*. A literature review. Sarja B212 Series. The Research Institute of the Finnish Economy. Helsinki, Taloustieto Oy.
- Tünnermann Bernheim, C. (1991). *Historia de la Universidad en America Latina. De la Epoca Colonial a la Reforma de Córdoba*, Editorial Universitaria Centroamericana.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship studies: A general theory, *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18,
- Turner, S. (1980). The Bildungsbürgertum and the Learned Professions in Prussia. 1770-1830: The origins of a class. *HS-SH, XIII*(25), 105-135.

- Vabø, A. (2007). Challenges of Internationalization for the Academic Profession in Norway. In: M. Kogan and U Teichler (ED.), *Key Challenges to the Academic Profession*, (99-107). Paris, Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge and International Centre for Higher Education Research Kassel at the University of Kassel.
- Vaca Lorenzo, A. (2007). Le campus de l'université de Salamanque au Moyen âge. Besoins fonctionnels et réponses immobilières. In. Gilli P., Verger J., Le Blévec D., (Eds.), *Les Universités Et la Ville AU Moyen âge : Cohabitation et Tension*. Leiden, Boseton, Brill Eds.
- Vakkuri, J. (2004). Institutional Change of Universities as a Problem of Evolving Boundaries. *Higher Education Policy*, 17(3), 287-310.
- Vallet, L.-A. (2007). Sur l'origine, les bonnes raisons de l'usage, et la fécondité de l'odds ratio. *Courrier des statistiques*, (121-122), 59-65.
- Van Kersbergen, K., Becker, U. (1988). The Netherlands: a passive social democratic welfare state in a Christian Democratic ruled society. *Journal of Social Policy*, 17(4), 477-499.
- Vanier, M. (2006). Partager la souveraineté territoriale : objets, modes et principes de l'État « glocal », *Rives nord-méditerranéennes*, 25, 9-18.
- Vasquez Vidal, S. (1991). Las relaciones entre la corona y los colegios mayores. In J.L. Guereña, J.-M., E.M. Fell, J.R. Aymes, *L'université en Espagne et en Amérique latine du moyen âge à nos jours (vol. 1) Structures et acteurs*. C.I.R.E.M.I.A., Tours : Publications de l'université de Tours.
- Verger, J. (1987). Les gradués en droit dans les sociétés urbaines ». In Poirion D., *Milieus universitaires et mentalité urbaine au Moyen Âge (145-156)*. Colloque du Département d'Etudes Médiévales de Paris-Sorbonne et de l'Université de Bonn. Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Verger, J. (1992). Chapter 2: Patterns. In De Ridder-Symoens, *A history of the university in Europe*, Vol.1 (35-74). Cambridge University Press.
- Verger, J. (1995). *Les universités françaises au Moyen Âge*. E. J. Brill.
- Verger, J. (2005). Introduction, in Frédéric Attal, Jean Garrigues, Thierry Kouamé, Jean-Pierre Vittu, *Les universités en Europe du 13ème siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*. Actes du colloque international d'Orléans, Publications de la Sorbonne.
- Verger, J. (2005). Regnum et Studium ! L'Université comme auxiliaire du pouvoir au Moyen Âge. In Carozzi C., Taviani-Carozzi H. (Eds.), *Le pouvoir au Moyen Âge*.

- Idéologies, pratiques, représentations* (297-311). Aix en Provence, Université d'Aix En Provence.
- Verger, J. (dir.) (1986). *Histoire des universités en France*. Toulouse, Privat.
- Vickers, L. (2006). Religion and Belief Discrimination in Employment – the EU LAW. *Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities*. Brussels: European Commission.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris, Repères. La Découverte.
- Villella, P. B. (2012). Indian Lords, Hispanic Gentlemen: the Salazars of Colonial Tlaxcala. *The Americas*, 69(1), 1-36.
- Voas, D., McAndrew, S. (2014). Three Puzzles of Non-religion in Britain. In E. Arweck, S. Bullivant et L. Lois., *Secularity and Non-religion* (11-30). London: Routledge.
- Vona, F. (2011-2012). Does the expansion of higher education reduce educational inequality? Evidence from 12 european countries. *Documents de travail de l'OFCE*, <http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/dtravail/WP2011-12.pdf>
- Wallerstein, I (1988). The bourgeois(ie) as concept and reality. *New Left Review* I(167), 91-106.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Warren, J. R., Hauser R. M., Sheridan J. T. (2002). Occupational stratification across the life course: evidence from the Wisconsin longitudinal study. *American Sociological Review*, 67, 432-455.
- Weber, F. (1992). Questions sur l'anachronisme des séries longues. *Genèses*, 9, 90-91.
- Weber, M. (1971) (1ère édition en 1922). *Économie et société*. Paris: Plon.
- Weber, M. (2004) (1ère édition en 1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Weil, P. (2005). Le statut de la femme en droit de la nationalité. Une égalité tardive. In R. Kastoryano, *Les codes de la différence. Race, Origine, Religion, France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Weill, C. (1979). Les étudiants Russes en Allemagne. *Cahiers du Monde Russe*, 20(2), 203-225.
- Whelan, C. T., Hannan, D. F. (1999). Class inequalities in educational attainment among the adult population in the Republic of Ireland. *The economic and social review*, 30(3), 285-307.

- Wilbrink, B. (2011). *The weighted lottery in the admission to "restricted" university studies in the Netherlands*. Leiden: <http://www.benwilbrink.nl/projecten/lottery.htm>
- Wilensky, H. L. (1975). *The Welfare State and Equality: structural and ideological roots of public expenditures*. Berkeley. University of California Press.
- Wintemute, R. (2009). Proposal for a new anti-discrimination directive. Recent developments in EC (now EU) Anti-Discrimination Law: Seminar for legal practitioners. Academy of European Law. Trier: Germany, 1 December 2009.
- Wolchik, S.L., Meyer, A.G. (1985). *Women, State and Party in Eastern Europe*. Duke University Press.
- Woodrow, M. (1996). Project on Access to Higher Education in Europe: Working report Part I – synthesis and recommendations. DECS-HE 96/35, 7 August, 1996. Distribution: Parma conference: CC-HER.
- Woodrow, M., Crosier, D. (2000). Values in European Higher Education. The ethnicity test. In M. Leicester, C. Modgil, S. Modgil, *Education, Culture and Values. Vol1. Systems of education: theories, policies and implicit values*. London: Falmer Press.
- Woody, T. (1980) (1929). *A History of Women's Education in the United States*. New York: Octagon Books.
- Youell, A. (2017). *A brief history of higher education data*, <https://wonkhe.com/blogs/a-brief-history-of-higher-education-data/>
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.

Littérature secondaire

- Andreescu, G. (2004). *Ombudspersons for National Minorities. Report on minority education in Romania*. Report for RAXEN.CC National Focal Point of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna.
- Bakò R. K., Noica R., Stan R., Mungiu-Pippidi A. (2006). *Regions, Minorities and European Integration: a case study on hungarians from Romania*. Report for the Romanian Academic Society.
- Benelhocine, C. (2011). *La Charte Sociale européenne. Conseil de l'Europe*. Publishing Editions.
- BIS. (2009). Alternative Routes into and pathways through higher education. *Research paper 4*. Department for business innovation and skills. London: September.

Camilleri A. F., Muhleck K. (Eds.). (2013). *Evolving diversity II. Participation of students with an immigrant background in European Higher Education*. Menon Network, Equinet consortium.

Camilleri, A.F., Mühleck, K. (Eds.) (2010). *Evolving diversity. An overview of equitable access to higher education in Europe*. EQUINET consortium, working for equitable access to HE in Europe.

Canberra Group. (2011). « Handbook on household income statistics », second edition. Available at

<http://www.uncece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2011/3.add.1.e.pdf>

(accédée le 3 novembre 2014)

CESE. (2009). Avis du comité économique et social européen sur la proposition de directive du conseil relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de religion ou de convictions, de handicap, d'âge ou d'orientation sexuelle. COM(2008) 426 final, supplément d'avis, (2009/C 182/04), *Journal officiel de l'Union Européenne*, C 182/19.

Comité des régions. (2009). Avis du comité des régions sur le thème « non-discrimination et égalité des chances et mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes ». ECOS-IV-030, Bruxelles, UE.

Commission des Communautés Européennes. (2005) (224 final). Communication de la commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Stratégie-cadre pour la non-discrimination et l'égalité des chances pour tous. (Sec(2005)689). Bruxelles : Commission Européenne.

Commission Des Communautés Européennes. (2006). Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation. (COM(2006)481 final). Bruxelles : CCE

Commission Européenne. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process*. Brussels, EACEA P9, Euridyce.

Communiqué de Londres. (2007). Towards the European Higher Education Area : responding to challenges in a globalized world. 18 May.

Conseil de l'Europe. (1993). Assemblée parlementaire, 44^{ème} Session ordinaire. (4-8 mai 1992). *Documents (working papers) 1993, Documents de séance, volume 1. Documents 6576-6598*, Strasbourg.

Conseil De L'Europe. (1999). Textes adoptés par le comité des ministres du conseil de l'Europe, 1998. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

- De Bie, M., Bas, D., Firiël, S. (Ed.) (1997). *Beyond access. Diversity and opportunity in higher education*. Proceedings of the annual European Access Network (EAN) convention 5th, Amsterdam, The Netherlands, July 1-3 1996.
- ECU, Equality Challenge Unit. (2012). *Equitable admissions for underrepresented groups*. London: ECU publication.
- EPRS. (2015). *Higher Education in the EU. Approaches, issues and trends*. European Parliament.
- ESRC. (2008). Widening participation in higher education. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. *TLRP Commentaries*. London : Institute of Education.
- ESS, European Social Survey. (2011). *Monitoring attitude change in over 30 countries*. London: Limehouse.
- ESS, European Social Survey. (2011). *Monitoring attitude change in over 30 countries*. London: Limehouse.
- European Commission. (2013, juin). *Exchange of good practices on gender equality*. Discussion Paper, Equal Pay Days, Estonia.
- European Dignity Watch. (2010). The Equal Treatment Directive. 12/07/2010, <http://www.europeandignitywatch.org/reports/detail/article/the-equal-treatment-directive.html>, accédée le 27 janvier 2014.
- European Social Survey. (2011). *Monitoring attitude change in over 30 countries*, London, Limehouse.
- European Student Union, ESU. (2016). *Students with a migrant or ethnic minority background. Handbook for national unions of students*. Brussels: Open Society Foundations.
- Eurostat, 2017, « Statistiques sur l'enseignement supérieur ». http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/fr&oldid=352323#R.C3.A9partition_par_sexe_de_la_participation
- Eurostat. (2011). Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation. *European Commission*, Belgium. doi: 10.2785/5318
- Eurydice. (2011). *Modernisation of higher education in Europe: funding and the social dimension*. Brussels: EACEA.
- Gouvernement de la Belgique. 10ème rapport national sur l'application de la Charte Sociale Européenne (révisée). Groupe 1 : Emploi, formation et égalité des chances, articles 1, 9, 10, 15, 18, 20 et 25, Période : 2011-2014.

HCI (Haut Comité à l'Intégration). (1991). *Pour un modèle français d'intégration. Premier Rapport annuel*. Paris: La Documentation Française.

<https://www.alexandria.unisg.ch/.../Eurobarometer%20-%20A%20...>

Joint appeal to the German Federal government. (2015). Towards a consistent level of protection against discrimination in Europe. Overcoming Germany's blocking of the Proposed Equal treatment directive. Equinet: European network of equality body. 23 juillet 2015. <https://tgeu.org/joint-statement-germany-unblock-equality-for-europe/>

Joint NGO Statement. (2015). *Equality for All*. 17 juin 2015.

Kekic L. (2007). The economist intelligence unit's index of democracy. *The World in 2007*, 11p.

Keller, F. (1997). A virtual nation? Public opinion research and European integration, *Le Monde*. (2013). Santé: L'Europe fait exploser le numerus clausus, 05 avril.

Marshall M., Gurr T., Jagers K. (2014). Polity IV project. Political regime characteristics and transitions, 1800-2013. *Dataset user's manual*. Center for Systemic Peace.

Mémoires de l'Académie impériale des sciences, littérature et beaux-arts de Turin, Pour les années 1811-1812. Turin, MDCCCXIII, Félix Galletti Ed.

MENESR. (2005). *Atlas Régional. Effectifs étudiants en 2004-2005*. Paris: MENESR.

OCDE. (2000). *De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*, Paris, OCDE,

OCDE. (2014). *Indicateurs de l'éducation à la loupe (n°23)*. Paris, OCDE.

OECD. (2016). Estonia. *Country note*. Paris: OECD.

OECD. (2018). *Education at a glance. Country note: Latvia*. Paris, OECD.

Parlement Européen. (2009). Résolution législative du Parlement européen du 2 avril 2009 sur la proposition de directive du conseil relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de religion ou de convictions, de handicap, d'âge ou d'orientation sexuelle. COM(2008)0426 – C6-0291/2008 – 2008/0140(CNS)). *Journal officiel de l'Union Européenne*, C 137/68.

Pew Research Center. (2016). *Religion and education around the world*. <https://www.pewforum.org/2016/12/13/religion-and-education-around-the-world/>

Pfersmann, O. (2001). Le recours direct entre protection juridique et constitutionnalité objective. *Cahiers du Conseil constitutionnel*, N°10, Dossier : L'accès des personnes à la justice constitutionnelle. Accédé le 4 février 2014. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/nouveaux-cahiers-du-conseil/cahier-n-10/le-recours-direct-entre-protection-juridique-et-constitutionnalite-objective.52366.html>

Repeckaite, D. (2018). *Latvia pushes majority language in schools, leaving parents miffed*. Consulté sur <https://p.dw.com/p/34QvW>

Repéré

à

https://books.google.ch/books?id=_bF8n8DaQtoC&pg=PA4&lpg=PA4&dq=who+are+the+bulgarian+in+cyprus&source=bl&ots=QOr1NZIvle&sig=hPw9Xy9V11NjPzQETwQsGyg6_Os&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjwmo_gjoffAhWMw4sKHfPvDOQQ6AEwC3oECAUQAQ#v=onepage&q=who%20are%20the%20bulgarian%20in%20cyprus&f=false

Réunion des Ministres de l'Éducation de L'OCDE. (2006). *Enseignement supérieur : qualité, équité, efficacité. Résumé de la présidence*. Athènes, 27-28 juin 2006

Ruus, V-R. (2002). The history of Estonian education — the story of the intellectual liberation of a nation. In *Estonica, Encyclopedia about Estonia*. http://www.estonica.org/en/Education_and_science/The_history_of_Estonian_education_%E2%80%94_the_story_of_the_intellectual_liberation_of_a_nation/

Rydland, L. T., Arnesen, S., Ostensen, A. G. (2008). *Contextual data for the European Social Survey: An overview and assessment of extant resources*, (Rapport N° 124). Bergen.

Scott, P. (2013). Robbins Report on higher education – Fifty years on. University World News, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2013103013563748>, accédé le 25 juillet 2019.

SEC. (2008). Commission Staff Working Document of 2.07.2008 accompanying the Proposal for a Council Directive on implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of religion or belief, disability, age or sexual orientation. Impact Assessment, SEC(2008) 2180. Brussels: European Commission.

Secretariat for the Project Group. (1996). Project on Access to Higher Education in Europe: Working report Part II – Activities and results. DECS-HE 96/38, 5 August 1996. Distribution: Parma conference, CC-HER.

Stiglitz, J. E., Sen, A., Fitoussi, J.-P. (2009). Rapport de la commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social. www.stiglitz-sen-fitoussi.fr

UNESCO. (1956a). *Statistics of Higher Education and Graduate Employment in European Countries – Remarks on the subject of statistics of higher education and graduate employment in Europe – German Federal Republic*. Conference of European Statisticians, UNESCO: Paris, 14-18 May 1956.

UNESCO. (1956b). *Conférence des statisticiens européens. Statistiques de l'enseignement supérieur et emploi des diplômés des universités en Europe*. UNESCO: Mai 1956.

UNESCO. (1966). *the World Survey of Education* (Vol. IV- Higher Education) Paris, New York: UNESCO Publication Center.

Verwiebe R., Troger T., Wiesböck L., Teitzer R., Fritsch N.-S. (2013). GINI Country Report: *Growing Inequalities* and their Impacts in Austria. *GINI Country Reports Austria*, AIAS, Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies.

Wieviorka, M. (2008). *Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur la diversité*. Paris: Robert Laffont.

Articles de presse

Gamsu, S., Donnelly, M. (2017, October 23rd). Oxbridge diversity is important. But inequality in higher education runs much deeper. Blog. [<http://classonline.org.uk/blog/item/oxbridge-diversity-is-important-but-inequality-in-higher-education-runs-muc>].

Independent. (2016). Oxford students criticise chancellor Lord Patten's 'quotas at universities' comments in an open letter. [<https://www.independent.co.uk/student/news/oxford-students-criticise-chancellor-lord-patten-s-quotas-at-universities-comments-in-open-letter-a7067846.html>]

Independent. (2016, May 3rd). Universities of Oxford and Cambridge « failing poor students », say think tank report. [<https://www.independent.co.uk/student/news/universities-of-oxford-and-cambridge-failing-poor-students-says-think-tank-report-a7011226.html>].

Les Echos. (2007, 22 Janvier). Quotas d'étudiants étrangers : Bruxelles attaque la Belgique et l'Autriche. [https://www.lesechos.fr/22/01/2007/LesEchos/19840-034-ECH_quotas-d-etudiants-etrangers---bruxelles-attaque-la-belgique-et-l-autriche.htm]

Le Monde. (2012, 29 Juin). La Belgique instaure des quotas d'étrangers en médecine et dentaire. [http://www.lemonde.fr/europe/article/2012/06/29/la-belgique-instaure-des-quotas-d-etudiants-etrangers-en-medecine-et-dentaire_1726610_3214.html]

SwissInfo. (2010). Universities may apply foreign students quota. 03/08/2011. [<https://www.swissinfo.ch/eng/universities-may-apply-foreign-student-quotas/30827266>]

Myklebust, J.P., Visscher, R. (2011). Netherlands: call for quotas for foreign students », University World News, N°194. [<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20111020194528609>]

Times Higher Education (1999). Hungarian-Language Teaching in Romania. Consulté sur <http://www.timeshighereducation.co.uk/110503.article> (18 octobre 2013).

The Pie News. (2017, March 1st). Russia to simplify visas, boost international student quota to 200000. <https://thepienews.com/news/russia-international-students-quota-visa>

ISU. (2017, June 6th). Ending the quota scheme reduces diversity. [<http://isu-norway.no/ending-the-quota-scheme-reduces-diversity/>]

The Guardian. (2017, October 19th). Oxford accused of 'social apartheid' as colleges admit no black students [<https://www.theguardian.com/education/2017/oct/19/oxford-accused-of-social-apartheid-as-colleges-admit-no-black-students>].

University Post. (2010a, August 4th). Swedish University rules keep internationals out. [<https://uniavisen.dk/en/swedish-university-rules-keep-internationals-out/>]

University Post. (2010b, August 24th). Swedish University backs down on foreign quotas.

Annexes

Annexe méthodologique 1 du chapitre 6 :

Objectiver la diversité sociale dans la comparaison européenne

A partir des données de l'Enquête Sociale Européenne (ESS), cette annexe méthodologique caractérise les diversités sociales et, partant, les structures sociales des sociétés européennes dans une perspective comparative en s'affranchissant du cadre contraint des données nationalement légitimes.

- L'ESS et la base de données circonscrite pour construire la comparaison

Enquête comparative biennale créée en 2001 sur un mode *bottom up* à l'incitation des agences de moyen nationales, la *European Social Survey* porte en 2018 sur 36 pays. Le projet, financé conjointement par la Commission Européenne, la Fondation Européenne des Sciences et les organismes nationaux de financement de la recherche de chaque pays participant, est géré par une équipe centrale de coordination dirigée jusqu'à fin 2011 par le fondateur de l'enquête, Roger Jowell²⁷⁸, au Centre pour les Enquêtes sociales comparatives de la City University de Londres. L'enquête porte sur 36 pays, réduits ici à 30 (sont exclus l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, le Kosovo, l'Albanie et la Lituanie qui ne participaient pas à l'enquête où présentaient des effectifs trop réduits pour être analysables quand la recherche a démarré.

Les données quantitatives provenant des huit premières vagues (2002-2016) de l'enquête Sociale Européenne ont été agrégées. La base de données non pondérée qui en résulte, constituée à partir des répondants nés entre 1930 et 1979, comprend 268902 individus et couvre 30 pays²⁷⁹.

La base de données utilisée est doublement pondérée, selon les recommandations de l'ESS : sont utilisés « post-stratification weight including design weight » et « Population size weight ». La première pondération permet d'ajuster pour les erreurs d'échantillonnage, de non-réponse, ainsi que la variabilité des probabilités de sélection, garantissant une meilleure comparabilité des structures sociales. La seconde est requise pour comparer les moyennes des groupes de pays.

Afin de caractériser la diversité sociale des différents pays européens puis d'analyser les inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire, l'analyse statistique porte sur les répondants aux huit premières vagues de l'enquête, mais exclus, en adoptant les choix opérés par Ballarino et Schadee (2011) les répondants nés avant 1930 (afin de limiter le biais relatif aux taux de mortalités associés aux différentes provenances sociales). Le choix d'exclure ceux qui sont nés après 1979 visait initialement à limiter l'analyse aux plus de trente ans

²⁷⁸ Activiste anti-apartheid diplômé de l'Université de Cape Town en 1964, il fonde le *Social and Community Planning Research* (qui devient ensuite le *National Centre for Social Research*) et le *Center for Comparative Studies*. Il est à l'origine de plusieurs des enquêtes sociales britanniques (dont la *British Social Attitudes*) et fut l'un des contributeurs les plus importants à l'*international Social Survey Programme* (1984-) et à l'ESS.

²⁷⁹ Pour la Slovénie, la 2e vague a été exclue du fait d'une erreur de codage pour les variables relatives aux questions sur le sentiment de discrimination et les raisons de celle-ci (Cf. ESS round 3, Appendice 3 : variables and questions (« dscrgrp »)).

pour limiter l'effet de l'hétérogénéité des temporalités d'étude selon les pays. Ce choix, opéré lors du démarrage de cette recherche, en 2011, a été conservé par la suite lorsque les dernières vagues de l'ESS ont été intégrées à l'analyse afin de ne pas modifier les contextes historiques sur lesquels porte l'analyse.

- Être diplômé du supérieur : ce que l'on cherche à expliquer

La variable que l'on cherche à expliquer est le fait d'être diplômé de l'enseignement supérieur. La catégorie des diplômés de l'enseignement supérieur a été construite en correspondance avec les catégories développées par l'UNESCO qui regroupent les diplômes offerts par les établissements d'enseignement supérieur et tertiaire en excluant le post secondaire vocationnel. Selon les pays, de tels diplômes sont détenus par un minimum de 8,3% de la population adulte (Turquie) jusqu'à près de 46,2% (Ukraine).

La comparaison des diplômés avec les données de l'OCDE pour la population âgée de 25 à 64 ans en 2010 (et donc née entre 1946 et 1985) confirme la cohérence globale des données relatives aux proportions de diplômés du tertiaire obtenues sur la base de l'ESS, même si certaines différences sont néanmoins observables : pour une majorité de pays, la proportion de diplômés du tertiaire apparaît sous-représentée dans l'ESS (en Allemagne, Belgique, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Israël, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie, Suède, Suisse), ce qui s'explique notamment par le fait que la population étudiée dans l'ESS intègre un groupe d'âge plus élevé²⁸⁰. Cet effet disparaît pour tous les pays lorsque seule la génération la plus jeune est considérée (née 1965-1979), sauf pour la Russie, dont d'autres recherches ont par ailleurs montré que les statistiques internationales tendaient à surestimer la participation à l'enseignement supérieur (Smolentseva, 2012). Dans aucun cas les diplômés n'apparaissent surreprésentés.

²⁸⁰ Lorsque l'on considère par exemple l'évolution de la part des diplômés du tertiaire en Espagne parmi la population âgée de 25 à 64 ans, elle augmente de 18,6 en 1997 à 24 en 2002 puis à 29 en 2010²⁸⁰. Les individus nés en 1930, représentés dans la base de données ESS, ne sont pris en compte dans les données OCDE que jusqu'en 1995. Autre explication, fournie par Rydland et al., « bien que les standards internationaux de classification soient clairs, il est parfois problématique pour les pays d'intégrer ces standards aux systèmes nationaux. (...) Sans compter que tous les pays ne suivent pas les indications de l'ISCED quand il s'agit de classer les individus à un certain niveau d'étude » (Rydland et al., 2008, p.60). Ces derniers mettent en exergue un travail de reclassification opéré en Norvège par le Bureau des Statistiques Norvégiennes et ses conséquences sur la représentation des différentes classes d'âge aux niveaux d'éducation ISCED. Dans ce travail de reclassification, les 20-25 ans, dont 11,3 étaient initialement classés en ISCED 5 sont désormais 15,5 à l'être.

Tableau 1. Pourcentage de la population âgée de 25-64 ans diplômée du tertiaire

	OCDE	Eurostat	ESS Tot.	3ème Gen ESS
Allemagne	25	24,6	20,2	22
Autriche	18	18,0	18,8	25,3
Belgique	32	31,4	27,3	38,6
Bulgarie	23,2	22,0	19,8	23,5
Chypre	35,6	31,3	23,1	32,8
Croatie	18,4	16,2	11,5	13,9
Danemark	33	33,0	27,2	34,7
Espagne	29	28,3	24,2	35,5
<i>Estonie</i>	34	33,1	32,7	34,6
<i>Fédération de Russie</i>	54	M	35	39
Finlande	37	35,3	27,3	38,7
France	27	25,9	18,2	27,2
Grèce	23	21,5	16,3	23,7
Hongrie	18	17,7	15,8	19,3
Irlande	33	31,0	29,1	39
<i>Israël</i>	44	M	29	32,5
Lettonie	26,9	21,8	23,7	28,9
Norvège	36	33,5	30,1	40,8
Pays-Bas	32	30,5	25	31,2
Pologne	20	17,7	15,6	25,3
Portugal	14	13,4	10,9	18,1
République Tchèque	14	13,4	13,4	15,9
Roumanie	13,8	11,6	9,8	13,1
Royaume-Uni	33	30,7	32,1	39,4
Slovaquie	15	14,1	13,1	16,2
<i>Slovénie</i>	23	21,0	16,6	24
Suède	32	30,2	26	34,8
Suisse	34	30,4	24,5	30,6
Turquie	12	10,3	8,3	10,3
Ukraine	m	M	46,2	52,8

OECD - Version 1 – Dernière mise en jour : 20-Sep-2010 / Eurostat – Dernière mise en jour 24-mars--
Extraction 3-aout-2011

En gras : pays appartenant à l'OCDE

En italique : pays partenaire de l'OCDE

« m » : données manquantes

L'analyse dynamique des processus à l'œuvre est organisée par la construction de trois groupes historiques, et donc de trois générations de répondants.

- Saisir le changement : l'analyse générationnelle

La fragmentation d'une population en générations n'est pas sans poser problème. La génération, ou « cohorte », peut être définie comme un « groupe de contemporains dont les attitudes sont influencées par le même événement dans le même intervalle de temps » (Filene, 1986, p.263). Mais comment en identifier les frontières ? Selon Berger (1960, p.10), « l'importance sociologique des générations réside dans l'hypothèse qu'elles sont

des agents ou des « vecteurs » de changements culturels majeurs ». Ce qui explique qu'il n'y ait pas d'accord sur la durée d'une génération, notamment parce que le séquençage historique des changements culturels fait émerger la variabilité de la longueur des différentes périodes, et, partant, souligne non seulement « l'abstraction temporelle » que constitue le concept de génération (Ibid., p.14) mais également l'hétérogénéité interne à ces générations d'individus, qui « connaissent leurs périodes les plus productives ou représentatives au cours de décades différentes » (Ibid., p.15). En conséquence, si les groupes d'âge « sont importants dans l'analyse d'un phénomène culturel, leur signification globale risque de rester évasive si elle n'est pas complétée par des variables structurelles » (Ibid., p.18).

Le découpage de l'histoire en générations pose ainsi le même problème que n'importe quel découpage catégoriel visant à caractériser le social. Les frontières des catégories sont toujours des construits, et le découpage en générations revient à se demander « si et en quoi les différences liées à l'âge ont de l'importance dans une situation historique donnée » (Spitzel, 1973, p.1354).

Des recherches antérieures menées sur l'ESS avaient questionné les inégalités socio-économiques d'accès au diplôme en découpant l'échantillon en générations : la recherche de Koucky et al. (2010) – version adaptée de celle de 2007 qui proposait trois cohortes – prend en compte 6 cohortes couvrant chacune une période de 10 ans. Celle de Ballarino et Schadee (2011) utilise 5 cohortes : 1930-39 ; 1940-49 ; 1950-59 ; 1960-69 ; 1970-76. Le choix opéré ici est distinct du fait des limites analytiques posées par la taille des échantillons analysés, les variables constituant la « boîte noire » des inégalités concernant potentiellement de plus petits groupes d'individus que l'origine sociale ou le niveau d'éducation des parents, analysés dans les recherches précédemment mentionnées. Trois groupes historiques ont donc été constitués : de 1930 à 1949, de 1950 à 1964 et de 1965 à 1979. Afin de mieux répartir les individus, le premier groupe s'étend sur 20 ans, contrairement aux deux derniers qui couvrent 15 ans.

L'analyse porte ainsi, d'une part, sur la totalité de l'échantillon, présentant la situation globale des populations nationales, puis, sur la comparaison de trois générations pour tenter de saisir l'évolution du poids des différentes variables dans le temps. Considérant que la grande majorité des diplômés du tertiaire obtiennent leur diplôme lorsqu'ils ont entre 20 et 30 ans, on analyse ainsi la probabilité d'obtenir un diplôme au cours des périodes 1950-70's, 1970's-1990's et 1990's-2000's, soit trois périodes qui se distinguent par leur contexte économique et renvoient à des étapes distinctes de la massification des enseignements supérieurs.

Pragmatiquement, cette périodisation a l'intérêt d'offrir une répartition relativement homogène des répondants : 87912 individus composent le premier groupe d'âge (soit 32,7%), 92366 le deuxième (34,3%) et 88624 le troisième (33%). Cette répartition correspondant plus ou moins à un tiers de l'échantillon se distribue différemment selon les démographies nationales : autour de 20% (Turquie) à environ 40% (Bulgarie et Portugal) pour le 1er groupe ; autour de 30% (Grèce, Portugal) à environ 38-39% (Allemagne, Autriche, Pologne) pour le second ; et de 26% (Bulgarie) à 48% (Turquie) pour le troisième. Ces répartitions diffèrent notamment selon les structures démographiques des sociétés.

A un niveau plus analytique, le découpage en générations présente un autre intérêt. Comme le souligne Gérard Mauger (2011) dans la préface à la traduction du livre de K. Mannheim, *Le problème des générations* ; « Les changements dans la sociogenèse des générations successives conservent la reproduction d'une structure sociale différenciée et

hiérarchisée. Ainsi est-on conduit à poser le problème sociologique – classique – de la définition et de l’extension d’une « génération sociale » ».

Dans le cadre d’une comparaison internationale, le découpage des populations étudiées en générations ne peut prétendre saisir une unité culturelle, les espaces nationaux étant soumis à des événements en partie différents, événements qui les impactent de surcroît distinctement selon la structure et la culture nationale. En revanche, d’une part, il sert l’identification des transformations de la structure de la société d’une génération à l’autre et les dynamiques sociales prévalant à la plus ou moins grande reproduction sociale. D’autre part, il met en évidence le degré de similarité ou d’hétérogénéité générationnelle entre les pays et permet de dégager des groupes de pays en termes de structure de génération. Enfin, il permet de caractériser, au sein d’un même groupe d’âge, les générations nationales de diplômés du tertiaire, et, par comparaison avec les non-diplômés, d’identifier les déterminants prévalant à la construction de ces générations.

A cette fin, cette annexe méthodologique présente les modalités de construction d’indicateurs permettant d’opérationnaliser les variables de lecture de la diversité sociale en tenant compte des spécificités nationales. La variable sexe, binaire dans l’utilisation qui en est faite dans l’enquête, n’est pas détaillée. Soulignons toutefois que l’échantillon est majoritairement composé de femmes (53%), et qu’exception faite de la Norvège, du Danemark et de la Suède où il y a parité ou presque, les femmes sont nettement majoritaires dans tous les autres pays, avec des proportions qui atteignent jusqu’à 57,7% en Lettonie (ce qui correspond à la démographie lettone caractérisée par une forte surmortalité masculine).

Sont décrites ici trois variables relatives aux appartenances sociales : l’appartenance socio-économique, ethno- raciale et religieuse.

1. L’origine socio-économique

Multidimensionnelle, la variable socio-économique peut être, à partir des données de l’ESS, déclinée en deux indicateurs ; le niveau d’éducation des parents et leur profession lorsque le répondant avait 14 ans, ce qui permet de saisir le contexte socio-économique familial pendant la scolarité du répondant.

1.1 L’éducation des parents

Compte tenu de l’évolution du poids respectif de l’éducation du père et de la mère des individus dans les différentes sociétés étudiées avec notamment le poids croissant de l’éducation des mères sur les trajectoires des enfants (Koucky et al., 2010 ; Ballarino et Schadee, 2011), la variable *éducation des parents* a été construite à partir des variables éducation des deux parents. L’évolution des catégories utilisées dans les différentes vagues de l’enquête (6 catégories sont proposées dans les vagues 1 à 4 de l’enquête²⁸¹ tandis que la vague 5 est plus détaillée avec 8 catégories valides possibles²⁸²) nous a contraint à les recoder à des fins d’harmonisation. A partir de là, la variable « avoir ou non achevé

²⁸¹ La première catégorie est nommée « impossible à harmoniser en ISCED », et les catégories suivantes ISCED 0-1, ISCED 2, ISCED 3, ISCED 4, ISCED 5-6

²⁸² « Impossible à harmoniser en ES-ISCED », ES-ISCED 1, ES-ISCED 2, ES-ISCED 3b, ES-ISCED 3a, ES-ISCED 4, ES-ISCED 5_1, ES-ISCED 5_2

l'enseignement supérieur » a été construite. Elle correspond aux catégories développées par l'UNESCO qui excluent le post secondaire vocationnel pour regrouper dans la catégorie « enseignement supérieur » ou « enseignement tertiaire » les différents niveaux de diplôme offerts par les institutions d'enseignement supérieur.

Pour construire la variable « éducation des parents », le niveau d'éducation le plus élevé entre la mère et le père a été choisi. Pour les cas où l'une des deux réponses était codée « manquant » (« ne sait pas », « pas de réponse » ou « refus »), le choix s'est porté sur la réponse codée comme valide. Pour les cas où la réponse pour les deux parents était codée comme manquante, la priorité a été donnée à la catégorie « refus » et ensuite « ne sait pas ».

Le graphique ci-après, qui illustre la distribution des parents des répondants aux différents niveaux d'éducation, souligne de fortes disparités selon les pays. Dans la moitié des pays (15²⁸³), le groupe numériquement le plus important a un niveau d'étude inférieur au secondaire inférieur. Plus encore, parmi ces pays, on peut distinguer ceux pour lesquels la catégorie « moins du niveau secondaire inférieur » concerne plus de 70% de la population (Chypre, Espagne, Grèce, Portugal et Turquie), ceux pour lesquels entre 40% et 70% de la population est concernée (Belgique, Finlande, France, Royaume-Uni, Irlande, Roumanie, Suède), et enfin ceux qui sont concernés à hauteur de 30% à 40% des répondants (Fédération de Russie, Israël, Ukraine). L'hétérogénéité des structures sociales apparaît donc fortement.

Dans onze autres pays, les parents des répondants ont plus souvent un niveau secondaire supérieur ou post-secondaire non-tertiaire terminé (en Allemagne, Autriche, Slovaquie, Suisse et République Tchèque pour au moins la moitié des répondants, au Danemark, Estonie, Hongrie, Lettonie, Norvège et Slovénie pour 35% à 46% d'entre eux). Dans trois autres pays (Bulgarie, Croatie, Pologne), le niveau « secondaire inférieur terminé » est le plus fréquent (et concerne de 33% à 45% des répondants). Enfin, le niveau tertiaire apparaît particulièrement fréquent en Ukraine (25%), Fédération de Russie (23,6%), Danemark (22%), Israël, Norvège et Royaume-Uni (autour de 20%).

Les pays où les parents diplômés du tertiaire sont les plus nombreux ne sont pas nécessairement ceux où le niveau scolaire secondaire supérieur est par ailleurs le plus fréquent : ainsi, l'Ukraine et la Fédération de Russie ont la plus forte proportion de diplômés du tertiaire (environ 25% des parents des répondants) alors que la plus grande part de la population a un niveau de diplôme inférieur au niveau secondaire inférieur (plus de 30%). De même pour Israël. En revanche, en Allemagne (68% de niveau secondaire supérieur ou post secondaire non terminé versus 16 de diplômés du tertiaire), ou en Suisse (respectivement 53% et 14%) le tertiaire apparaît peu développé en comparaison avec le niveau d'études secondaires.

Apparaissent ici les différentes temporalités du processus de massification scolaire selon les pays, mais aussi l'hétérogénéité des situations nationales et, partant, des inégalités structurelles. Certaines sociétés, caractérisées par de forts taux de diplômés du tertiaire, se singularisent par une fragmentation forte de la population en termes de niveaux scolaires, quand d'autres articulent de fort taux de diplômés du tertiaire avec une part importante de diplômés du secondaire et donc une distance sociale moindre entre les individus.

Finalement, la comparaison du niveau de formation des parents par génération de répondants souligne une tendance générale à la très forte réduction (de moitié, de 50% environ à 25%) de la proportion de parents ayant un niveau scolaire inférieur au secondaire

²⁸³ Belgique, Chypre, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Irlande, Israël, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Suède, Turquie, Ukraine.

inférieur, une baisse de 4 points de la proportion de répondants dont les parents ont un niveau scolaire secondaire inférieur terminé (de 22% à 18%), et, à l'inverse, une très forte augmentation de la proportion de parents avec un niveau secondaire ou post-secondaire non terminé (multipliée par près de deux, de 21,6% à 40,7%) et de diplômés du tertiaire (multipliée par trois, de 6,6% à plus 19,1%). Les contextes éducatifs ont donc fortement varié entre les générations.

Graphique 1. Niveau de formation des parents par pays

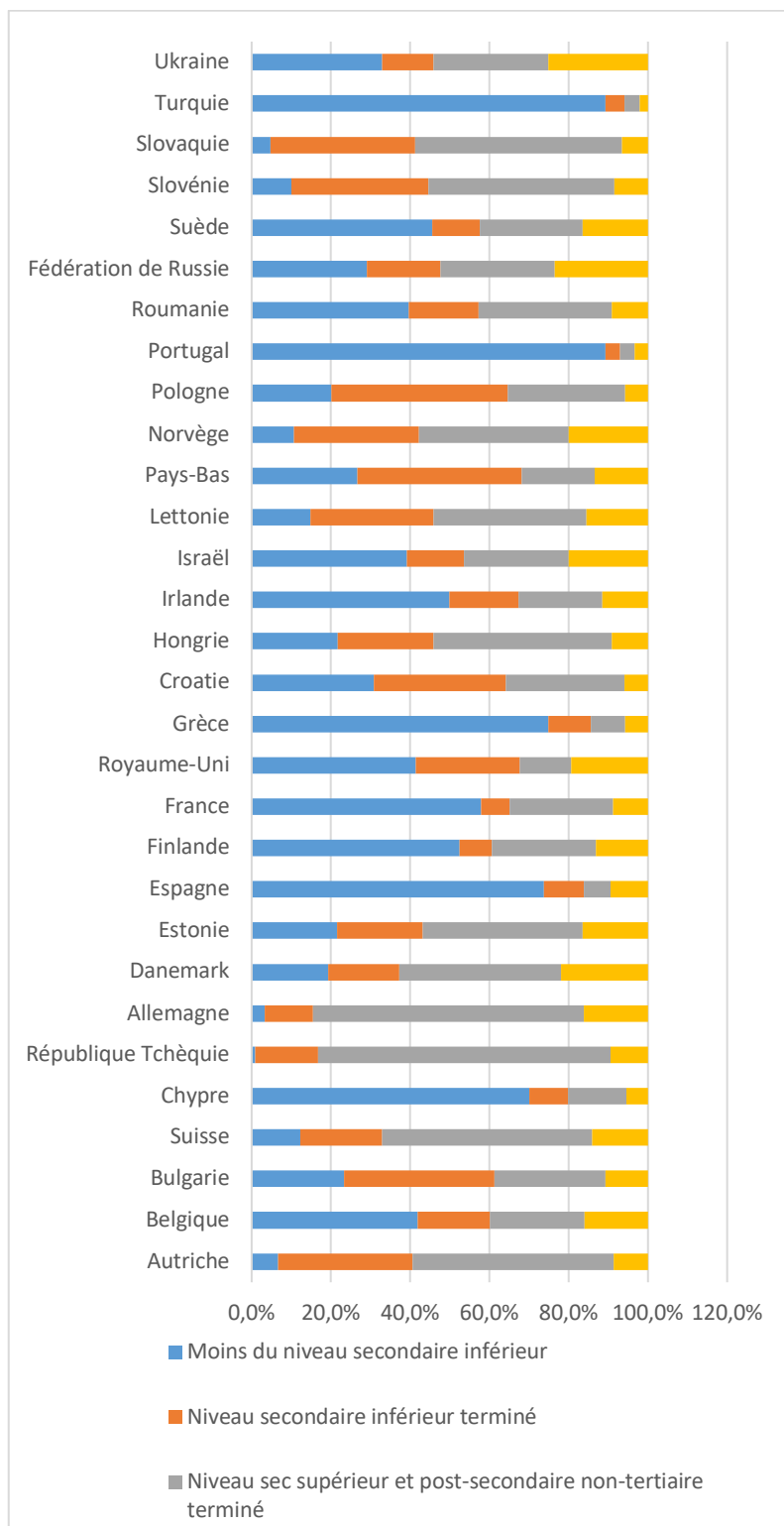


Tableau 2. Niveau le plus élevé d'éducation des parents des répondants, % par génération

	1930-1949				1950-1964				1965-1979			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Autriche	10,3	41,2	41,8	6,8	6,4	36,1	50,5	7	3,7	24,6	59,5	12,2
Allemagne	3,1	18,7	66,5	11,7	2,8	10,6	71,1	15,5	4,4	6,6	67,2	21,8
Belgique	60,3	16,9	14,8	8,1	40,7	21,4	23,6	14,3	25,3	16,2	32,7	25,7
Bulgarie	39,1	45,2	12	3,6	19,5	41,7	27,5	11,3	10,6	25,9	46,1	17,4
Chypre	92,3	1,9	3,8	1,9	77,1	8,6	10	4,3	43,8	17,2	29,7	9,4
Croatie	52,1	29,9	15,6	2,4	26,5	38,2	29,9	5,4	14,5	30,2	45,3	10,1
Danemark	28,3	23	37,2	11,6	20,2	19	41,3	19,5	9,7	11,6	44,2	34,5
Espagne	88,8	3,5	3,1	4,7	78,3	8,5	5,2	8,1	59,7	16,2	10,2	13,8
Estonie	46,6	21,1	24,2	8,1	18,1	28,7	38,8	14,4	2,8	15	56,7	25,6
Finlande	74,9	4,7	14,6	5,8	57,5	8,7	23,3	10,5	21,5	11,4	42,4	24,7
France	73,9	7,1	13,8	5,3	61,2	7,2	24,4	7,2	39,7	7,6	39	13,6
Grèce	86	6,9	4,6	2,5	78,6	9,4	7,2	4,7	61,5	15,3	13,4	9,8
Hongrie	47,1	21,8	26,2	4,9	16,5	31,2	43,4	8,9	5,2	19,6	62,4	12,8
Irlande	70,5	12,1	11,2	6,2	54,3	17,3	18,8	9,6	33,6	21,2	29	16,3
Israël	51,1	14	20,7	14,2	44,8	15,4	24,3	15,5	27,2	14,1	31,3	27,3
Lettonie	29,5	40,9	20,5	9,1	12,8	34	40,4	12,8	2,3	18,2	54,5	25
Norvège	18,6	41,6	29,8	9,9	11	34,1	39,3	15,6	4,1	20,7	42,7	32,6
Pays-Bas	42,6	34,5	14,2	8,8	27,2	44,4	17,6	10,8	12,7	44,5	22,7	20,2
Pologne	42,4	41,2	13,8	2,6	18,9	51,5	24,6	4,9	4	39,3	47,6	9,2
Portugal	95,3	1,3	1,7	1,7	91,6	2,9	2,7	2,8	81,3	6,7	6,7	5,3
Rep. Tchèque	1,9	30,2	63,4	4,5	0,9	14,3	75,7	9,1	0,3	6,3	79,8	13,6
Roumanie	46,7	24	24,7	4,7	41,1	14,8	37,7	6,4	34,1	16,2	35,3	14,3
Royaume-Uni	55	27,2	7,6	10,1	42,4	26,2	13,3	18,2	27,8	25,5	17,5	29,1
Russie	57,6	16,5	13,6	12,3	31,7	22,8	26,6	18,9	6,9	15,8	41,4	36
Slovaquie	10,3	58,2	28,7	2,8	4,4	39,5	50,6	5,5	1,6	18,3	70	10,1
Slovénie	16	42,7	37	4,3	10,2	36,9	46,3	6,6	4,7	25,7	55,5	14,2
Suède	68,8	7	15,9	8,2	50,8	12	24,4	12,8	16,7	17,5	37,1	28,7
Suisse	15,5	23,4	51,6	9,5	12,3	22,1	51,9	13,8	9,6	16,6	55,3	18,5

Turquie	92	3,2	2,7	2,1	91,6	3,8	2,8	1,9	86,2	6,3	5,3	2,1
Ukraine	64,4	10,7	14	10,8	31,9	15,9	29,6	22,6	7,6	11,4	41,1	40
Moyenne individus	49,6	18,5	23,7	8,3	36,0	19,9	31,2	12,9	23,4	16,7	38,1	21,9
Moyenne pays	49,4	22,3	21,6	6,6	36,0	22,6	30,8	10,6	22,1	18,1	40,7	19,1

1 = moins que secondaire inférieur

2 = secondaire inférieur terminé

3 = secondaire supérieur et post-secondaire non tertiaire terminé

4 = tertiaire terminé

1.2 La profession des parents

Les nomenclatures des catégories socio-professionnelles varient selon les pays et le développement de la technologie de mesure de la qualification socio-professionnelle (Desrosières, Thévenot, 1988, Duriez et al., 1991). Elles évoluent également en lien avec la transformation des professions (Thévenot, Goy, Desrosières, 1983). Les enquêtes européennes développent donc des nomenclatures spécifiques qui « subsument les formes singulières et permettent de rendre compte des formes communes, présentes dans chacun des pays » (Kieffer, Oberti, Preteceille, 2002, p.12).

Dans ce travail, *les variables qui détaillent la profession du père et de la mère* lorsque le répondant avait 14 ans ont été harmonisées pour les cinq vagues. Ensuite, l'ensemble des catégories ont été regroupées en cinq catégories : (1) Les ouvriers non-qualifiés et semi-qualifiés (2) ; les métiers qualifiés et ceux de la ferme ; (3) les employés de bureau, de vente et des services ; (4) les professions libérales, intellectuelles et scientifiques ; (5) les directeurs et les cadres supérieurs. Comme pour la variable « éducation des parents », la variable « profession des parents » a été construite en choisissant la catégorie la plus élevée entre le père et la mère²⁸⁴. Ce regroupement en cinq catégories s'est révélé complexe car à partir de la vague 4, les enquêteurs de l'ESS ont utilisé des catégories qui diffèrent des premières vagues de l'enquête.

²⁸⁴ Lorsque l'une des réponses étaient codée "manquante", le choix se portait sur la catégorie valide. Dans les cas où les deux étaient "manquant" la priorité a été donnée à la catégorie "ne sait pas" et ensuite "manquant".

Tableau 3. Professions regroupées

Nouvelles catégories	Catégorie dans les vagues 1-3	Catégorie dans les vagues 4-5
Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés	06 Semi-routine manual and service occupations, such as: postal worker - machine operative - security guard - caretaker - farm worker - catering - assistant - receptionist - sales assistant 07 Routine manual and service occupations, such as: HGV driver - van driver - cleaner - porter - packer - sewing machinist - messenger - labourer - waiter/waitress - bar staff	07 Semi-skilled worker such as: bricklayer - bus driver - cannery worker - carpenter - sheet metal worker - baker 08 Unskilled worker such as: labourer - porter - unskilled factory worker
Métiers qualifiés/ de la ferme	05 Technical and craft occupations, such as: motor mechanic - fitter - inspector - plumber - printer - tool maker - electrician - farmer - gardener - train driver	06 Skilled worker such as: foreman - motor mechanic - printer - tool and die maker - electrician 09 Farm worker such as: farmer - farm labourer - tractor driver - fisherman
Employés de bureau / vente et service	03 Clerical and intermediate occupations, such as: secretary - personal assistant - clerical worker - office clerk - call centre agent - nursing auxiliary - nursery nurse 08 Middle or junior managers, such as: office manager - retail manager - bank manager - farm manager - restaurant manager - warehouse - manager - publican	03 Clerical occupations such as: secretary - clerk - office manager - book keeper 04 Sales occupations such as: sales manager - shop owner - shop assistant - insurance agent 05 Service occupations such as: restaurant owner - police officer - waiter - caretaker - barber - armed forces
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	01 Traditional professional occupations, such as: accountant - solicitor - medical practitioner - scientist - civil/mechanical engineer 02 Modern professional occupations, such as: teacher - nurse - physiotherapist - social worker - welfare officer - artist - musician - police officer (sergeant or above) - software designer	01 Professional and technical occupations such as: doctor - teacher - engineer - artist - accountant
Directeurs et cadres supérieurs	04 Senior manager or administrators, (usually responsible for planning, organising and co-ordinating work and for finance) such as: finance manager - chief executive	02 Higher administrator occupations such as: banker - executive in big business - high government official - union official

De la même façon que le niveau d'éducation des parents, la profession des parents met en évidence la prédominance de certaines catégories : pour les professions il s'agit des « Métiers qualifiés/de la ferme » (dans 22 pays), les professions « ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés » constituant la catégorie dominante dans cinq pays restants (Belgique, Croatie, Hongrie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie) alors qu'en France, en Israël et en Suède, la catégorie « employés de bureau vente et service » est la plus fournie. Une analyse plus fine du poids des différentes catégories révèle aussi des différences de degré d'industrialisation et de passage à des sociétés au secteur tertiaire plus développé. Les professions libérales, intellectuelles et scientifiques constituent ainsi plus de 15% des emplois dans un cinquième des pays (Estonie, Israël, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Ukraine), les directeurs et cadres supérieurs représentant plus de 10% des emplois dans un seul pays (le Danemark). Comme pour l'éducation des parents, la profession saisit la diversité des structures sociales.

Les transformations de la distribution de la population entre les différentes catégories d'emploi selon les générations mettent également en évidence une tendance générale à la réduction de la part des ouvriers, des métiers qualifiés et de la ferme, et une augmentation de la proportion des employés (désormais la catégorie numériquement dominante dans la moitié des pays étudiés), des professions libérales, intellectuelles et scientifiques (qui représentent un quart à un cinquième des actifs dans six pays (Estonie, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Ukraine), mais également des directeurs et cadres supérieurs (dont la proportion en moyenne des pays passe de 3,4% à 5,6%) (cf. tableau ci-après).

Graphique 2. Profession des parents par pays

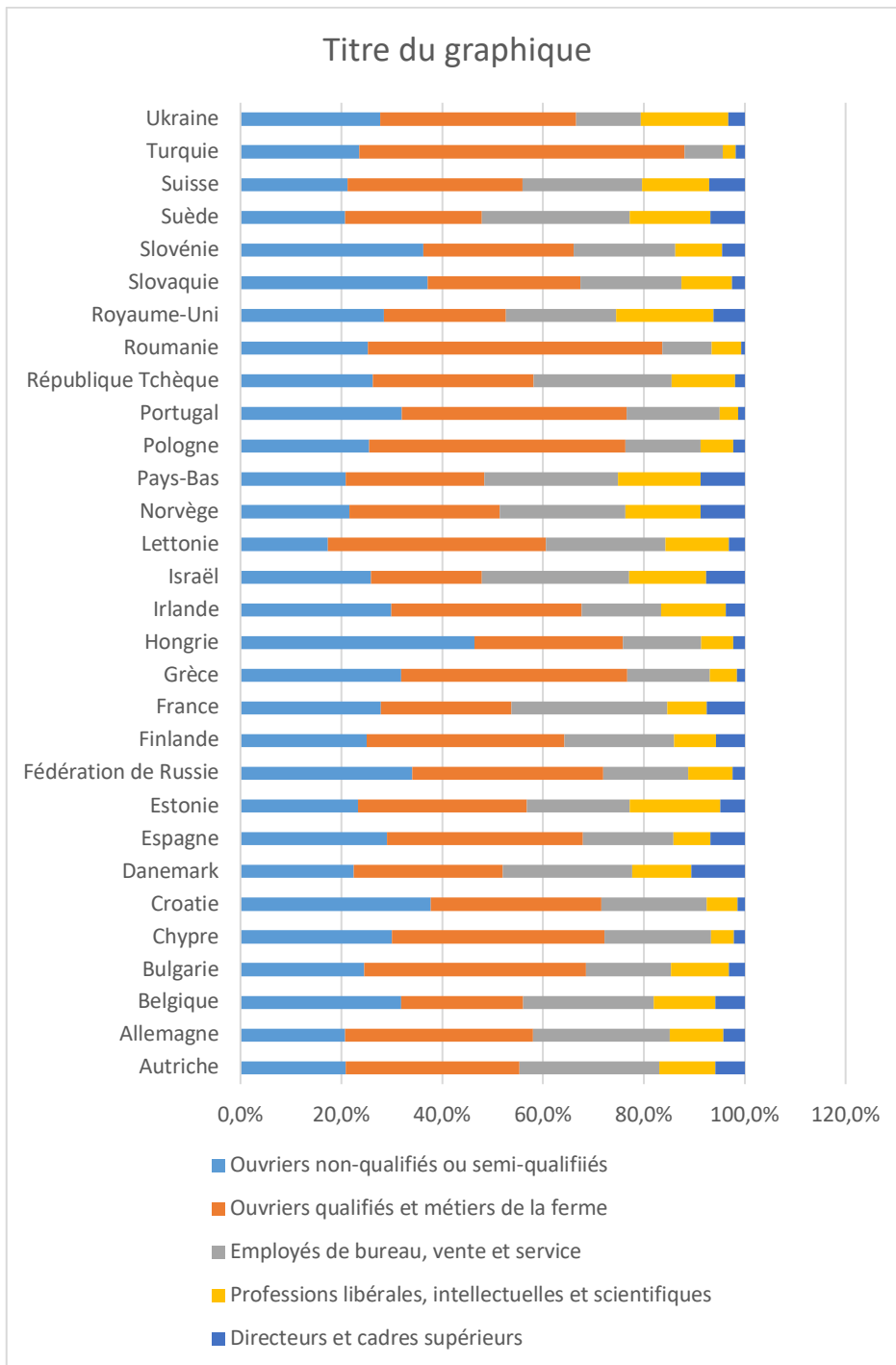


Tableau 4. Profession la plus élevée des parents quand le répondant avait 14 ans

	1930-1949					1950-1964					1965-1979				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Allemagne	26,2	40,9	22,5	7,1	3,3	20,1	39,0	26,9	9,6	4,4	16,2	31,5	32,2	15,3	4,8
Autriche	25,5	35,4	24,7	8,6	5,8	21,3	37,0	25,9	9,6	6,1	16,2	30,8	32,5	14,7	5,8
Belgique	36,5	28,8	21,4	9,2	4,0	33,0	24,0	25,9	10,8	6,2	26,2	19,9	30,1	16,6	7,2
Bulgarie	25,0	58,6	10,2	4,3	1,8	25,0	42,1	17,6	11,9	3,3	23,5	30,2	23,2	18,8	4,4
Chypre	30,0	54,0	14,0	2,0	0,0	32,8	43,3	19,4	3,0	1,5	27,4	30,6	30,6	8,1	3,2
Croatie	37,6	43,6	13,7	4,3	0,9	40,3	35,2	18,2	4,4	1,9	35,3	23,5	30,9	8,8	1,5
Danemark	27,1	39,5	16,8	8,2	8,4	23,7	30,0	25,3	10,7	10,3	16,3	19,5	34,7	16,3	13,1
Espagne	31,0	46,1	11,8	4,6	6,4	31,0	39,2	17,7	6,2	6,0	26,2	33,7	22,4	10,1	7,5
Estonie	30,7	40,5	14,4	11,1	3,3	23,7	32,8	21,0	17,7	4,8	17,3	27,4	25,1	24,0	6,1
Fédération de Russie	35,1	48,3	10,2	3,5	3,0	35,5	40,7	14,7	7,2	1,9	32,0	28,8	23,2	13,7	2,4
Finlande	26,9	53,0	12,2	4,0	3,9	27,7	38,6	21,7	7,0	4,9	19,7	25,2	32,2	14,3	8,6
France	28,1	33,7	26,4	5,6	6,3	30,9	24,8	29,7	6,6	7,9	24,5	20,4	35,9	11,0	8,3
Grèce	29,4	56,0	10,8	3,1	0,8	33,8	44,4	15,4	4,7	1,7	32,2	35,1	22,5	8,0	2,2
Hongrie	49,8	36,1	9,2	3,5	1,5	47,5	30,2	13,3	6,5	2,5	42,8	23,3	22,7	8,4	2,7
Irlande	32,4	42,8	12,2	9,6	3,0	31,1	40,0	13,9	11,4	3,6	27,2	32,7	19,6	15,9	4,6
Israël	27,5	23,5	32,9	10,3	5,9	28,5	23,8	27,1	13,0	7,7	22,6	19,7	29,0	19,9	8,8
Lettonie	20,5	53,8	17,9	5,1	2,6	17,8	44,4	22,2	13,3	2,2	14,6	31,7	29,3	19,5	4,9
Norvège	28,7	41,1	16,3	8,3	5,5	21,6	31,3	25,4	12,9	8,8	15,8	19,4	31,4	22,3	11,1
Pays-Bas	23,2	30,2	23,3	16,0	7,3	21,4	29,6	26,6	13,9	8,5	18,6	22,6	29,0	19,5	10,3
Pologne	28,7	57,3	9,2	3,4	1,3	26,6	52,9	12,6	5,6	2,3	21,8	43,3	22,0	9,8	3,1
Portugal	30,3	54,7	12,0	2,2	0,9	33,8	45,4	16,3	3,1	1,3	31,9	34,2	26,5	5,6	1,7
Rép. Tchèque	36,5	35,7	19,9	6,8	1,0	24,4	33,9	26,8	12,6	2,3	20,4	27,0	33,6	16,7	2,4
Roumanie	22,3	64,3	6,7	5,5	1,3	23,3	60,6	10,7	5,1	0,3	28,7	53,1	10,6	6,9	0,7
Royaume-Uni	37,0	27,6	17,4	13,5	4,4	28,4	24,6	22,3	18,9	5,8	20,6	20,7	25,5	25,1	8,1
Slovaquie	45,2	37,5	11,6	3,9	1,9	37,9	30,5	20,1	8,8	2,8	31,3	25,4	25,2	15,3	2,8
Slovénie	41,5	36,7	13,8	4,8	3,2	39,4	31,1	17,6	8,0	3,8	29,9	24,7	26,3	13,3	5,8
Suède	25,7	38,0	22,2	8,5	5,7	21,8	26,2	31,7	14,5	5,7	14,8	16,8	34,2	25,0	9,2
Suisse	24,2	40,5	20,2	10,0	5,2	22,4	35,1	23,4	12,0	7,2	17,5	29,3	27,3	17,4	8,5
Turquie	14,2	74,2	6,3	3,3	2,1	23,3	69,4	4,3	2,8	0,2	27,4	57,2	10,6	2,0	2,8
Ukraine	38,4	41,4	8,2	9,3	2,6	28,2	39,6	13,2	15,9	3,1	18,8	35,7	16,1	25,5	4,0

Moyenne individus	31,1	41,0	16,7	7,2	3,9	28,1	36,4	20,9	10,0	4,6	23,4	29,2	26,4	15,4	5,6
Moyenne pays	30,5	43,8	15,6	6,7	3,4	28,5	37,3	20,2	9,6	4,3	23,9	29,1	26,5	14,9	5,6

- 1 = Ouvriers non-qualifiés et semi-qualifiés
 2 = Métiers qualifiés et de la ferme
 3 = Employés de bureau, vente et service
 4 = Professions libérales, intellectuelles et scientifiques
 5 = Directeurs et cadres supérieur

2. L'appartenance ethnique

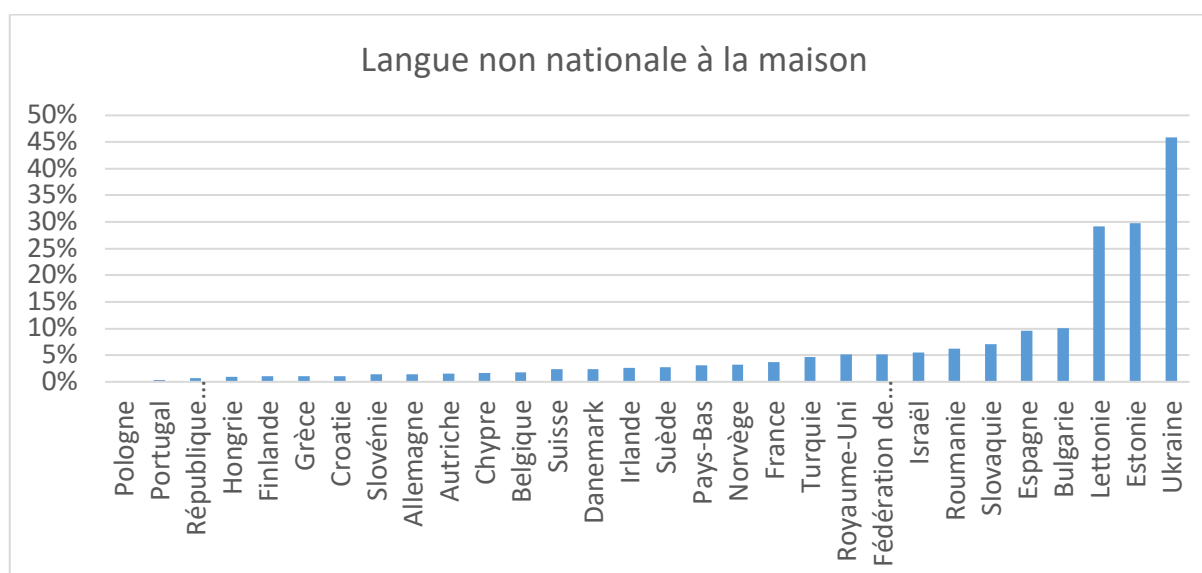
L'ESS permet une approche plurielle des appartenances ethniques en saisissant à la fois la langue utilisée dans la sphère domestique (langue nationale versus autre langue), le sentiment d'appartenance à une minorité ethnique ou à une minorité discriminée, et la trajectoire géographique de la famille.

2.1 La langue parlée à la maison

La variable qui décrit la langue parlée à la maison a été recodée en une variable dichotomique, où soit la personne parle (1) une des langues officielles du pays, ou elle parle (2) une autre langue non-officielle dans le pays²⁸⁵. En moyenne, 6,1% des répondants déclarent parler une autre langue que la/les langues nationales à la maison.

La probabilité de parler à la maison une langue différente des langues nationales varie de 0,1% en Pologne à 45,9% en Ukraine.

Graphique 3. Pourcentage de répondants dont la langue parlée à la maison est différente des langues officielles



²⁸⁵ Les langues officielles de chaque pays ont été obtenues à partir d'une recherche Internet.

On note par ailleurs une légère tendance européenne à l'augmentation entre les générations de la proportion des répondants déclarant parler une langue différente des langues officielles (de 4,9% pour la 1ère cohorte à 5,2% des répondants de la 3ème cohorte). Toutefois, les situations sont contrastées selon les pays, huit pays se caractérisant par une diminution entre la 1ère et la 3ème cohorte de la part de la population parlant une langue non officielle (Croatie, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Israël, Lettonie, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie) alors que dans les 20 pays restants, on observe une augmentation. Les situations nationales diffèrent ainsi fortement à la fois en proportion d'individus parlant une langue nationale dans la sphère domestique et dans son évolution au fil des générations.

Tableau 5. Individus déclarant parler une langue non nationale dans la sphère domestique (effectifs et pourcentages)

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Autriche	5	0,7	16	1,7	16	2,0	37	1,5
Belgique	12	0,8	23	1,2	54	3,3	90	1,8
Bulgarie	60	9,1	67	9,5	70	11,7	197	10,0
Suisse	7	0,6	35	2,6	48	3,7	89	2,3
Chypre	0	0,0	0	0,0	2	3,1	3	1,6
Tchéquie	10	0,8	13	0,8	10	0,6	33	0,7
Allemagne	175	1,3	185	1,2	251	2,0	611	1,5
Danemark	14	1,8	18	2,3	24	3,1	56	2,4
Estonie	48	28,2	66	34,2	49	26,5	163	29,8
Espagne	683	11,1	628	8,9	822	9,2	2132	9,6
Finlande	3	0,3	8	0,9	15	1,9	26	1,0
France	309	3,4	357	3,4	411	4,2	1077	3,7
Royaume-Uni	232	2,4	529	5,1	814	7,6	1575	5,1
Grèce	2	0,2	10	1,1	19	1,9	31	1,1
Croatie	2	1,2	2	1,0	1	0,6	6	1,1
Hongrie	11	0,7	16	1,0	19	1,1	47	0,9
Irlande	6	1,3	11	1,7	30	3,9	48	2,6
Israël	45	8,7	35	5,2	30	3,7	110	5,5
Lettonie	14	30,4	14	29,8	12	27,3	40	29,2
Pays-Bas	57	2,5	77	2,5	118	4,3	252	3,1
Norvège	9	1,4	19	2,4	44	5,7	72	3,3
Pologne	12	0,2	8	0,1	5	0,1	25	0,1
Portugal	3	0,2	8	0,5	9	0,5	20	0,4
Roumanie	31	8,8	21	4,7	31	6,0	82	6,2
Fédération de Russie	600	5,5	809	5,6	673	4,5	2082	5,2
Suède	24	1,5	46	3,1	55	3,7	125	2,7
Slovénie	2	0,7	6	1,6	7	2,0	14	1,4
Slovaquie	33	8,2	42	6,9	37	6,3	112	7,0
Turquie	51	3,8	83	3,5	180	6,1	314	4,7
Ukraine	1785	42,3	2407	46,8	2303	48,2	6495	45,9
Total	4245	5,4	5559	6,0	6159	6,7	15964	

2.2 Sentiment d'appartenance

- A une minorité ethnique

Comme pour la langue, la proportion de répondants déclarant appartenir à une minorité ethnique varie fortement selon les pays. Elle est supérieure à 10% dans cinq d'entre eux (Bulgarie, 19%, Estonie, 22%, Israël, 15%, Roumanie, 18%, Fédération de Russie, 16%) et inférieure à 5% dans seize pays. Elle évolue également dans le temps : les répondants de la 3ème génération sont proportionnellement plus nombreux (8,6%) que ceux de la 1ère génération (4,7%) à déclarer appartenir à une minorité ethnique, ce qui peut rendre compte à la fois d'une transformation objective des populations - en lien avec l'augmentation des flux migratoires - et d'une légitimité sociale accrue de déclarer ce type d'appartenance. Cinq pays se singularisent par une tendance inverse : En Croatie, Estonie, Lettonie, Pologne et Ukraine, la 3ème génération déclare moins souvent appartenir à une minorité ethnique que la 1ère. Ici également, cela peut s'expliquer soit par une transformation de la composition de la population (liée notamment aux recompositions territoriales ayant eu lieu au cours de la 2nde moitié du 20ème siècle dans cette espace géographique), soit par une baisse de la légitimité sociale de déclarer une telle appartenance dans ces pays.

Tableau 6. Proportion de répondants déclarant appartenir à une minorité ethnique par groupe historique (pourcentage par rapport au total du groupe par pays)

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Autriche	22	3,0	41	4,4	48	6,1	112	4,6
Belgique	28	1,8	64	3,5	96	5,9	188	3,7
Bulgarie	101	15,6	134	19,1	137	23,0	371	19,1
Suisse	44	3,8	86	6,4	135	10,5	265	7,0
Chypre	1	1,9	1	1,4	3	4,8	5	2,7
République Tchèque	29	2,4	44	2,8	46	2,9	118	2,7
Allemagne	429	3,1	615	4,1	1027	8,1	2071	5,0
Danemark	9	1,2	21	2,7	36	4,7	66	2,8
Estonie	37	22,6	46	24,6	35	19,3	118	22,2
Espagne	109	1,8	197	2,8	324	3,7	630	2,9
Finlande	8	0,9	10	1,1	19	2,4	37	1,4
France	220	2,5	442	4,2	662	6,8	1324	4,5
Royaume-Uni	366	3,8	847	8,1	1182	11,2	2396	7,8
Grèce	23	2,5	39	4,4	65	6,7	127	4,6
Croatie	17	10,0	14	6,8	7	4,4	38	7,1
Hongrie	45	3,0	76	4,6	118	6,7	239	4,9
Irlande	5	1,1	14	2,2	40	5,3	60	3,2
Israël	46	9,4	90	14,1	147	19,3	283	15,0
Lettonie	4	9,1	5	10,9	2	4,5	11	8,2
Pays-Bas	57	2,5	140	4,6	247	9,0	444	5,5
Norvège	12	1,9	25	3,2	52	6,5	89	4,0
Pologne	87	1,8	130	1,9	82	1,3	300	1,7
Portugal	21	1,4	45	2,7	38	2,2	104	2,1
Roumanie	62	18,2	67	15,5	102	20,7	230	18,2
Fédération de Russie	1558	14,4	2418	16,7	2590	17,6	6566	16,4
Suède	23	1,5	41	2,8	57	3,8	121	2,7
Slovénie	5	1,7	11	3,0	9	2,7	25	2,5
Slovaquie	26	6,6	40	6,7	39	6,9	105	6,7
Turquie	49	3,9	128	5,8	194	7,1	371	6,0
Ukraine	201	5,1	327	6,7	206	4,6	734	5,5
Total	3644	4,7	6158	6,7	7745	8,6	17548	6,8

Cet indicateur saisit la dimension auto-déclarative de l'appartenance ethnique. La déclaration d'appartenance à un groupe discriminé, également saisie par l'ESS, intègre aussi le processus d'étiquetage négatif à une appartenance ethnique que connaissent certains répondants. L'articulation de ces deux indicateurs permettra de questionner l'ethnicité dans la double perspective de l'hétéro et de l'auto-attribution.

- A un groupe discriminé

Ici encore, l'analyse de la proportion de répondants indiquant se sentir appartenir à un groupe discriminé met en évidence d'importantes disparités selon les pays. Elle est supérieure à 10% dans cinq pays (Estonie, France, Israël, Lettonie, Royaume-Uni), inférieure ou égale à 5% dans onze pays (Allemagne, Autriche, Chypre, Danemark, Irlande, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse, Slovénie, Ukraine). En moyenne, la tendance est à l'augmentation entre la 1ère (5%) et la 3ème génération (8%), avec une proportion supérieure de répondants déclarant se sentir appartenir à un groupe discriminé parmi les plus jeunes, exception faite de la Croatie, de la Fédération de Russie, de la Lettonie, de la Pologne, de la République Tchèque, et de l'Ukraine, où on observe une tendance inverse.

Tableau 7. Proportion de répondants indiquant se sentir appartenir à un groupe discriminé par groupes historiques (pourcentage par rapport au total du groupe par pays)

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Allemagne	271	2,0	737	4,9	930	7,3	1939	4,7
Autriche	21	2,8	47	5,1	55	7,0	123	5,0
Belgique	70	4,4	142	7,7	132	8,0	343	6,8
Bulgarie	44	6,8	75	10,7	60	10,2	178	9,2
Chypre	1	1,9	3	4,3	4	6,3	8	4,3
Croatie	14	8,4	20	9,9	11	7,0	45	8,5
Danemark	22	2,9	37	4,7	38	5,0	96	4,2
Estonie	16	9,6	22	11,6	21	11,4	58	10,7
Espagne	142	2,3	414	5,9	712	8,0	1268	5,7
Fédération de Russie	907	8,8	1186	8,5	1073	7,6	3167	8,3
Finlande	65	7,5	73	7,9	73	9,4	212	8,3
France	494	5,5	1146	10,9	1411	14,3	3051	10,4
Grèce	31	3,3	54	6,0	88	8,8	173	6,1
Hongrie	55	3,6	106	6,4	134	7,5	295	6,0
Irlande	12	2,6	29	4,5	43	5,7	84	4,5
Israël	49	9,6	98	14,8	176	22,2	324	16,4
Lettonie	9	20,0	8	17,0	5	11,4	21	15,6
Pays-Bas	105	4,5	207	6,8	248	9,1	561	6,9
Norvège	19	2,9	44	5,6	58	7,3	122	5,5
Pologne	241	4,8	327	4,7	267	4,3	835	4,6
Portugal	23	1,4	55	3,3	66	3,8	144	2,9
République Tchèque	83	6,8	91	5,7	90	5,7	265	6,0
Roumanie	15	4,6	19	4,5	26	5,3	60	4,8
Royaume-Uni	1024	10,8	1510	14,5	1508	14,2	4041	13,2
Suède	102	6,5	116	8,0	148	9,9	366	8,1
Suisse	34	2,9	60	4,5	92	7,1	186	4,9
Slovénie	6	2,4	13	4,0	13	4,3	32	3,6
Slovaquie	16	4,0	33	5,5	32	5,6	82	5,2
Turquie	40	3,0	183	7,8	306	10,4	529	8,0
Ukraine	187	4,6	209	4,2	189	4,1	585	4,3
Moyenne individus	4118	5,4	7064	7,7	8009	8,9	19193	7,4
Moyenne pays		5,4		7,3		8,3		7,1

Enfin, l'analyse des critères de discrimination met en évidence, dans la plupart des pays, l'importance des appartenances raciales, linguistiques et religieuses comme variables explicatives mobilisées par les répondants et comme fondements des discriminations dont ils déclarent faire l'objet. Ce sont presque toujours ces trois critères de discrimination qui sont le plus souvent mentionnés, (la langue ou la nationalité étant les plus fréquents, suivis de la race/ethnicité puis de la religion). Enfin, dans quelques pays, l'âge (Croatie, Finlande et République Tchèque), le sexe (Suède) ou le handicap (Pologne), sont les plus fréquemment cités.

Tableau 8. Critères de discrimination

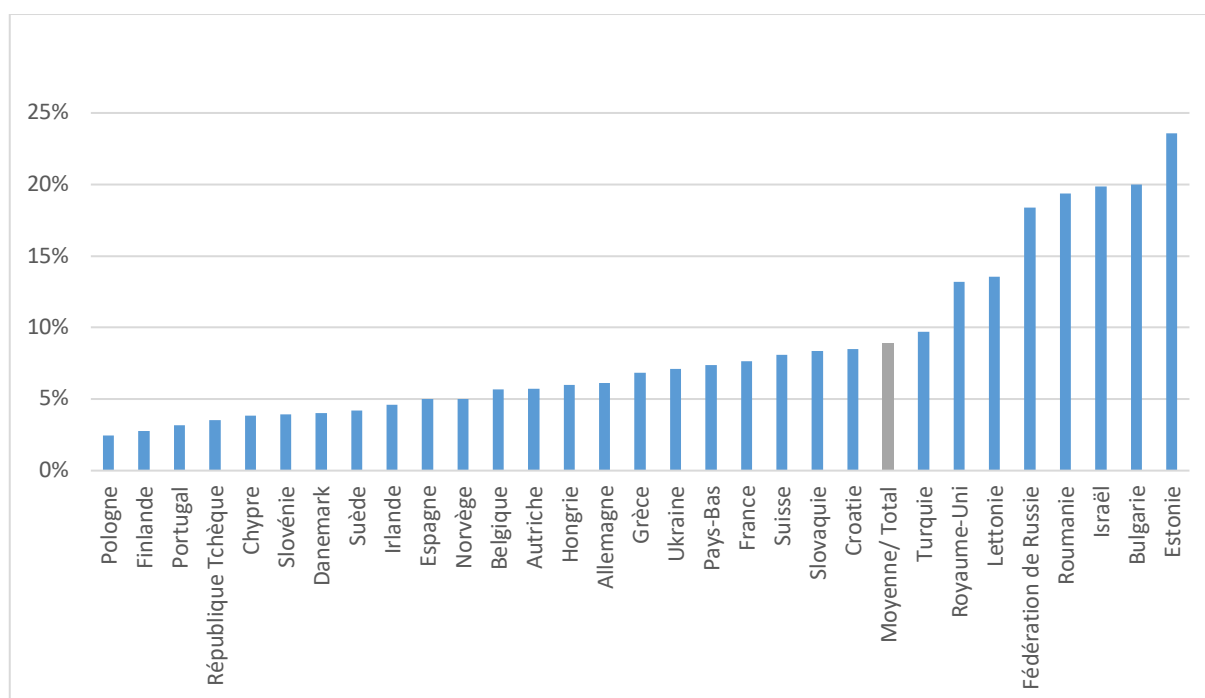
	Race /ethn		Lang / nat		Religion		Age		Sexe		Sexualité		Handicap		Autre	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Allemagne	19	358	30,8	580	16,7	315	6,6	125	8,1	153	8,9	168	10,4	196	29,8	561
Autriche	17,4	21	31,4	38	18,2	22	7,4	9	13,2	16	9,1	11	5,8	7	19,8	24
Belgique	18,3	62	26,5	90	24,8	84	5,3	18	4,1	14	6,5	22	7,4	25	35,1	119
Bulgarie	56,9	99	14,9	26	9,1	16	26,4	46	4	7	0,6	1	6,3	11	10,3	18
Chypre	12,5	1	28,6	2	12,5	1	0	0	12,5	1	12,5	1	12,5	1	37,5	3
Croatie	5,4	2	16,2	6	16,2	6	24,3	9	10,5	4	0	0	16,2	6	29,7	11
Danemark	27,4	26	16,8	16	20	19	10,5	10	5,3	5	4,2	4	11,6	11	33,7	32
Espagne	21,1	262	27,3	338	20,5	255	5,2	65	15,6	194	6,6	82	7,1	88	20,9	259
Estonie	3,4	2	79,3	46	1,8	1	14	8	5,3	3	0	0	5,2	3	7	4
Fédération de Russie	27,4	796	7,9	231	9,9	287	31,7	922	6,9	201	2,4	70	16,9	490	20,9	608
Finlande	3,3	7	11,4	24	6,2	13	17,6	37	7,1	15	3,8	8	8,1	17	52,4	110
France	26	777	14	419	14,2	423	5	148	11,4	342	4,4	132	7,8	234	45	1345
Grèce	17,4	29	49,7	83	12	20	12	20	7,2	12	2,4	4	3	5	11,4	19
Hongrie	48,5	141	19,2	56	6,5	19	19,2	56	2,7	8	0,7	2	8,2	24	22	64
Irlande	16	13	19,8	16	14,8	12	9,9	8	12,5	10	6,2	5	8,8	7	27,2	22
Israël	36,2	115	48,4	154	47,2	150	10,4	33	13,2	42	4,7	15	9,1	29	19,2	61
Lettonie	4,8	1	57,1	12	0	0	28,6	6	4,8	1	0	0	9,5	2	9,5	2
Norvège	14	17	9,9	12	15,7	19	5	6	10,7	13	5,8	7	15,7	19	40,5	49
Pays-Bas	24	134	19,2	107	21	117	12,4	69	8,1	45	9,3	52	9,3	52	22,4	125
Pologne	1,5	12	1,7	14	15,6	125	14,9	119	8,6	69	0,4	3	16,4	131	50,4	404
Portugal	25,4	36	17	24	17	24	12	17	5	7	4,3	6	7,1	10	28,2	40

République Tchèque	22,4	57	7,9	20	3,1	8	39,9	101	13,8	35	3,1	8	13,4	34	20,1	51
Roumanie	41,8	23	10,7	6	8,9	5	32,1	18	10,9	6	0	0	7,3	4	3,6	2
Royaume-Uni	32,8	1316	16,7	672	22,7	909	13	521	13,4	537	6,5	262	7,9	316	18,5	742
Slovaquie	42,9	33	20,8	16	6,5	5	21,1	16	7,8	6	0	0	9,1	7	14,3	11
Slovénie	17,9	5	7,1	2	21,4	6	10,7	3	10,7	3	3,6	1	17,9	5	32,1	9
Suède	9,9	36	14,3	52	6,9	25	15,1	55	31,6	115	3,6	13	8,2	30	27,8	101
Suisse	18,4	33	31,8	57	15,6	28	5	9	13,4	24	7,3	13	6,1	11	23,5	42
Turquie	30	135	34,5	155	35,6	160	24,2	109	3,1	14	4,7	21	0,4	2	0,7	3
Ukraine	13,6	74	27,7	151	9	49	25	136	4,6	25	0,7	4	11,9	65	20,9	114
Moyenne /total	25	4623	18,5	3425	16,9	3123	14,6	2699	10,4	1927	4,9	915	9,9	1842	26,7	4955

« On what grounds is your group discriminated against? » PROBE: ‘What other grounds?’

L'agrégation des indicateurs « déclarer appartenir à une minorité ethnique » et « appartenir à une minorité ethnique discriminée sur la base de la religion, de la langue, de l'ethnicité ou de la race » permet ainsi de construire une variable fine pour comparer, selon les pays, la part des individus déclarant une appartenance ethnique à ceux qui n'en déclarent pas. Les variations entre les pays sont importantes, de 2,4% en Pologne à 23,6% en Estonie.

Graphique 4. Proportion de répondants avec au moins un critère de sentiment d'appartenance à une minorité ethnique par pays



2.3 Trajectoire géographique de la famille

L'ethnicité peut également être approchée sur la base de la trajectoire géographique de la famille. Cette variable distingue les individus ayant un attribut « étranger » de ceux qui n'en ont pas.

La part des répondants ayant au moins un critère de mobilité géographique sur les quatre possibles (être né à l'étranger, avoir son père et/ou sa mère né à l'étranger, ne pas avoir la citoyenneté nationale) varie de 1,9% en Roumanie à 77,8% en Israël. Dans près des deux tiers des pays (21), cela concerne plus de 10% de la population. La diversité des histoires nationales se donne ainsi à voir.

Graphique 5. Pourcentage de répondants avec au moins un critère de mobilité géographique familiale

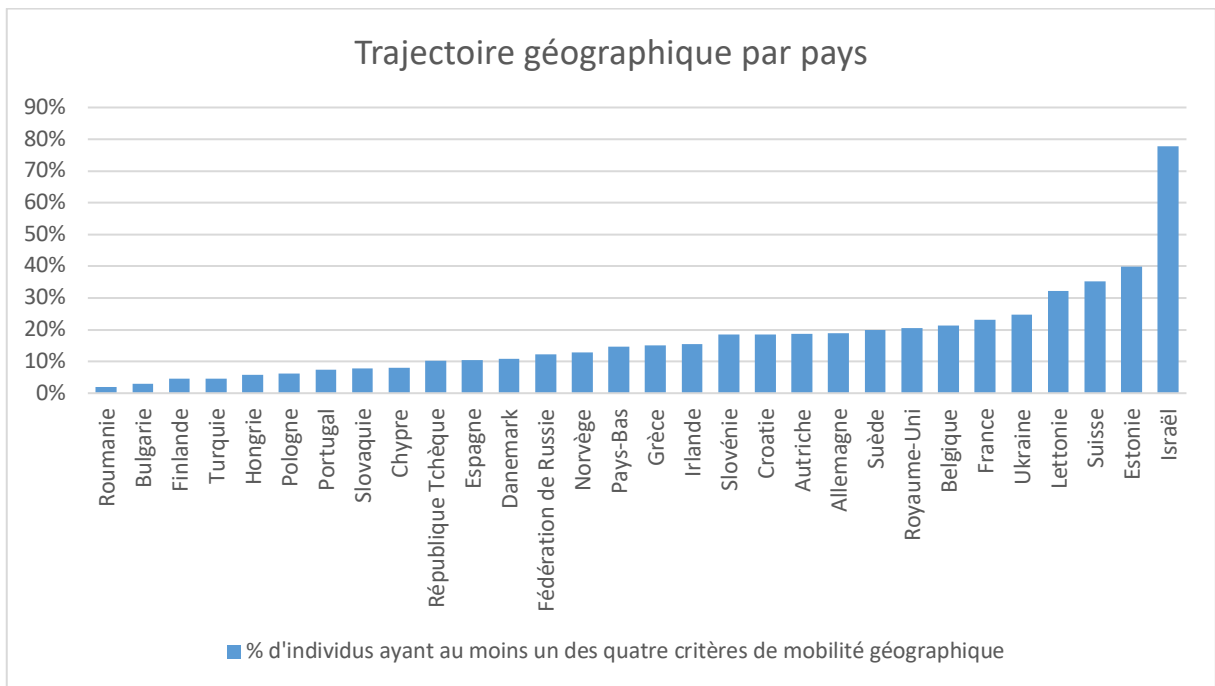


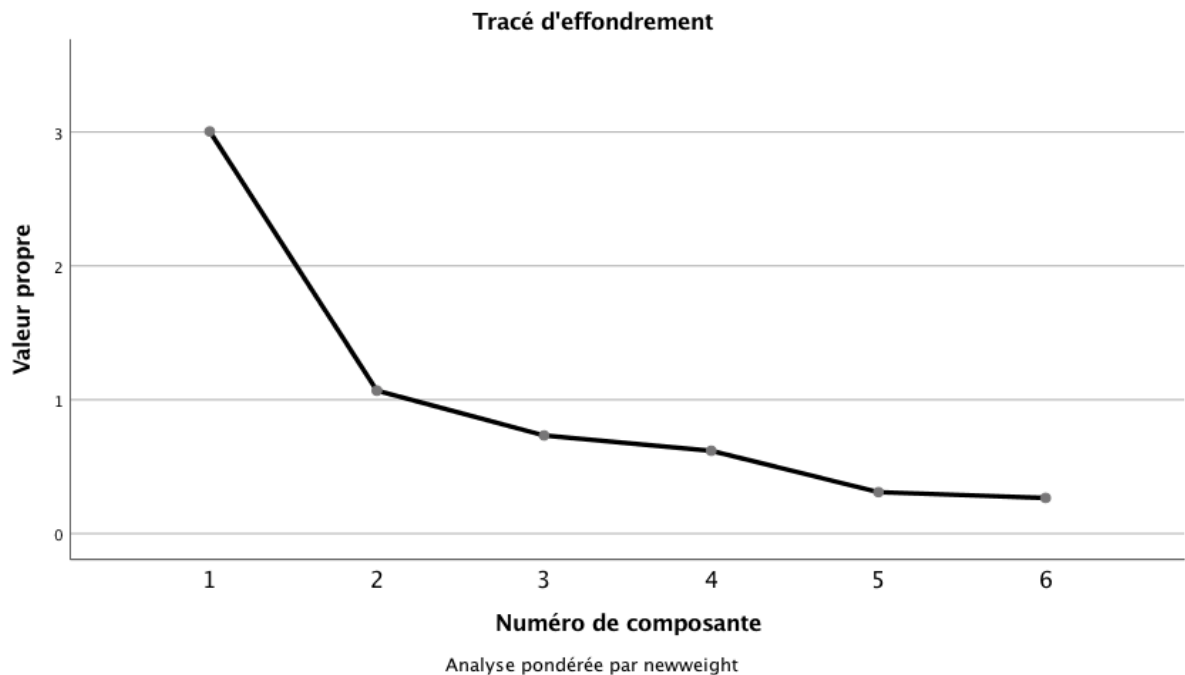
Tableau 9. Distribution des individus ayant au moins un des quatre critères de trajectoire géographique (né à l'étranger, mère née à l'étranger, père né à l'étranger, citoyenneté) par cohorte et par pays

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Allemagne	1831	13,3	2930	19,3	3129	24,6	7891	19,0
Autriche	122	16,2	157	16,8	185	23,3	464	18,7
Belgique	234	14,7	399	21,5	447	27,2	1080	21,2
Bulgarie	33	5,0	17	2,4	10	1,7	60	3,1
Chypre	1	1,9	5	7,1	9	14,1	15	8,1
Croatie	30	17,5	36	17,3	35	21,9	100	18,6
Danemark	59	7,7	85	10,7	107	14,0	251	10,8
Espagne	291	4,7	616	8,7	1405	15,8	2311	10,4
Estonie	64	37,6	91	47,2	63	34,1	218	39,8
Fédération de Russie	1199	11,0	1896	13,1	1848	12,4	4943	12,3
Finlande	27	3,1	31	3,4	57	7,3	115	4,5
France	1807	20,0	2418	22,9	2615	26,4	6840	23,2
Grèce	153	16,3	106	11,6	174	17,3	433	15,2
Hongrie	113	7,4	106	6,4	70	3,9	289	5,8
Irlande	39	8,4	83	12,9	167	22,0	289	15,5
Israël	470	90,6	550	81,8	535	66,3	1556	77,8
Lettonie	15	33,3	16	34,0	12	27,3	44	32,1
Norvège	45	7,0	91	11,5	154	19,3	289	12,9
Pays-Bas	264	11,4	412	13,5	516	18,8	1193	14,7
Pologne	426	8,4	457	6,6	230	3,7	1112	6,1
Portugal	48	3,0	106	6,3	222	12,8	375	7,4
République Tchèque	147	11,8	173	10,6	140	8,8	461	10,3
Roumanie	11	3,1	8	1,8	5	1,0	25	1,9
Royaume-Uni	1160	12,1	2180	20,9	2936	27,5	6277	20,4
Slovaquie	39	9,6	50	8,2	34	5,8	124	7,7
Slovénie	47	15,9	75	20,3	63	18,4	186	18,4
Suède	209	13,2	326	22,3	370	24,6	905	19,9
Suisse	280	2,2	467	34,6	595	45,8	1341	35,2
Turquie	133	9,8	91	3,8	79	2,7	303	4,5
Ukraine	1052	24,9	1374	26,7	1079	22,6	3505	24,8
Moyenne individus	10349	13,2	15352	16,5	17291	18,9	42995	16,4

2.4 Réduire la complexité ethnique pour l'analyse statistique

Apparaissent ainsi les multiples dimensions constitutives des appartenances ethniques. Pour résoudre le problème de l'analyse statistique des inégalités en éducation au regard des appartenances ethniques et, partant, réduire la multidimensionalité de l'appartenance ethnique et construire une variable permettant la comparaison, la *variable ethnique* a été construite, qui intègre tous les indicateurs précédemment étudiés. Les indicateurs heuristiques pour approcher l'ethnicité ont été identifiés en utilisant deux scores obtenus à partir d'une Analyse en Composante Principale (ACP) sur des indicateurs que les théories mobilisées sur l'appartenance ethnique lient à l'ethnicité (“être citoyen du pays”, “être né dans le pays”, “père né dans le pays”, “mère née dans le pays”, “se sentir discriminé sur la base de la langue, la nationalité, l'ethnicité, la race ou la religion” et “appartenir à une minorité ethnique”), ainsi que la langue parlée à la maison par les répondants à l'enquête, comme variables indépendantes dans des modèles de régression logistique.

Graphique 6. Analyse en Composante Principale de l'ethnicité



De l'ACP, sont conservées les deux premières composantes. Le score de la première composante fait ressortir les indicateurs “être citoyen du pays”, “être né dans le pays”, “père né dans le pays” et “mère née dans le pays” et, dans une moindre mesure, les indicateurs « être discriminé sur la base de la religion, de la race, de l'ethnicité, de la nationalité ou de la langue » et « appartenez-vous à une minorité ethnique ». Ces variables rendent compte de la « trajectoire géographique de la famille du répondant ». La corrélation entre ces variables et la composante se situe entre .703 et .868. Elle explique 50,078% de la variance. Le second score est « le sentiment d'appartenance à une minorité ethnique » produit à partir de deux variables, “se sentir discriminé sur la base de la langue, la nationalité, l'ethnicité, la race ou la religion” et “appartenir à une minorité ethnique” qui corrélaient respectivement à 0,840 et 0,721. Cette seconde composante explique 17,803% de la variance.

Tableau 10. Matrice des composantes après rotation

	Composante	
	1	2
Discrimination sur la base de la race, de l'ethnie, de la nationalité, de la langue ou de la religion	.036	.840
Citoyen du pays	.703	.091
Né dans le pays	.868	.146
Appartenance à une minorité ethnique	.218	.721
Père né dans le pays	.858	.142
Mère née dans le pays	.864	.140

a : la rotation a convergé en 3 itérations.

Les scores précédemment décrits permettent de réduire l'information des indicateurs qui contiennent la même idée : « la trajectoire géographique de la famille de l'individu » et « le sentiment d'appartenance à une minorité ». Les analyses ultérieures du poids de l'appartenance ethnique dans l'accès aux diplômes du tertiaire se fonderont donc sur trois indicateurs : la trajectoire géographique, la langue parlée dans la sphère privée et le sentiment d'appartenance à une minorité ethnique, qui permettent de distinguer trois dimensions spécifiques des appartenances ethniques influant potentiellement sur la carrière scolaire de l'individu.

3. L'appartenance religieuse

L'appartenance religieuse fait l'objet d'un traitement statistique distinct de l'appartenance ethnique. L'hypothèse sous-jacente est que l'appartenance religieuse, par ailleurs largement absente du questionnement relatif aux inégalités scolaires en Europe, pouvait apporter une compréhension additionnelle des processus prévalant à la construction de ces inégalités, qu'il s'agisse des rapports de pouvoir entre différents groupes religieux ou du rapport au monde spécifique découlant de l'appartenance religieuse et entrant ou non en affinité élective avec le rapport au monde valorisé par l'organisation scolaire. Ce choix nourrit ainsi une visée de sérendipité, et n'obéit pas à un questionnement relatif à la définition de ce qu'est l'ethnicité, à savoir si elle inclut ou non l'appartenance religieuse.

La variable « appartenance religieuse » a été construite à partir des réponses aux questions « *do you consider yourself as belonging to any particular religion or denomination ?* », précisée par « *which one ?* » et déclinée en huit religions ou dénominations. Les indicateurs liés à la question sur l'appartenance religieuse ont été modifiés pour inclure les répondants ayant déclaré n'appartenir à aucune religion. Conséquence de leur pourcentage très bas (moins de 0.3 des répondants), les catégories « *Eastern religions* » et « *Other non-Christian religions* » ont été exclues.

L'analyse des appartenances religieuses porte sur deux registres distincts : la proportion des répondants déclarant une affiliation religieuse et la qualification de cette affiliation. Ici encore, les différences entre les pays sont importantes. Les répondants à l'enquête sont 64,9% à déclarer une appartenance religieuse. Selon les pays, la part de la population déclarant une appartenance religieuse varie fortement, de 24,5% en République Tchèque à 98,4% à Chypre. Six pays se caractérisent par une majorité de répondants ne déclarant pas d'appartenance religieuse : l'Estonie, la République Tchèque, la Suède (moins de 33%), les Pays-Bas, la Belgique et le Royaume-Uni (entre 40 et 50%).

Graphique 7. Proportion de répondants appartenant à une religion ou une dénomination religieuse

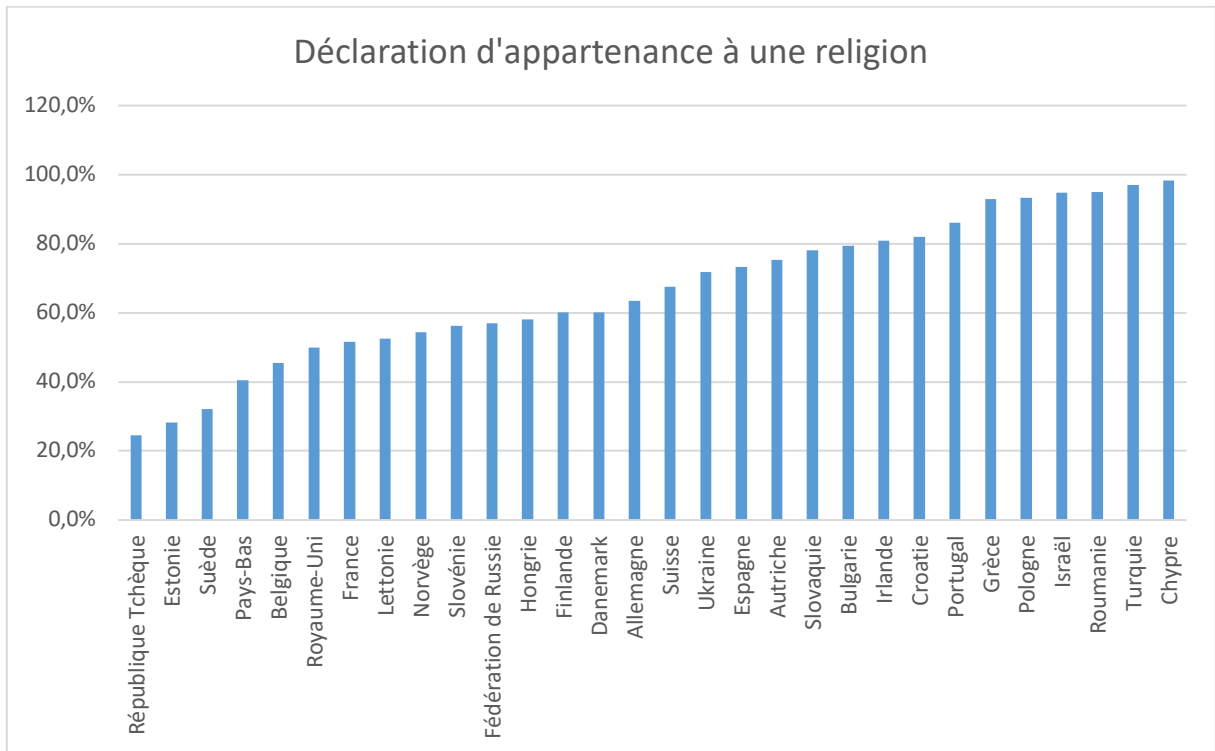


Tableau 11. Proportion d'individus déclarant une appartenance religieuse par génération

	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Ensemble
Allemagne	72,2	59,4	58,8	63,5
Autriche	80,5	74,9	70,7	75,2
Belgique	58,6	41,1	37,6	45,4
Bulgarie	82,8	78,6	76,4	79,3
Chypre	98,1	98,6	98,4	98,4
Croatie	81,2	81,6	83,5	82,0
Danemark	71,1	57,5	52,1	60,2
Espagne	86,4	71,5	65,5	73,3
Estonie	32,9	28,6	23,4	28,2
Fédération de Russie	64,8	55,7	52,7	57,0
Finlande	68,0	58,2	53,6	60,1
France	66,7	48,3	41,2	51,6
Grèce	95,6	92,5	90,6	92,9
Hongrie	73,2	57,3	45,8	58,1
Irlande	91,8	82,0	73,4	80,9
Israël	93,6	94,5	95,9	94,8
Lettonie	65,2	50,0	42,2	52,6
Norvège	63,3	53,4	48,3	54,4
Pays-Bas	54,0	36,9	33,2	40,6
Pologne	95,5	92,9	91,8	93,2
Portugal	92,5	86,2	80,0	86,1
République Tchèque	38,7	21,1	16,9	24,5
Roumanie	96,0	93,8	94,9	94,9
Royaume-Uni	62,8	47,4	40,9	50,0
Slovaquie	86,4	77,6	73,1	78,2
Slovénie	63,3	54,4	52,3	56,3
Suède	37,1	30,0	29,1	32,2
Suisse	75,9	65,1	62,7	67,5
Turquie	97,9	97,1	96,5	97,0
Ukraine	75,2	71,5	69,0	71,8
Moyenne ind.	71,8	60,8	57,4	62,9
Moyenne pays	74,1	65,3	61,7	66,7

De la même façon, les appartenances religieuses dominantes varient selon les sociétés. Dans 15 pays, les Catholiques sont les plus nombreux. Dans 6 pays, il s'agit des Protestants, dans 7 pays, des Orthodoxes, et enfin, un pays est à majorité Juive et l'autre Musulmane.

Tableau 12. Appartenance ou non aux religions ou dénominations (sans appartenance compris)

	Aucune	Catholique Romain	Protestant	Orthodoxe	Autre chrétien	Juif	Musulman
Allemagne	37	27	30	1	2		3
Autriche	26	67	4	1	1		2
Belgique	55	39	1		1		4
Bulgarie	19			63	1		16
Chypre	1			99			
Croatie	19	77		4			
Danemark	40	1	56		1		2
Espagne	27	69	1	1	1		1
Estonie	73	1	7	18	1		
Fédération de Russie	44			49			6
Finlande	40		57	1	1		
France	48	44	2		1		4
Grèce	7	1		89			2
Hongrie	42	41	15		1		
Irlande	20	76	3		1		
Israël	5	1		1		80	12
Lettonie	48	19	16	14	4		
Norvège	46	2	49		1		1
Pays-Bas	60	19	16		3		2
Pologne	7	91			1		
Portugal	14	83	1		2		
République Tchèque	76	21	1		1		
Roumanie	6	5	4	84	1		
Royaume-Uni	51	10	33		2		3
Slovaquie	22	65	8	1	5		
Slovénie	44	53	1	2			1
Suède	68	1	27	1	1		1
Suisse	33	34	28	1	1		3
Turquie	3						97
Ukraine	30	8	2	57	2		1
Total	37	30	12	14	1	1	5

L'intérêt de distinguer la religion de l'ethnicité dans l'analyse vient de ce que « Chaque terme recèle (...) une multiplicité de définitions et de pratiques. Les comparer comme catégories « holistes » escamote leurs réalités plus complexes. La « religion » relève de différents registres : dogmes institutionnels, croyance individuelle, pratiques (qui peuvent créer des divisions au sein des groupes religieux) ; l'ethnicité peut être ascriptive ou auto-désignée et recouvrir des pratiques identitaires « molles » ou « intenses ». Par ailleurs, ces catégories relèvent de deux épistémès différentes. » (Green, 2002, pp.128-129). L'histoire de l'accès à l'enseignement supérieur a mis en évidence les logiques distinctes mais conjointes prévalant à l'utilisation des appartenances religieuses et ethniques dans la régulation de l'accès. La construction de variables distinctes pour l'ethnicité et la religion, ainsi que l'utilisation d'indicateurs pluriels visant à approcher la complexité des appartenances ethniques, a pour objectif de permettre une analyse fine des processus à l'œuvre dans la (re)production des inégalités en éducation.

Conclusion

La caractérisation de la diversité sociale des sociétés européennes souligne l'hétérogénéité des structures sociales nationales et l'importance de la description des populations pour ensuite interroger l'effet des différentes appartenances sociales sur l'accès aux diplômes des individus.

Comment ces différentes appartenances influencent-elles l'accès aux diplômes du tertiaire selon les sociétés et en fonction des périodes ? L'annexe suivante présente la construction des indicateurs de lecture visant à saisir la façon dont ces appartenances sociales influencent la probabilité d'être diplômés selon les sociétés et les générations.

Annexe méthodologique 2 du chapitre 6 :

Mesurer l'effet des appartenances sociales sur l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur

Cette annexe méthodologique présente la façon dont la mesure de l'effet des appartenances sociales est construite et les résultats détaillés qui appuient ceux présentés dans le chapitre 6.

1. Des appartenances sociales aux effets variables selon les pays et les périodes historiques

Pour évaluer l'effet des appartenances sociales sur la probabilité d'être diplômé de l'enseignement supérieur, la comparaison se fonde sur l'analyse des chances relatives d'obtenir un diplôme du tertiaire dans différents groupes sociaux, et l'évolution de ces chances relatives entre les générations. Pour réaliser cette analyse on se fonde sur un outil statistique spécifique : l'Odd ratio, ou rapport de cotes.

Ce choix s'inscrit dans le débat sur les outils statistiques de mesure des inégalités, dans le champ de l'éducation notamment, qui anime les sociologues depuis plusieurs décennies (pour les analyses les plus récentes, voir par exemple Combessie, 2004, 2011, Vallet, 2007, Duru-Bellat, 2007, 2009). L'intérêt de l'Odd Ratio est qu'il permet une comparaison de l'évolution dans le temps des chances scolaires des différents groupes sociaux et ainsi d'interroger le « lien intrinsèque qui unit origine sociale et position scolaire » (Vallet, 2007, p.62). On mesure ainsi « la réalisation d'une conception de la justice à l'école parmi d'autres possibles en jugeant une société à sa « fluidité », (avec une concurrence non faussée pour l'accès aux meilleures places) et non aux inégalités entre positions sociales elles-mêmes » (Duru-Bellat, 2007, p.10).

On compare ainsi l'évolution des chances scolaires des différents groupes sociaux entre pays et entre générations, en évaluant la probabilité d'être diplômé du tertiaire. Il ne s'agit pas, avec un tel indicateur, de saisir la complexité du déplacement des inégalités au sein des enseignements supérieurs, mais d'apprécier, grossièrement, la situation des sociétés européennes, du point de vue de la multiplicité des appartenances sociales et donc des groupes sociaux qui les constituent, qu'ils soient ou non légitimes pour l'État qui les héberge, dans l'accès au bien positionnel que constitue un diplôme du tertiaire. L'intérêt est donc de pouvoir comparer, dans le temps et l'espace, sans être contraint par les catégories statistiques nationales.

La comparaison des diplômés prend place dans une période caractérisée par une tendance à la massification des enseignements supérieurs, même si les diplômés demeurent un bien à rareté variable selon les pays, avec une moyenne des répondants diplômés d'environ 25% et une proportion des populations nationales concernées qui varie de 8,3% en Turquie à 46,2% en Ukraine, soit une proportion de 1 à 6.

Graphique 1. Pourcentage de répondants ayant terminé le niveau tertiaire par pays (3 générations ensemble)

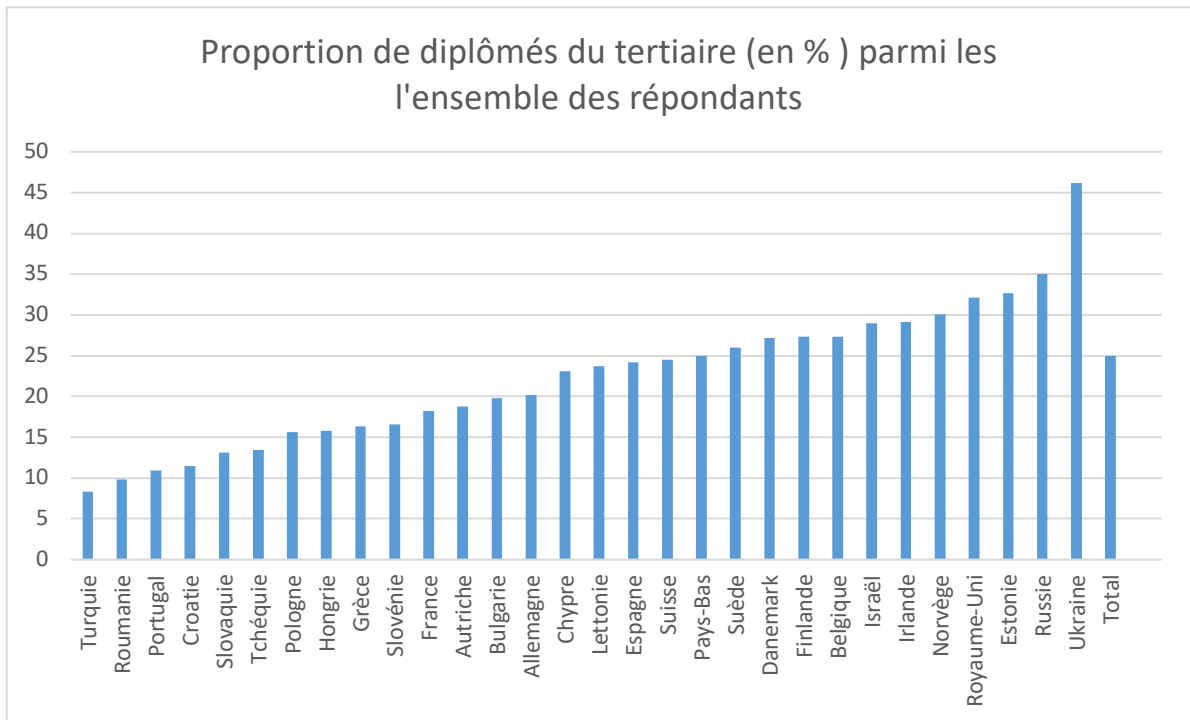


Tableau 1. Proportion de diplômés parmi les répondants, en %

	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Ensemble
Autriche	12,6	18,2	25,3	18,8
Allemagne	16,4	22,0	22,0	20,2
Belgique	16,8	26,3	38,6	27,3
Bulgarie	14,3	21,6	23,5	19,8
Chypre	11,5	23,2	32,8	23,1
Croatie	8,7	12,0	13,9	11,5
Danemark	19,1	27,9	34,7	27,2
Espagne	10,0	22,4	35,5	24,2
Estonie	30,2	32,6	34,6	32,7
Fédération de Russie	28,8	35,5	39,0	35,0
Finlande	17,5	27,0	38,7	27,3
France	10,8	16,0	27,2	18,2
Grèce	7,7	17,3	23,7	16,3
Hongrie	11,7	15,8	19,3	15,8
Irlande	17,1	26,3	39,0	29,1
Israël	23,9	28,9	32,5	29,0
Lettonie	17,8	23,9	28,9	23,7
Norvège	19,3	28,0	40,8	30,1
Pays-Bas	18,6	24,3	31,2	25,0
Pologne	8,4	12,3	25,3	15,6
Portugal	4,2	10,0	18,1	10,9
République Tchèque	10,9	13,0	15,9	13,4
Roumanie	6,0	9,2	13,1	9,8
Royaume-Uni	22,7	33,0	39,4	32,1
Slovaquie	9,0	12,9	16,2	13,1
Slovénie	10,5	14,4	24,0	16,6
Suède	19,9	23,4	34,8	26,0
Suisse	17,1	25,1	30,6	24,5
Turquie	4,8	7,9	10,3	8,3
Ukraine	34,1	49,9	52,8	46,2
	17,5	24,9	31,4	25,0

1.1 L'origine socio-économique

L'origine socio-économique est saisie par la catégorie professionnelle et le niveau d'éducation les plus élevés des parents.

1.1.1 La profession des parents

La catégorie « ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés » sert de catégorie de référence. On mesure donc la probabilité des enfants des autres groupes professionnels d'être diplômés du tertiaire par rapport aux enfants d'ouvriers.

Trois constats s'imposent :

Premièrement, pour les trois générations et pour tous les pays, la probabilité d'être diplômé du tertiaire dépend de la profession des parents. Plus le statut socio-professionnel est élevé, plus la probabilité est forte. Le rapport de cotes indique jusqu'à 32 fois plus de chance d'être diplômé du tertiaire pour des enfants des Professions Libérales, intellectuelles et scientifiques comparativement aux enfants d'ouvriers (au Portugal, pour la 1ère génération).

Deuxième constat : le poids de la profession des parents sur la probabilité de détenir un diplôme du tertiaire a diminué entre la 1ère et la 3ème génération pour une majorité de pays (17). Pour huit d'entre eux (Bulgarie, Croatie, Estonie, Israël, République Tchèque, Slovaquie, Suisse), c'est l'inverse qui se produit avec une plus grande influence de la profession des parents sur l'accès aux diplômes du tertiaire. Pour les six pays restant (la situation est soit stable (Allemagne, Royaume-Uni), soit il ne se dégage pas de tendance claire (Chypre, Pologne) ou les données disponibles ne permettent pas de comparaison temporelle (Roumanie, Turquie).

Troisième constat : le processus n'est pas linéaire. L'effet de la profession des parents s'est réduit en particulier entre la 1ère et la 2ème génération (44 indicateurs²⁸⁶ au vert, 25 au rouge et 10 stables et une réduction forte du poids de la profession des parents sur la probabilité d'être diplômé du tertiaire) pour stagner ou repartir à la hausse entre la seconde et la troisième génération (42 indicateurs au vert, 21 indicateurs au rouge et 18 stables, mais surtout une tendance à une plus faible diminution du poids de la profession des parents des parents que dans la période précédente).

²⁸⁶ La relation entre la catégorie « ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés » et « métiers qualifiés et de la ferme » ayant un sens variable selon les pays et étant par conséquent assez difficile à interpréter dans le cadre d'une comparaison internationale et historique, l'appréciation de l'évolution des inégalités a été construite sur la base de l'évolution du rapport de chance entre les 3 autres catégories (« Employés de bureau/vente et service », « Professions libérales, intellectuelles et scientifiques »; et « Directeurs et cadres supérieurs ») et la catégorie « Ouvrier non-qualifiés ou semi-qualifiés ».

Tableau 2. Odds Ratio : Influence de la profession des parents sur l'accès aux diplômes du tertiaire et évolution entre les générations

	Profession des parents	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Total	Aug 1-2	Ba i 1-2	Au g2-3	Ba i2. 3	Au gm 1-3	Ba i1-3
Allemagne	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés	Ref	Ref	Ref							
	Métiers qualifiés de la ferme	1,5	1,8	1,8	1,7	1,2		1,0	1,0	1,2	
	Employés de bureau/vente et service	3,2	3,4	3,3	3,3	1,1		1,0	1,0	1,0	1,0
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	10,8	10,2	10,1	10,2		1,1	1,0	1,0		1,1
	Directeurs et cadres supérieurs	8,4	10,5	8,2	9,1	1,3			1,3	1,0	1,0
Autriche	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés	Ref	Ref	Ref							
	Métiers qualifiés de la ferme	1,5	1,5	1,2	1,4	1,0	1,0		1,3		1,3
	Employés de bureau/vente et service	5,2	3,9	3,5	4,3		1,3		1,1		1,5
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	22,8	16,0	10,5	15,6		1,4		1,5		2,2
	Directeurs et cadres supérieurs	22	17,5	5,1	12,5		1,3		3,4		4,3
Belgique	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	2,9	2	1,8	2		1,5		1,1		1,6
	Employés de bureau/vente et service	7,1	4	3,6	4,6		1,8		1,1		2,0
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	8,4	9,2	8,3	9,3	1,1			1,1	1,0	1,0
	Directeurs et cadres supérieurs	16,5	11	11	12,7		1,5	1,0	1,0		1,5
Bulgarie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,8	1,1	1,2	1,0	1,4		1,1		1,5	
	Employés de bureau/vente et service	2,8	4,1	3,4	3,5	1,5			1,2	1,2	

Production de l'Université, Production de la Société

	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	11,9	14	11,9	12,6	1,2			1,2	1,0	1,0
	Directeurs et cadres supérieurs	11,1	15,3	9,3	11,7	1,4			1,6		1,2
Chypre	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,1	1,3	1,2	1,1	1,2			1,1	1,1	
	Employés de bureau/vente et service	5,6	5,4	2,7	3,9		1,0		2,0		2,1
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	NA	6,3	18,7	13,4			3,0			
	Directeurs et cadres supérieurs	NA	NA	NA	NA						
Croatie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,6	0,9	3,2	1,1	1,5		3,6		5,3	
	Employés de bureau/vente et service	4,4	3,1	5,4	3,8		1,4	1,7		1,2	
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	8,9	11,8	23	13,4	1,3		1,9		2,6	
	Directeurs et cadres supérieurs	NA	NA	NA	NA						
Danemark	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,4	1,2	1,4	1,5		1,2	1,2		1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	3,4	2,9	2,5	3		1,2		1,2		1,4
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	5,9	6,8	6,5	7	1,2		1,0	1,0	1,1	
	Directeurs et cadres supérieurs	5,9	4,3	4,8	5,3		1,4	1,1			1,2
Espagne	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,4	1,2	1,4	1,3		1,2	1,2		1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	8,3	4,5	3,4	4,6		1,8		1,3		2,4
	Professions libérales, intellectuelles et	22,3	11,2	10,5	13,0		2,0		1,1		2,1

	scientifiques										
	Directeurs et cadres supérieurs	5,9	5,4	7,5	6,1		1,1	1,4		1,3	
Estonie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1	1	1,9	1,1	1,0	1,0	1,9		1,9	
	Employés de bureau/vente et service	1,9	2,4	3,9	2,4	1,3		1,6		2,1	
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	5,5	5,5	7,5	5,2	1,0	1,0	1,4		1,4	
	Directeurs et cadres supérieurs	4,9	4,7	7,8	4,5	1,0	1,0	1,7		1,6	
Fédération de Russie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,8	1,0	0,9	0,9	1,3			1,1	1,1	
	Employés de bureau/vente et service	2,6	2,4	1,8	2,1		1,1		1,3		1,4
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	8,5	8,1	5,2	6,7	1,0	1,0		1,6		1,6
	Directeurs et cadres supérieurs	3,5	10,5	3,5	4,7	3,0			3,0	1,0	1,0
Finlande	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,0	1,2	1,7	1,2	1,2		1,4		1,7	
	Employés de bureau/vente et service	3,2	2,0	2,0	2,5		1,6	1,0	1,0		1,6
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	12	5,6	4,2	6,3		2,1		1,3		2,9
	Directeurs et cadres supérieurs	5,9	4,7	4,6	5,4		1,3	1,0	1,0		1,3
France	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,6	1,4	1,8	1,5		1,1	1,3		1,1	
	Employés de bureau/vente et service	3,7	3	2,8	3,2		1,2		1,1		1,3
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	15,2	10,8	10,7	12,5		1,4	1,0	1,0		1,4
	Directeurs et cadres supérieurs	12,3	11,6	7,8	10,1		1,1		1,5		1,6

Production de l'Université, Production de la Société

Grèce	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,9	0,9	1,1	0,9	1,0	1,0	1,2		1,2	
	Employés de bureau/vente et service	3,3	2,8	2,4	2,8		1,2		1,2		1,4
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	10,9	4,8	6,2	6,8		2,3	1,3			1,8
	Directeurs et cadres supérieurs	7	12,1	10,9	11,2	1,7			1,1	1,6	
Hongrie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,0	1,1	1,2	1,1	1,1		1,1		1,2	
	Employés de bureau/vente et service	7,2	4,6	4,3	5		1,6		1,1		1,7
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	26,4	20,6	19,1	21,5		1,3		1,1		1,4
	Directeurs et cadres supérieurs	8,5	4,3	10,4	7,6		2,0	2,4		1,2	
Irlande	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,4	1,5	1,6	1,5	1,1		1,1		1,1	
	Employés de bureau/vente et service	4,4	3,2	2,4	3,2		1,4		1,3		1,8
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	7,8	7,2	5,9	7,2		1,1		1,2		1,3
	Directeurs et cadres supérieurs	9,7	7,4	7,9	8,5		1,3	1,1			1,2
Israël	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,1	1,6	1,7	1,5	1,5		1,1		1,5	
	Employés de bureau/vente et service	1,5	2,2	2,4	2	1,5		1,1		1,6	
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	7,3	9,2	9,3	8,5	1,3		1,0	1,0	1,3	
	Directeurs et cadres supérieurs	4,8	7,3	7,2	6,5	1,5		1,0	1,0	1,5	
Lettonie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										

	Métiers qualifiés de la ferme	1,1	1,1	1,5	0,9	1,0	1,0	1,4		1,4	
	Employés de bureau/vente et service	2,8	2,6	1,5	1,6		1,1		1,7		1,9
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	14	6	3	4,5		2,3		2,0		4,7
	Directeurs et cadres supérieurs	NA	NA	NA	NA						
Norvège	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,2	1,3	1,5	1,3	1,1		1,2		1,3	
	Employés de bureau/vente et service	2,8	2,2	2,5	2,7		1,3	1,1			1,1
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	8,5	6,3	6,6	7,8		1,3	1,0	1,0		1,3
	Directeurs et cadres supérieurs	9,2	5,6	6,3	7,2		1,6	1,1			1,5
Pays-Bas	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,8	1,9	1,8	1,8	1,1			1,1	1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	3,6	2,9	2,7	3		1,2		1,1		1,3
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	4,4	5,5	5,1	5,2	1,3			1,1	1,2	
	Directeurs et cadres supérieurs	7,8	6,3	5,6	6,6		1,2		1,1		1,4
Pologne	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,8	1,2	1,8	1,3	1,5		1,5		2,3	
	Employés de bureau/vente et service	4	6	5,7	6,1	1,5		1,0	1,1	1,4	
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	17	15,1	13,5	15,9		1,1		1,1		1,3
	Directeurs et cadres supérieurs	15,5	18,5	14,7	17,1	1,2			1,3		1,1
Portugal	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,5	1,4	1,3	1	2,8			1,1	2,6	
	Employés de	3,8	7,8	4	5,4	2,1			2,0	1,1	1,0

Production de l'Université, Production de la Société

	bureau/vente et service										
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	31,9	21,2	21	24,3		1,5	1,0	1,0		1,5
	Directeurs et cadres supérieurs	15,1	20,9	12,1	15,6	1,4			1,7		1,2
République Tchèque	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,8	1,7	1,8		1,1	1,1		1,0	1,0	
	Employés de bureau/vente et service	4,7	4	5		1,2	1,3		1,1		
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	17,6	15,1	13,7		1,2		1,1	0,8	1,3	
	Directeurs et cadres supérieurs	22,7	12,4	14,8		1,8	1,2	,8	0,7	1,5	
Roumanie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,8	1,7	1,8	1,7		1,1	1,1		1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	4,7	4	5	4,6		1,2	1,3		1,1	
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	2,4	10,1	14,5	8,2	4,2		1,4		6,0	
	Directeurs et cadres supérieurs	NA	NA	7,8	2,1						
Royaume-Uni	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,7	1,5	1,8	1,7		1,1	1,2		1,1	
	Employés de bureau/vente et service	2,5	2,1	2,2	2,4		1,2	1,0	1,0		1,1
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	5,6	5,5	5,8	6,2	1,0	1,0	1,1		1,0	1,0
	Directeurs et cadres supérieurs	6	6,3	5,6	6,5	1,1	1,0		1,1		1,1
Slovaquie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,3	1,2	1,3	1,3		1,1	1,1		1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	4,1	5	4	4,4	1,2			1,3	1,0	1,0
	Professions	9,3	15,8	12,9	13,4	1,7			1,2	1,4	

	libérales, intellectuelles et scientifiques										
	Directeurs et cadres supérieurs	12,6	21,4	11,1	14,8	1,7			1,9		1,1
Slovénie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,6	1,6	1,7	1,6	1,0	1,0	1,1		1,1	
	Employés de bureau/vente et service	3,7	3,6	3,1	3,5	1,0	1,0		1,2		1,2
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	9,7	12,7	9,9	11,6	1,3			1,3	1,0	1,0
	Directeurs et cadres supérieurs	6,1	9,7	8,1	8,7	1,6			1,2	1,3	
Suède	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,1	1,3	1,3	1,2	1,2		1,0	1,0	1,2	
	Employés de bureau/vente et service	2	1,9	1,8	2	1,0	1,1		1,1		1,1
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	7,6	5,6	5,6	6,6		1,4	1,0	1,0		1,4
	Directeurs et cadres supérieurs	5,5	4,5	4,4	5,1		1,2	1,0	1,0		1,3
Suisse	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,6	1,5	1,7	1,6		1,1	1,1		1,1	
	Employés de bureau/vente et service	3,1	2,6	3,1	2,9		1,2	1,2		1,0	1,0
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	8,4	7,7	11,0	9,4		1,1	1,4		1,3	
	Directeurs et cadres supérieurs	5	6	8,9	7	1,2		1,5		1,8	
Turquie	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	0,7	0,8	0,6	0,6	1,1			1,3		1,2
	Employés de bureau/vente et service	NA	2,7	1,3	1,5				2,1		
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	NA	NA	NA	NA						

	Directeurs et cadres supérieurs	NA	NA	3	3,8						
Ukraine	Ouvriers non-qualifiés ou semi-qualifiés										
	Métiers qualifiés de la ferme	1,1	0,7	1,1	1		1,6	1,6		1,0	1,0
	Employés de bureau/vente et service	2,2	1,4	1,6	1,8		1,6	1,1			1,4
	Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	4,5	3,4	3,7	4,1		1,3	1,1			1,2
	Directeurs et cadres supérieurs	8,1	5,8	3,3	5,2		1,4		1,8		2,5

1.1.2 L'éducation des parents

La catégorie « diplômés du tertiaire » a été choisie comme catégorie de référence pour calculer les odds ratio. On évalue ainsi la probabilité d'être diplômé du tertiaire des enfants de diplômés du tertiaire par comparaison avec les enfants de parents ayant atteint des niveaux d'éducation inférieurs.

Quels que soient le pays et la génération considérés, la probabilité d'être diplômé du tertiaire augmente avec le niveau d'éducation des parents. Ce lien apparaît de surcroît très fort : pour l'ensemble des pays et des générations, les enfants de diplômés du tertiaire ont entre 2 et 114 fois plus de chances d'être diplômés du tertiaire que les enfants de familles moins diplômées.

Pour l'ensemble de la période considérée, dans une majorité de pays (16), le poids des diplômes des parents a diminué dans le temps (au moins 2 indicateurs sur 3 en baisse), quand huit autres pays (Belgique, Fédération de Russie, Hongrie, Irlande, Royaume-Uni, Slovaquie, Suisse, Ukraine) se caractérisent par une tendance à la croissance des inégalités²⁸⁷.

Pour autant, ce processus n'est pas linéaire. Comme pour la profession des parents, les inégalités se sont réduites en particulier entre la 1ère et la 2ème génération (52 indicateurs au « vert » sur 74 – c'est-à-dire indiquant une réduction – 28 au rouge (en augmentation) et 4 stables et une réduction forte du poids du diplôme des parents sur la probabilité d'être diplômé du tertiaire) pour stagner ou repartir à la hausse entre la seconde et la troisième (44 indicateurs au « vert » sur 83, 32 au rouge et 7 stables, une faible diminution du poids du diplôme des parents).

Enfin, les inégalités, très fortes entre enfants de diplômés du tertiaire et enfants de parents ayant un niveau de scolarité inférieur au niveau secondaire inférieur (ce qui fait désormais partie de la scolarité obligatoire) se sont fortement réduites dans la moitié des pays (avec une diminution de 10 à 80), ce qui est moins souvent le cas lorsque sont comparés les enfants de diplômés du tertiaire à ceux des niveaux de scolarité intermédiaire.

²⁸⁷ Dans les six pays restants (Bulgarie, Chypre, Russie, Israël, Royaume-Uni, Suisse,) les effectifs ne permettent pas le calcul ou aucune tendance claire ne se dégage, les tendances étant contraires selon les niveaux d'éducation considérés ou les générations.

Globalement, la tendance est donc celle d'une augmentation de la fluidité sociale dans l'accès aux diplômes du tertiaire en fonction du niveau d'éducation des parents, mais les déterminismes sociaux restent néanmoins importants et le processus de réduction des déterminismes apparaît non linéaire.

Tableau 3 : Odds Ratio (niveau tertiaire terminé / autre niveau) : Influence du niveau d'éducation des parents sur l'accès aux diplômes du tertiaire par pays et par période

	Formation des parents	1930-49	1950-64	1965-79	1	2	3	4	5	6
Allemagne	Moins du niveau secondaire inférieur	14,1	13,3	16,1		1,1	1,2		1,1	
	Niveau sec inférieur terminé	13,8	9,5	9,3		1,5	1,0	1,0		1,5
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	5,3	4,5	4,6		1,2	1,0	1,0		1,2
	Niveau tertiaire terminé	Ref	Ref	Ref						
Autriche	Moins du niveau secondaire inférieur	69,6	na	63,7						1,1
	Niveau sec inférieur terminé	31,9	25,8	17,6		1,2		1,5		1,8
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	11,9	8,5	7,5		1,4		1,1		1,6
	Niveau tertiaire terminé	Ref	Ref	Ref						
Belgique	Moins du niveau secondaire inférieur	19,8	20,1	17,1	1,0	1,0		1,2		1,2
	Niveau sec inférieur terminé	5,5	6,7	6,9	1,2		1,0	1,0	1,3	
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	3,6	3,3	4,5		1,1	1,4		1,3	
	Niveau tertiaire terminé									
Bulgarie	Moins du niveau secondaire inférieur	97,1	119,4	96,1	1,2			1,2	1,0	1,0
	Niveau sec inférieur terminé	16,4	26,2	31,9	1,6		1,2		1,9	
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4,9	5,3	4,3	1,1			1,2		1,1
	Niveau tertiaire terminé									
Chypre	Moins du niveau secondaire inférieur	NA	NA	30						

Production de l'Université, Production de la Société

	Niveau sec inférieur terminé	NA	NA	20						
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	NA	NA	6,3						
	Niveau tertiaire terminé									
Croatie	Moins du niveau secondaire inférieur	127,5	45,5	17,1		2,8		2,7		7,5
	Niveau sec inférieur terminé	34,5	25,6	17,9		1,3		1,4		1,9
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	10	8,1	3,5		1,2		2,3		2,9
	Niveau tertiaire terminé									
Danemark	Moins du niveau secondaire inférieur	12,5	10,1	9,2		1,2		1,1		1,4
	Niveau sec inférieur terminé	9,8	5,3	6,2		1,8	1,2			1,6
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4,1	3,5	3,3		1,2		1,1		1,2
	Niveau tertiaire terminé									
Espagne	Moins du niveau secondaire inférieur	28,4	15,4	13,4		1,8		1,1		2,1
	Niveau sec inférieur terminé	9,5	3,9	5,2		2,4	1,3			1,8
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	2,6	3,1	2,8	1,2			1,1	1,1	
	Niveau tertiaire terminé									
Estonie	Moins du niveau secondaire inférieur	9	10,4	6,5	1,2			1,6		1,4
	Niveau sec inférieur terminé	6,5	6,3	7,5	1,0	1,0	1,2			1,2
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	2,9	2,8	2,7	1,0	1,0	1,0	1,0		1,1
	Niveau tertiaire terminé									
Fédération de Russie	Moins du niveau secondaire inférieur	9,9	9,4	7		1,1		1,3		1,4
	Niveau sec inférieur terminé	7,1	11,9	13,7	1,7		1,2			1,9
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	5	6,9	5,7	1,4			1,2	1,1	

	Niveau tertiaire terminé								
Finlande	Moins du niveau secondaire inférieur	13	7,6	5,1		1,7		1,5	2,5
	Niveau sec inférieur terminé	2,6	3,5	3,3	1,3			1,1	1,3
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	3,8	4,1	2,9	1,1			1,4	1,3
	Niveau tertiaire terminé								
France	Moins du niveau secondaire inférieur	24,7	22,1	16,5		1,1		1,3	1,5
	Niveau sec inférieur terminé	7,2	5,8	6,6		1,2	1,1		1,1
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4	6,5	6,3	1,6		1,0	1,0	1,6
	Niveau tertiaire terminé								
Grèce	Moins du niveau secondaire inférieur	19,7	11,7	9,9		1,7		1,2	2,0
	Niveau sec inférieur terminé	6,7	3,5	5		1,9	1,4		1,3
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4,1	2,2	2,7		1,9	1,2		1,5
	Niveau tertiaire terminé								
Hongrie	Moins du niveau secondaire inférieur	42,6	36,8	55,4		1,2	1,5		1,3
	Niveau sec inférieur terminé	17,1	19	31,3	1,1		1,6		1,8
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	6,4	8	6,9	1,3			1,2	1,1
	Niveau tertiaire terminé								
Irlande	Moins du niveau secondaire inférieur	17,1	13,5	15		1,3	1,1		1,1
	Niveau sec inférieur terminé	5,2	6,3	7,9	1,2		1,3		1,5
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	2,7	2,8	4,7	1,0	1,0	1,7		1,7
	Niveau tertiaire terminé								
Israël	Moins du niveau secondaire inférieur	23,4	18,7	17,7		1,3		1,1	1,3

Production de l'Université, Production de la Société

	Niveau sec inférieur terminé	5,6	6,4	5,6	1,1			1,1	1,0	1,0
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	3,9	4,2	3,9	1,1			1,1	1,0	1,0
	Niveau tertiaire terminé									
Lettonie	Moins du niveau secondaire inférieur	24	5	na		4,8				
	Niveau sec inférieur terminé	10,7	6,5	7		1,6	1,1			1,5
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	7	2,3	3		3,0	1,3			2,3
	Niveau tertiaire terminé									
Norvège	Moins du niveau secondaire inférieur	16	9,4	13		1,7	1,4			1,2
	Niveau sec inférieur terminé	11,1	7,1	5,1		1,6		1,4		2,2
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4,7	3,8	3,8		1,2	1,0	1,0		1,2
	Niveau tertiaire terminé									
Pays-Bas	Moins du niveau secondaire inférieur	12,2	10,8	13,2		1,1	1,2		1,1	
	Niveau sec inférieur terminé	6,2	6,3	5,9	1,0	1,0		1,1	1,0	1,1
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	2	2,9	2,5	1,5			1,2	1,3	
	Niveau tertiaire terminé									
Pologne	Moins du niveau secondaire inférieur	54,5	32,3	33,3		1,7	1,0	1,0		1,6
	Niveau sec inférieur terminé	20,8	19,8	16,8	1,0	1,1		1,2		1,2
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	6,6	5,1	6,4		1,3	1,3		1,0	1,0
	Niveau tertiaire terminé									
Portugal	Moins du niveau secondaire inférieur	78,5	19,8	14,1		4,0		1,4		5,6
	Niveau sec inférieur terminé	6,4	2,1	3,7		3,0	1,8			1,7
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	5,4	2,3	1,9		2,3		1,2		2,8

	Niveau tertiaire terminé									
République tchèque	Moins du niveau secondaire inférieur	35,6	na	na						
	Niveau sec inférieur terminé	37,9	26,4	30,3		1,4	1,1			1,3
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	13,4	11	7,3		1,2		1,5		1,8
	Niveau tertiaire terminé									
Roumanie	Moins du niveau secondaire inférieur	7,5	1,7	6,7		4,4	3,9			1,1
	Niveau sec inférieur terminé	3,7	1,6	3,8		2,3	2,4		1,0	1,0
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	14,2	1,9	2,6		7,5	1,4			5,5
	Niveau tertiaire terminé									
Royaume-Uni	Moins du niveau secondaire inférieur	7,5	8,6	7,9	1,1			1,1	1,1	
	Niveau sec inférieur terminé	4,6	4,2	3,9		1,1		1,1		1,2
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	3,2	3,9	3,5	1,2			1,1	1,1	
	Niveau tertiaire terminé									
Slovaquie	Moins du niveau secondaire inférieur	46,8	na	10,7						4,4
	Niveau sec inférieur terminé	21,2	29,4	18,7	1,4			1,6		1,1
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	6,6	7,9	8,6	1,2		1,1		1,3	
	Niveau tertiaire terminé									
Slovénie	Moins du niveau secondaire inférieur	27,5	42,5	21	1,5			2,0		1,3
	Niveau sec inférieur terminé	10	18,6	13,8	1,9			1,3	1,4	
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	3	5,2	4,4	1,7			1,2	1,5	
	Niveau tertiaire terminé									
Suède	Moins du niveau secondaire inférieur	10,9	5,5	8,2		2,0	1,5			1,3

	Niveau sec inférieur terminé	3,5	2,4	4,6		1,5	1,9		1,3	
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	4	2,6	3,3		1,5	1,3			1,2
	Niveau tertiaire terminé									
Suisse	Moins du niveau secondaire inférieur	22,4	17,2	24,6		1,3	1,4		1,1	
	Niveau sec inférieur terminé	9,7	10,3	9,9	1,1		1,0	1,0	1,0	1,0
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	5	4,4	5,3		1,1	1,2		1,1	
	Niveau tertiaire terminé									
Turquie	Moins du niveau secondaire inférieur	78	29,7	15,6		2,6		1,9		5,0
	Niveau sec inférieur terminé	32,5	11,6	3,5		2,8		3,3		9,3
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	16	7	2,3		2,3		3,0		7,0
	Niveau tertiaire terminé									
Ukraine	Moins du niveau secondaire inférieur	7,3	6,4	5,6		1,1		1,1		1,3
	Niveau sec inférieur terminé	4,5	6,5	8,3	1,4		1,3		1,8	
	Niveau sec sup et post-sec non tertiaire terminé	2,4	4,9	4,8	2,0		1,0	1,0	2,0	
	Niveau tertiaire terminé									

1 = Augmentation 1-2

2 = Baisse 1-2

3 = Augmentation 2-3

4 = Baisse 2-3

5 = Augmentation 1-3

6 = Baisse 1-3

1.2 Le sexe

Le sexe est sans doute l'appartenance sociale la moins problématique quand il s'agit de lire quantitativement les inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire. Pour autant, les différences entre sociétés se révèlent importantes.

Sur l'ensemble de la période, les femmes apparaissent proportionnellement aussi ou plus nombreuses que les hommes à détenir un diplôme du tertiaire dans un peu plus de la moitié des pays (16/30), soit en Belgique, Bulgarie, Danemark, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, Hongrie, Irlande, Israël, Lettonie, Norvège, Pologne, Portugal, Slovénie, Suède et Ukraine.

Graphique 2. Pourcentage de femmes et d'hommes avec un diplôme

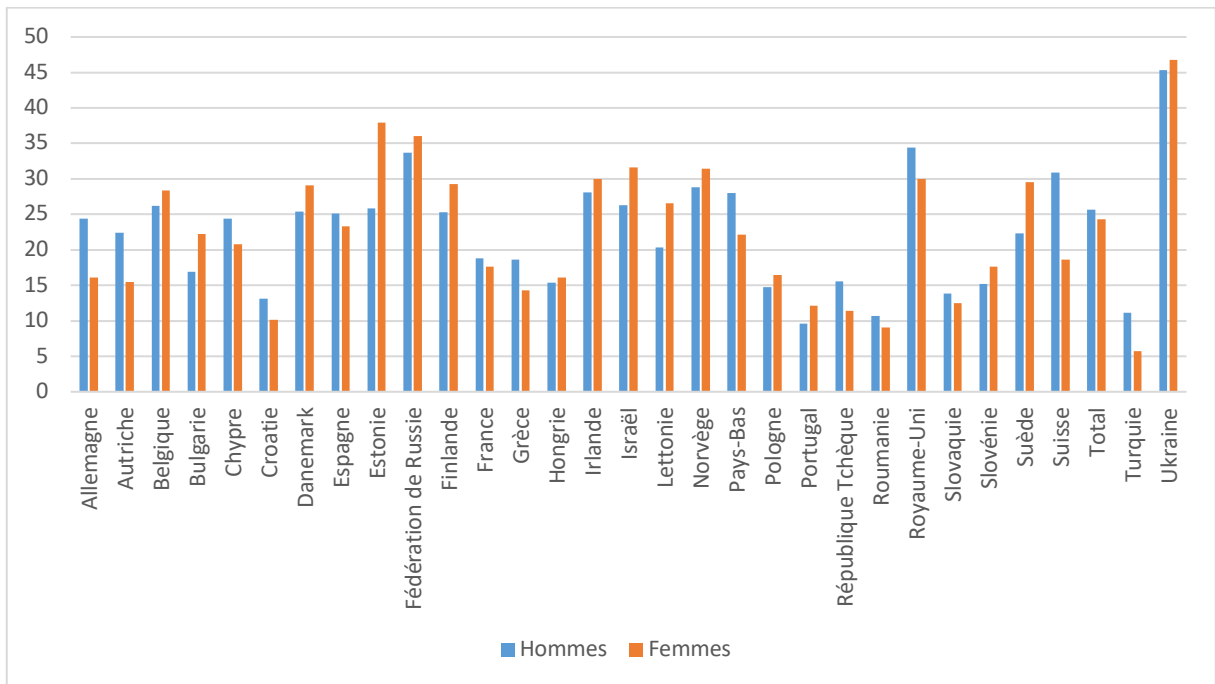


Tableau 4. Proportion de diplômés du tertiaire selon le sexe pour les 3 générations ensemble

	Hommes	Femmes
Allemagne	24,4	16,1
Autriche	22,4	15,5
Belgique	26,2	28,4
Bulgarie	16,9	22,2
Chypre	24,4	20,8
Croatie	13,1	10,1
Danemark	25,4	29,1
Espagne	25,1	23,3
Estonie	25,8	37,9
Fédération de Russie	33,7	36
Finlande	25,3	29,3
France	18,8	17,6
Grèce	18,6	14,3
Hongrie	15,4	16,1
Irlande	28,1	30
Israël	26,3	31,6
Lettonie	20,3	26,6
Norvège	28,8	31,4
Pays-Bas	28	22,1
Pologne	14,7	16,5
Portugal	9,6	12,.
République Tchèque	15,6	11,4
Roumanie	10,7	9,1
Royaume-Uni	34,4	30
Slovaquie	13,8	12,5
Slovénie	15,2	17,6
Suède	22,3	29,5
Suisse	30,9	18,6
Turquie	11,1	5,7
Ukraine	45,3	46,8
Total	25,7	24,3

Les Odds ratios pour l'ensemble de la cohorte corroborent cette première description, 14 pays se caractérisant par une probabilité plus forte d'être diplômées pour les femmes, et 13 par la situation inverse, 3 pays se rapprochant de la parité (Portugal, Espagne, Ukraine).

L'évolution des chances relatives des hommes et des femmes de détenir un diplôme du tertiaire selon les générations ($x/(1-x)/y(1-y)$) saisit, pour tous les pays, une diminution des différences hommes-femmes et un rapprochement des situations nationales : alors que dans la première génération, les hommes avaient entre 1,1 et 3 fois plus de chances que les femmes d'être diplômés partout, sauf dans deux pays, pour la seconde et la troisième génération, le nombre de pays où ils sont plus souvent diplômés diminue, et, dans ces pays, leur avantage se réduit également. A l'inverse, dans les pays où les femmes représentent désormais la majorité des diplômés, leur avantage s'est accru entre la seconde et la troisième génération.

Cinq pays apparaissent précurseurs dans l'égalisation de l'accès aux diplômes entre les sexes : l'Estonie, et la Suède où elles représentent la majorité des diplômés dès la première génération (avec une probabilité d'être diplômée de respectivement 1,3 et 1,2), la Lettonie et la Bulgarie où dès la 2ème génération la proportion de femmes diplômées rejoint ou dépasse celle de l'Estonie et de la Suède (entre 1.6 et 2.2). Dès la 2ème génération, la proportion de femmes diplômées équivaut ou dépasse celle des hommes dans une majorité de pays (17/30). Et pour la 3ème génération, la probabilité des hommes d'être diplômés ne demeure supérieure à celle des femmes que dans cinq pays : en Turquie (1,7), en Suisse (1,6), en Allemagne, Croatie (1,2), en Autriche et au Royaume-Uni (1,1).

Tableau 5. Odds ratio, influence du sexe sur l'accès aux diplômes du tertiaire (homme/femme) par génération et par pays

Génération	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	Ho/fe	Fe/ho	Ho/fe	Fe/ho	Ho/fe	Fe/ho	Ho/fe	Fe/ho
Allemagne	3,0		1,5		1,1		1,7	
Autriche	3,2		1,5		1,1		1,6	
Belgique	1,4			1,1		1,5		1,1
Bulgarie	1,1			1,6		1,9		1,4
Chypre	1,7		1,4			1,1	1,2	
Croatie	3,1			1,0	1,1		1,3	
Danemark	1,2			1,2		1,6		1,2
Espagne	2,6		1,2			1,3	1,1	
Estonie		1,3		2,0		2,1		1,7
Fédération de Russie	1,2			1,1		1,4		1,1
Finlande	1,3			1,3		1,7		1,2
France	1,7		1,1			1,2	1,1	
Grèce	2,9		1,8			1,2	1,4	
Hongrie	1,6			1,2		1,4		1,1
Irlande	1,2			1,2		1,2		1,1
Israël	1,1			1,3		1,6		1,3
Lettonie	1,3			2,2		2,3		1,4
Norvège	1,3			1,1		1,6		1,1
Pays-Bas	2,3		1,5			1,0	1,4	
Pologne	1,8			1,2		1,6		1,1
Portugal	1,5			1,2		1,8		1,3
République Tchèque	2,5		1,5			1,0	1,4	
Roumanie	1,8		1,3			1,2	1,2	
Royaume-Uni	1,7		1,1		1,1		1,2	
Slovaquie	1,7		1,2			1,1	1,1	
Slovénie	1,7			1,1		1,9		1,2
Suède		1,2		1,7		1,6		1,5
Suisse	3,2		1,8		1,6		2,0	
Turquie	7,7		2,0		1,7		2,1	
Ukraine	1,4			1,2		1,4		1,1

1.3 L'appartenance ethnique

L'annexe 1 a mis en évidence l'intérêt d'utiliser plusieurs indicateurs d'appartenance ethnique qui renvoient à des dimensions singulières des appartenances sociales. Les trois indicateurs construits précédemment saisissent des dynamiques distinctes.

1.3.1 La langue parlée à la maison

Pour l'ensemble des répondants, la simple comparaison statistique de l'accès aux diplômes du tertiaire selon la langue parlée à la maison met en évidence de fortes disparités selon les pays. Pour les 28 pays où la proportion d'individus parlant une langue non officielle dans la sphère privée est suffisante pour être analysée pour l'ensemble des répondants²⁸⁸, ce qui exclut Chypre et la Croatie, l'effet se distribue ainsi : dans une moitié de pays (14 pays), soit en Allemagne, Belgique, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Israël, en Norvège, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède, en Suisse, en République Tchèque et en Ukraine, les individus déclarant parler une autre langue que la langue nationale à la maison ont plus de probabilité d'être diplômés du tertiaire que ceux qui parlent une langue nationale. A l'inverse, dans 12 pays (Autriche, Bulgarie, Danemark, Estonie, Fédération de Russie, Grèce, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Turquie) ce sont ceux qui parlent une langue nationale qui apparaissent avantagés, et dans deux pays aucun effet n'est observable (France, Pays-Bas). Selon les contextes, le lien entre diplôme et langue parlée à la maison varie, et ce au regard des rapports entre les communautés ethnolinguistiques constitutives de la société investiguée, et aussi probablement des spécificités des flux migratoires ou des événements politiques à l'origine du multilinguisme domestique non reconnu comme constitutif de l'identité nationale.

L'effet de la langue parlée se transforme au fil des générations : le nombre de pays concernés augmente entre la première génération et la troisième (18 pays dans la première, 24 dans la 2^{de}, 25 dans la 3^{ème}). L'effet positif de parler une langue nationale concerne davantage de pays au fil des générations, (8 dans la première génération pour 12 dans la 3^{ème}, alors qu'il a un effet désavantageux dans 8 pays pour la première génération, 9 dans la 3^{ème}), et surtout, l'avantage que cela procure est plus important et il augmente entre les générations (en moyenne, la probabilité d'être diplômé quand on parle une langue nationale est de 2,5 pour la 1^{ère} génération, de 3,1 et 3,3 pour les suivantes).

²⁸⁸ Pour éviter la surinterprétation des données, l'analyse se limite aux pays et aux générations pour lesquels les effectifs d'individus déclarant parler une langue autre que les langues nationales dans la sphère privée sont supérieurs à dix.

Tableau 6. Effet de la langue parlée dans la sphère domestique sur la probabilité d'être diplômé par génération

		Effet positif de parler une langue nationale	Effet positif de parler une autre langue	Pas d'effet	Total des pays
1930-1949	Nombre de pays concernés	8	8	2	18
	Odds forts	5 pays : 1,6-10,9	5 pays : 1,5-5		
	Odds faibles à modérés	3 pays : 1,1-1,2	3 pays : 1,2-1,3		
		Effet positif de parler une langue nationale	Effet positif de parler une autre langue	Pas d'effet	Total des pays
1950-1964	Nombre de pays concernés	14	9	1	24
	Odds forts	9 pays : 1,5-20,5	4 pays : 1,5-3,5		
	Odds faibles à modérés	5 pays : 1,2-1,4	5 pays : 1,1-1,4		
1965-1979		Effet positif de parler une langue nationale	Effet positif de parler une autre langue	Pas d'effet	Total des pays
	Nombre de pays concernés	12	10	3	25
	Odds forts	8 pays : 1,5-25,1	3 pays : 1,5-2,3		
	Odds faibles à modérés	4 pays : 1,1-1,4	7 pays : 1,1-1,4		

Ces Odds ratios saisissent également un poids différent de la variable linguistique selon les sociétés : cette dernière paraît, pour l'ensemble des répondants, très forte en Bulgarie (18), ainsi qu'en Pologne, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Turquie (effet positif de parler une langue non nationale faisant augmenter la probabilité d'être diplômé de 2 à 4 fois). Elle apparaît également très forte en Israël et au Portugal (odds proche de 3), avec un effet fort de parler une langue non nationale.

Tableau 7. Odds ratios : Probabilité d'être diplômé du tertiaire selon que la langue parlée dans la sphère domestique fait partie des langues nationales ou non

	1930-49		1950-64		1965-79		Total	
	Odds nat/non	Inv.	Odds nat/non	Inv.	Odds nat/non	Inv.	Odds nat/non	Inv.
Autriche	na	na	1,6		2,4		1,9*	
Allemagne	1,0	1,0		1,4		1,5		1,4
Belgique		1,5	1,2		1,1			1,2
Bulgarie	10,9		20,5		25,1		18,1	
Chypre	na	na	na	na	Na	na	na	na
Croatie	na	na	na	na	Na	na	na	na
Danemark	2,8		3,2		1,2		1,6	
Espagne		1,2		1,5		1,4		1,3
Estonie	1,1		1,2		1,7		1,3	
Fédération de Russie	2,2		1,5		1,5		1,6	
Finlande	na	na	na	na		1,1		1,8
France	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Grèce	na	na	1,9		1,7		1,8	
Hongrie		1,7		2,5		1,2		1,7
Irlande	na	na	1,6			1,4		1,5
Israël		5,0		3,5		2,0		3,1
Lettonie		1,6	1,4		1,4		1,1	
Norvège	na	na		1,7	1,0	1,0		1,4
Pays-Bas		1,2	1,2		1,0	1,0	1,0	1,0
Pologne	na	na	Na	na	Na	na	3,7	
Portugal	na	na	Na	na	Na	na		2,9
République Tchèque		2,1	1,8			2,3		1,4
Roumanie	2,0			1,1 ²⁸⁹	2,3		2,2	
Royaume-Uni	1,2		1,3			1,4		1,2
Slovaquie	1,6		6,6		2,3		3,4	
Slovénie	na	na	Na	na	Na	na	2,6	
Suède	1,1			1,1		1,1		1,2
Suisse	na	na	0,7	1,4	1,3			1,2
Turquie	na		1,7		3,0		2,6	
Ukraine		1,7		1,4		1,3		1,5
Moyenne Pays	2,5	1,7	3,1	1,7	3,3	1,4	3,2	1,5

²⁸⁹ La proportion de répondants déclarant parler une langue non nationale est nettement plus faible pour cette génération, potentiellement un biais dans la construction de l'échantillon, ce qui explique peut-être l'originalité de la mesure sur l'effet de la langue parlée pour cette génération, davantage qu'un changement d'effet.

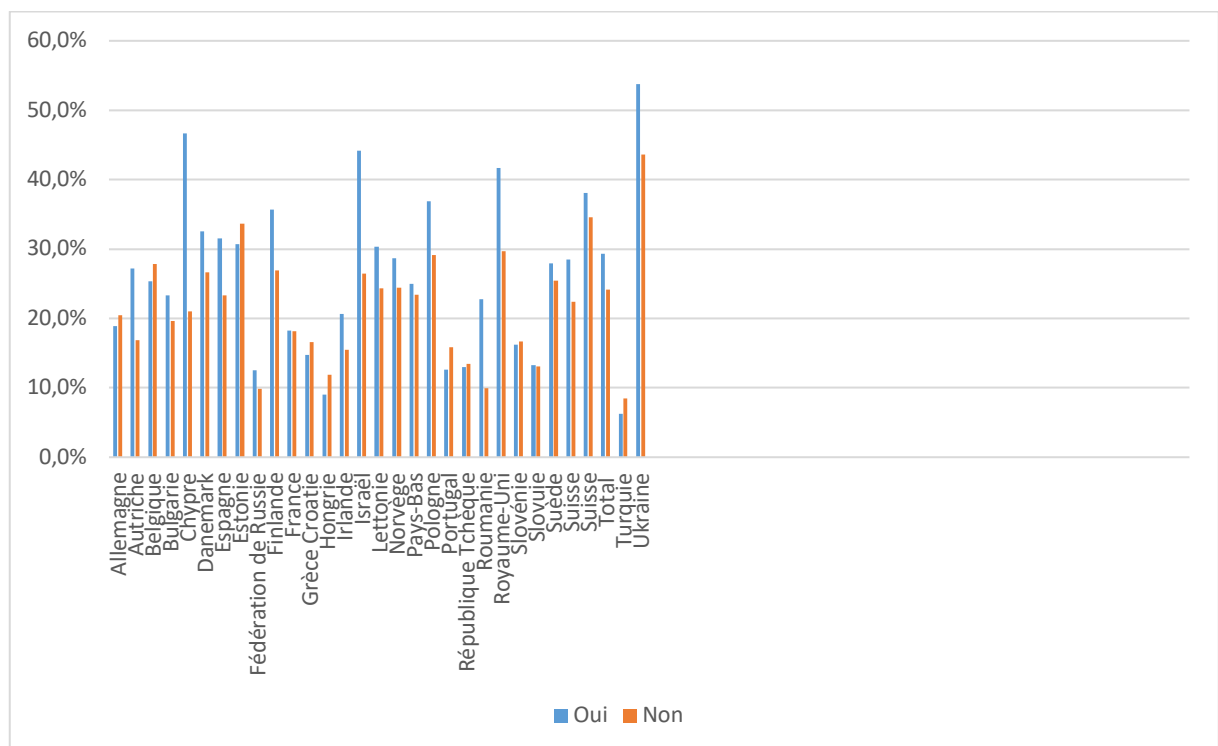
*Exemple de lecture : Pour l'ensemble des répondants, en Autriche, les répondants parlant une langue nationale ont 1,9 fois plus de probabilité d'être diplômé du tertiaire comparativement à ceux qui parlent une langue non nationale dans la sphère privée.

Contrairement aux indicateurs de sexe ou d'origine sociale, l'incidence de la langue parlée dans la sphère domestique est multidirectionnelle, traduisant la situation de différentes communautés linguistiques au sein d'un espace national, mais aussi les spécificités des flux migratoires selon les pays et les périodes.

1.3.2 Mobilité géographique de la famille

Dans dix-neuf pays, quand on considère l'ensemble des répondants, la proportion de diplômés apparaît plus importante parmi ceux ayant une caractéristique de mobilité comparativement à ceux qui n'en ont pas.

Graphique 3. Pourcentage de répondants avec un diplôme du tertiaire avec au moins un critère de mobilité géographique



Les odds ratios mettent en évidence la pertinence d'opérationnaliser cet indicateur pour vingt-neuf des trente pays (à Chypre le nombre d'individus concernés est extrêmement faible).

La comparaison des proportions de diplômés parmi les individus ayant au moins un élément de mobilité géographique dans leur famille (mobilité du répondant, de l'un des parents, ou citoyenneté) souligne la transformation du lien entre mobilité géographique et accès aux diplômes du tertiaire entre les générations. Pour la 1ère génération, les répondants avec au moins un critère de mobilité ont une probabilité supérieure d'être

diplômés du tertiaire comparativement aux « non-mobiles » dans presque tous les pays, sauf en République Tchèque où la tendance inverse est à l'œuvre (et en Estonie il n'y a pas d'effet, et il est marginal en Allemagne, France, Pologne avec un odd de 1,1). Pour la seconde génération, cela est encore vrai dans seize des vingt-neuf pays (font exception l'Allemagne, la Belgique, la Croatie, la Lettonie, la Pologne, la République Tchèque, la Slovénie et la Turquie où la tendance inverse est à l'œuvre, ainsi que l'Estonie, la Grèce et la Slovaquie où les Odds ratios sont proches de 1) et l'avantage des mobiles sur les non-mobiles tend à se réduire (l'odd moyen de 1,9 pour les mobiles de la première génération diminue à 1,4 pour la seconde). Enfin, pour la 3ème génération, le nombre des pays où les « mobiles » sont avantagés est minoritaire (11). Désormais, dans la majorité des pays, la proportion de diplômés est supérieure ou similaire parmi les non mobiles.

Pour l'ensemble des répondants, la relation apparaît plus forte entre absence de mobilité et plus faible probabilité d'être titulaire d'un diplôme du tertiaire. Autrement dit, dans les pays où l'absence de mobilité constitue un « handicap » dans l'accès aux diplômes, ce handicap est plus important que celui que peuvent expérimenter les « mobiles » dans les pays où la mobilité apparaît comme une entrave à l'accès au diplôme. Mais cette différence d'importance de l'effet s'estompe entre la première et la troisième génération.

Tableau 8. Odds Ratio de l'influence de la mobilité géographique familiale sur la probabilité d'être diplômé du tertiaire

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	Effet+ Mobile	Effet- Mobile	Effet+ Mobile	Effet- Mobile	Effet+ Mobile	Effet- Mobile	Effet+ Mobile	Effet- Mobile
Allemagne	1,1			1,2		1,3		1,1
Autriche	2,2		1,5		1,7		1,8	
Belgique	1,3			1,4		1,5		1,1
Bulgarie	1,4		1,1		2,2		1,2	
Chypre	Na	Na	Na	Na	Na	Na	3,3	
Croatie	1,2			1,5		1,9		1,4
Danemark	1,7		1,5			1,1	1,3	
Espagne	3,3		1,7			1,1	1,5	
Estonie	1,0	1,0	1,0	1,1		1,5		1,1
Fédération de Russie	1,4		1,3		1,0	1,0	1,2	
Finlande	2,1		1,4		1,0	1,0	1,5	
France	1,1		1,1			1,2	1,0	1,0
Grèce	1,3		1,0	1,0		1,5		1,2
Hongrie	1,9		1,3		1,5		1,4	
Irlande	2,8		2,5		1,5		2,2	
Israël	3,8		1,7		1,3		1,4	
Lettonie	2,2			1,5		1,3	1,1	
Norvège	1,8		1,6			1,1	1,4	
Pays-Bas	1,2		1,5		1,0	1,0	1,2	
Pologne	1,1			1,3	1,0	1,0		1,3
Portugal	6,2		2,4		1,6		2,7	
République Tchèque		1,4		1,2	1,4		1,0	1,0
Roumanie	1,6		1,2		2,2		1,3	
Royaume-Uni	1,6		1,2		1,8		1,7	
Slovaquie	1,6			1,1		1,1	1,0	1,0
Slovénie	1,6			1,2		1,2	1,0	1,0
Suède	1,4		1,2			1,3	1,1	
Suisse	1,3		1,3		1,1		1,4	
Turquie	1,9			2,6		1,7		1,4
Ukraine	1,8		1,6		1,2		1,5	
Moy. Pays	1,9	1,0	1,4	1,3	1,5	1,3	1,6	1,2
Mediane	1,6	1,1	1,3	1,2	1,4	1,2	1,4	1,1

1.3.3 Sentiment d'appartenance à une minorité ethnique et accès au diplôme

Pour l'ensemble des répondants, l'effet de déclarer une appartenance à une minorité ethnique est mesurable dans 29 pays mais seulement pour 21 d'entre eux lorsqu'on considère les trois générations. Dans 17 pays, une telle appartenance est assortie d'une moindre probabilité d'être diplômé. Dans 8 pays, l'inverse est vrai. Dans les 4 pays restants, aucun effet ne s'observe.

L'effet de déclarer appartenir à une minorité ethnique apparaît particulièrement important en Bulgarie (où 19% des répondants sont dans ce cas, cf. annexe 1) : ces répondants ont presque 13 fois moins de probabilités d'être diplômés. Dans une moindre mesure, c'est également le cas en Israël (2,5), Hongrie (2,2) Roumanie (2,1). L'inverse est vrai en Irlande (2,2), en Suède (2) et au Royaume-Uni (1,8).

Pour la 3ème génération, l'effet positif de déclarer une appartenance est également saillant au Royaume-Uni (1,8) et en Irlande (+1,3), l'inverse étant vrai en Bulgarie (14) en Hongrie (3,5), en Grèce (3,3) en Israël (2,8) et en Belgique (2,1).

Tableau 9. Odds Ratio de l'influence de la déclaration d'appartenance à une minorité ethnique par cohorte et par pays sur la probabilité d'être diplômé du tertiaire

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Allemagne		1,3		1,1		1,4		1,2
Autriche	3,4		1,1		1,1		1,5	
Belgique		1,2		1,5		2,1		1,5
Bulgarie		9,9		15,5		14,0		12,7
Chypre	na	na	na	na	Na	Na	na	na
Croatie	na	na	1,2		Na	Na		1,5
Danemark	na	na	1,0	1,0		1,6		1,1
Espagne	1,5		1,2			1,9		1,1
Estonie	1,1		1,0	1,0		1,2		1,1
Fédération de Russie	1,0	1,0		1,2		1,2		1,1
Finlande	na	na	1,2			1,8	1,0	1,0
France	1,7		1,1			1,5	1,0	1,0
Grèce	1,2		1,3			3,3		1,3
Hongrie		1,9		1,6		3,5		2,2
Irlande	na	na	2,2		1,6		2,2	
Israël		2,3		2,5		2,8		2,5
Lettonie	na	na	na	na	Na	Na		1,4
Norvège	1,6		1,2			1,7	1,0	1,0
Pays-Bas	1,0	1,0		1,1		1,4		1,1
Pologne	1,7		1,0	1,0	1,3		1,2	
Portugal	2,4			1,6		1,2	1,0	1,0
République Tchèque		3,5		2,1	1,0	1,0		1,5
Roumanie	na	4,8	1,0	1,0		2,9		2,1

Royaume-Uni	1,9		1,2		1,8		1,8	
Slovaquie		1,2		1,4		1,7		1,4
Slovénie	na	na		1,7	na	na		1,5
Suède	3,2		2,1		1,3		2,0	
Suisse	1,4		1,2			1,2	1,1	
Turquie	na	na	3,3			1,8	1,3	
Ukraine	1,2		1,1		1,0	1,0	1,1	
Moyenne pays	1,7	2,8	1,4	2,4	1,3	2,4	1,3	1,9
Mediane	1,5	1,6	1,2	1,4	1,3	1,7	1,2	1,3

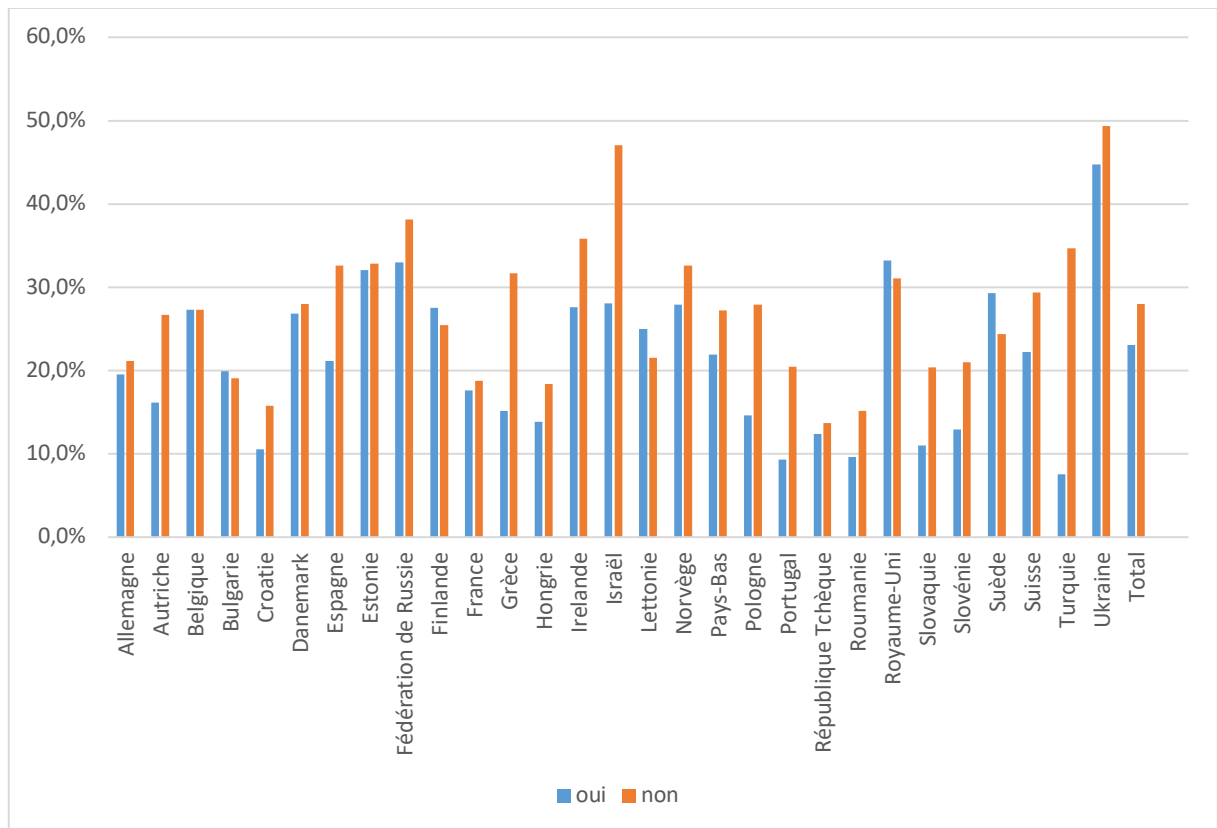
1 = effet + min eth - influence positive de la déclaration d'appartenance à une minorité ethnique

2 = effet - min eth - influence négative de la déclaration d'appartenance à une minorité ethnique

1.4 Religion et accès aux diplômes

En moyenne, les répondants se déclarant sans appartenance religieuse sont plus nombreux à posséder un diplôme du tertiaire que ceux qui déclarent une appartenance. La situation varie toutefois fortement selon les pays : en Lettonie, Finlande, Suède, Royaume-Uni, quoiqu'avec de moindres différences, c'est l'inverse qui est vrai.

Graphique 4. Pourcentage de répondants avec un diplôme du tertiaire selon la déclaration à une appartenance religieuse



Si ce questionnement ne peut pas s'appliquer au contexte chypriote (pas de non croyants déclarés dans l'enquête, et une seule religion exprimée), il apparaît pertinent pour un grand nombre des pays de l'enquête, et concerne des proportions des populations nationales bien supérieures à celles saisies par les indicateurs d'ethnicité.

Ici encore, la confrontation des générations met en évidence un changement important : les individus de la 1ère cohorte déclarant une appartenance religieuse ont tendanciellement une probabilité moindre d'être diplômés que ceux n'en déclarant pas dans tous les pays sauf en Suède. En revanche, les 2èmes et 3èmes générations présentent des panoramas plus contrastés. L'avantage des « sans religion » déclarés de la 1ère génération dans l'accès aux études supérieures diminue en nombre de pays comme en force de l'effet. Le poids des appartenances (ou non appartenances) religieuses sur les trajectoires scolaires diminue.

Tableau 11. Probabilité d'être diplômé selon la religion déclarée en comparaison avec les répondants qui se déclarent sans religion (Odds)

	1930-1949						1950-1964						1965-1979						Ensemble				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Allemagne	0.5	0.7	0.7		0.1	Allemagne	0.9	1.1	1.1	1.1	0.2	Allemagne	1.3	1.4	1.3	24.0	0.2	Allemagne	0.8	1.0	1.1	3.7	0.2
Autriche	0.3	0.9				Autriche	0.5	1.0		0.2	Autriche	0.7	1.4	0.8		0.2	Autriche	0.5	1.1	0.6		0.3	
Belgique	0.8				0.3	Belgique	1.3	1.4		0.2	Belgique	1.9	1.2	0.7		0.3	Belgique	1.0	1.4	1.4		0.4	
Bulgarie			0.8		0.1	Bulgarie			1.5	0.1	Bulgarie			2.2		0.2	Bulgarie			1.4		0.1	
Croatie	0.6					Croatie	0.6				Croatie	0.7					Croatie	0.6		0.3			
Danemark		0.8				Danemark	1.8	1.1		0.6	Danemark	0.8	1.3			0.2	Danemark	1.3	1.0			0.3	
Espagne	0.5	1.8				Espagne	0.6	0.4	1.1	0.2	Espagne	0.9	0.6	0.2		0.2	Espagne	0.6	0.6	0.4		0.3	
Estonie		0.8	0.8			Estonie			0.9		Estonie		3.5	0.9			Estonie		1.2	0.9			
Fédération de Russie			0.7	0.7		Fédération de Russie	6.2	0.4	0.9	0.6	Fédération de Russie	1.0		1.0		0.9	Fédération de Russie	1.4	0.1	0.8		0.7	
France	0.7	2.2	6.2	0.5	1.1	France	1.0	2.2	24.0	0.8	0.8	France	1.5	1.0	5.3	4.3	0.4	France	0.9	1.5	8.4	1.8	0.6
Finlande		1.0				Finlande		1.3			Finlande		1.4				Finlande		1.1	2.0			
Grèce			0.2			Grèce			0.4		Grèce	0.5		0.6			Grèce	0.6		0.4			
Hongrie	0.5	0.4				Hongrie	0.7	1.0			Hongrie	1.0	1.1				Hongrie	0.7	0.8				
Irlande	0.5	1.3				Irlande	0.7	1.7			Irlande	0.9	1.9				Irlande	0.6	1.3				
Israël	0.3			0.3	0.1	Israël				0.4	0.1	Israël	0.5			0.8	0.2	Israël	0.3		0.2	0.5	0.2
Lettonie	0.5	1.1				Lettonie	1.0				Lettonie	1.4	1.9				Lettonie	0.8	1.3	1.0			
Norvège		0.9				Norvège	1.4	0.9			Norvège	0.7	0.9			0.4	Norvège	1.1	0.8			0.6	
Pays-Bas	0.6	0.6				Pays-Bas	0.7	0.8		0.6	Pays-Bas	1.0	1.1	0.9		0.5	Pays-Bas	0.7	0.8	1.0		0.5	
Pologne	0.3	0.9	0.1			Pologne	0.4	0.6	0.4		Pologne	0.6	3.7	0.5			Pologne	0.4	1.2	0.3			
Portugal	0.3					Portugal	0.4	0.4			Portugal	0.6	0.8				Portugal	0.4	0.7				
République Tchèque	0.6	1.1				République Tchèque	0.7	2.3			République Tchèque	1.4	2.1				République Tchèque	0.8	1.6				
Roumanie		0.3	0.3			Roumanie		0.5	0.9		Roumanie	2.2	0.3	0.9			Roumanie	0.5	0.2	0.7			
Royaume-Uni	0.7	0.8	5.6	2.7	1.5	Royaume-Uni	1.2	1.1		5.4	0.8	Royaume-Uni	1.4	1.6	2.8	4.8	1.1	Royaume-Uni	1.1	1.0	4.3	4.5	1.1

Tome 2 : Mémoire Original

Slovaquie	0.3	0.5				Slovaquie	0.4	0.7				Slovaquie	0.7	1.0				Slovaquie	0.5	0.7	0.9		
Slovénie	0.4					Slovénie	0.4					Slovénie	0.9					Slovénie	0.6		0.3	0.3	
Suède	1.3	1.3				Suède	1.8	1.3	0.8	0.5		Suède	1.6	1.7	0.5	0.4		Suède	1.7	1.3	0.8	0.5	
Suisse	0.5	0.7				Suisse	0.6	0.8		0.2		Suisse	0.8	1.1	0.3	0.4		Suisse	0.6	0.8	0.6	0.4	
Turquie					0.1	Turquie				0.3		Turquie				0.2		Turquie				0.2	
Ukraine	0.4	0.5	0.6	0.4		Ukraine	1.3	1.4	0.9	1.3		Ukraine	0.8	1.2	1.1	1.5		Ukraine	0.8	1.0	0.8	2.0	1.0
Moyenne	0.5	0.9	1.6	1.2	0.5		1.1	1.1	3.0	1.9	0.4		1.0	1.5	1.3	8.5	0.5		0.8	1.0	1.3	2.5	0.5

Si les effectifs d'individus déclarant une appartenance sont supérieur ou égaux à 10 dans la génération considérée alors ils sont maintenus.

En gris : le groupe majoritaire

En vert : les groupes ou le nombre de diplômés est inférieur à 10

1 = Catholique/rien

2 = Protestant/rien

3 = Orthodoxe/rien

4 = Juif/rien

5 = Musulman/rien

Tableau 10. Influence de la déclaration d'appartenance à une religion sur l'accès aux diplômes du tertiaire

	1930-1949		1950-1964		1965-1979		Ensemble	
	si religion	si non	si religion	si non	si religion	si non	si religion	si non
Allemagne		1,7	1,0	1,0	1,2			1,1
Autriche		2,5		2,0		1,4		1,9
Belgique		1,2	1,2		1,4		1,0	1,0
Bulgarie		1,7	1,3		1,5		1,1	
Chypre	na	na	Na	na	na	na	na	na
Croatie		1,6		1,9		1,5		1,6
Danemark		1,2	1,1		1,1			1,1
Espagne		2,0		1,7		1,3		1,8
Estonie		1,3		1,1	1,3		1,0	1,0
Finlande	1,0	1,0	1,3		1,4		1,1	
France		1,2	1,1		1,3			1,1
Grèce		4,3		2,5		1,8		2,6
Hongrie		1,9		1,4	1,0	1,0		1,4
Irlande		1,9		1,3		1,1		1,5
Israël		3,5		2,8		1,6		2,3
Lettonie		1,2	1,3		1,7		1,2	
Norvège		1,2		1,1		1,2		1,2
Pays-Bas		1,6		1,3	1,0	1,0		1,3
Pologne		3,5		2,5		1,6		2,3
Portugal		3,1		2,5		1,7		2,5
République Tchèque		1,5		1,2	1,5			1,1
Roumanie		5,3		1,3		1,2		1,7
Royaume-Uni		1,2	1,2		1,6		1,1	
Russie		1,4		1,2		1,1		1,3
Slovaquie		3,5		2,2		1,4		2,1
Slovénie		2,7		2,4		1,1		1,8
Suède	1,3		1,3		1,4		1,3	
Suisse		1,6		1,4		1,2		1,5
Turquie		10,0		4,4		7,0		6,5
Ukraine		1,7	1,0	1,0	1,0	1,0	0,8	1,2
Moyenne	1,2	2,4	1,2	1,8	1,3	1,6	1,1	1,8

Si l'on cherche à approcher ces dynamiques de façon plus fine, en comparant l'influence de la religion d'appartenance des répondants sur leur accès aux diplômes du tertiaire par contraste avec la situation de ceux qui se déclarent sans religion, on s'aperçoit que, pour les pays caractérisés par la coexistence de religions distinctes, les rapports de forces varient amplement mais que les différences semblent se réduire au fil des générations tout en se complexifiant.

L'avantage des protestants sur les catholiques diminue : Pour la première génération, les catholiques ont toujours nettement moins de probabilités d'être diplômés sauf en Suède, en Hongrie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni où on n'observe pas de différence.

Dans un seul pays, le Danemark, le rapport de force s'est inversé à l'avantage des protestants entre la 2^{ème} et la 3^{ème} période (1950-64 et 1965-79).

Les appartenances religieuses apparaissent ainsi explicatives de l'accès aux diplômes du tertiaire dans des proportions similaires aux appartenances ethniques, ce qui entérine la cohérence d'un tel indicateur, pourtant très marginalement utilisé dans l'analyse des trajectoires scolaires. Ici encore, la multi-dimensionnalité du processus saisi par la comparaison internationale et intergénérationnelle rend difficile la généralisation d'un processus autre que celui du renversement de l'avantage des « laïcs » sur ceux qui déclarent une appartenance religieuse, et suggère l'intérêt d'explorer cette dimension de l'espace sociétal dans l'analyse des parcours scolaires et des systèmes éducatifs.

Cette mise en perspective de l'influence des différentes appartenances sociales sur la probabilité d'être diplômé du tertiaire souligne la tendance à la réduction des inégalités, notamment entre les deux premières générations, puis un ralentissement de ce processus d'égalisation des opportunités d'accès aux diplômes du tertiaire.

Mais comment ces appartenances sociales s'articulent-elles pour influencer l'accès aux diplômes du tertiaire. Si les Odds ratios ne permettent pas de répondre à cette question, la régression logistique – en rendant possible la prise en compte simultanée de plusieurs variables et l'évaluation de leurs effets respectifs – permet d'une part d'évaluer, toutes choses égales par ailleurs, le poids d'une appartenance sociale sur l'accès aux diplômes, et, d'autre part, de saisir la façon dont ces appartenances se combinent entre elles.

2. Des appartenances sociales imbriquées

La régression logistique permet de comparer le poids relatif des appartenances sociales, toutes choses égales par ailleurs, et la façon dont ces appartenances sociales se combinent dans l'accès aux diplômes.

Une première étape du traitement de ces questions a consisté en une analyse statistique de chaque variable pour vérifier la taille des effectifs concernés, puis en l'élaboration de tableaux croisés associés à des tests de Chi Carré révélant la significativité des différences (modèle univarié). Dans un second temps, un modèle de régression logistique a été élaboré, dont la variable dépendante est « avoir ou non achevé le niveau tertiaire », pour identifier, toutes choses égales par ailleurs (modèle multivarié) les variables influençant les trajectoires scolaires, pour l'ensemble de la période concernée, puis par période historique.

Compte tenu des effectifs de répondants et de la variabilité des populations selon les pays, seul le modèle de la régression globale intègre l'effet d'être ou non musulman dans l'analyse. La comparaison des générations se limite à évaluer l'effet de déclarer ou non une religion, ce qui améliore le modèle statistique.

Les appartenances sociales des répondants, transformées en variables dans l'annexe 1 et précédemment étudiées à travers les odds ratio sont ici intégrées dans une régression logistique visant à mesurer, toutes choses égales par ailleurs, le poids de ces variables pour l'ensemble de la population de l'enquête et leur évolution dans le temps. De manière

générale, les différents modèles s'avèrent suffisamment intéressants pour être utilisés, avec un Nagelkerke R2 (coefficient de corrélation) qui varie entre .136 (Roumanie) et .338 (Bulgarie) pour le modèle global, et entre .128 (Finlande 2ème cohorte) et .38 (Bulgarie 2e cohorte) pour le modèle par groupe d'âge.

Comment ces différentes appartenances sociales s'articulent-elles pour influencer l'accès aux diplômes du tertiaire ?

2.1 Des situations contrastées selon les contextes

La régression globale, portant sur l'ensemble des répondants nés entre 1930 et 1979 permet d'identifier, sur la base d'effectifs larges, les appartenances sociales influençant dans une société donnée la probabilité d'être diplômé du tertiaire, toutes choses égales par ailleurs.

Dans cette régression, l'âge des répondants a été intégré afin de neutraliser son impact sur les autres appartenances sociales. Qu'observe-t-on ?

Le nombre d'appartenances sociales s'imbriquant pour influencer l'accès aux diplômes du tertiaire, toutes choses égales par ailleurs, varie fortement : dans deux pays, Chypre et la Lettonie, probablement en raison des effectifs réduits de répondants dans la base de données pondérée, aucune variable n'apparaît significative. Une seule variable (la profession) est significative en Croatie. Deux variables en Hongrie, Slovaquie et Slovaquie. Trois en République Tchèque, Estonie, Irlande, Norvège et Roumanie. Quatre en Belgique, Bulgarie, Danemark, France, Israël, Pays-Bas. Cinq en Finlande, Portugal, Suède et Turquie, six en Autriche, Grèce Suisse, Pologne et Ukraine, sept en Allemagne, Espagne et enfin huit au Royaume-Uni ainsi qu'en Russie. Dans les pays où les variables significatives sont les moins nombreuses, on trouve essentiellement l'éducation et la profession des parents, auxquelles s'ajoutent soit l'âge, le sexe, la langue et/ou la religion.

Exception faite de Chypre et la Lettonie, le niveau d'éducation et la profession des parents sont significatifs presque partout : pour l'éducation, cela n'est pas le cas en Roumanie, ni au Royaume-Uni quand on compare l'effet d'avoir des parents diplômés du secondaire supérieur et post-secondaire non tertiaire avec des parents au niveau scolaire inférieur ou égal au secondaire inférieur.

Quant à l'effet de la profession, il n'est pas significatif en Croatie, alors que pour les 27 autres pays l'effet d'avoir des parents exerçant une profession libérale est toujours significatif. La profession des parents apparaît de surcroît plus faiblement significative qu'ailleurs (environ deux fois plus de chances) au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Israël, aux Pays Bas, et, plus encore en Ukraine et en Russie, où l'effet est respectivement d'environ 1,4 et 1,2.

Toutes choses égales par ailleurs, la régression confirme l'effet plus important du niveau d'éducation des parents comparativement à leur profession dans la plupart des pays (quand est comparée l'effet d'avoir des parents diplômés du tertiaire par rapport au secondaire inférieure et des parents professions libérales par rapport à ouvriers). Dérogent à cette règle le Royaume-Uni, la Suède et la Slovaquie, où l'effet apparaît semblable, le Portugal, où la profession des parents est plus explicative, la Roumanie, où seul l'effet de la profession est significatif,

S'agissant du niveau d'éducation des parents, c'est en Suède, en Finlande, en Norvège et au Royaume-Uni qu'il apparaît le moins influencer l'accès aux diplômes (avec une probabilité trois à quatre fois supérieure pour les enfants de diplômés du tertiaire).

Le sexe du répondant influence, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'être diplômé dans 18 pays. Dans dix pays, en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, Finlande, Israël, Pologne, Portugal, Russie, Suède et Ukraine, les femmes sont plus souvent diplômées. L'inverse est vrai dans 8 pays, soit en Autriche, Suisse, République Tchèque, Allemagne, Royaume-Uni, Grèce, Pays-Bas et Turquie.

Sans surprise, l'année de naissance est significative dans une majorité de pays (vingt). En Allemagne, à Chypre, en Croatie, en Estonie, en Hongrie, en Israël, en République Tchèque, Lettonie, Slovénie et Slovaquie, cette relation n'est pas significative. Cela peut découler d'une stabilité de la proportion de diplômés entre ces trois générations, mais aussi potentiellement de l'importance accordée à la formation des adultes ou encore de ce que l'effet d'autres appartenances sociales neutralise celui de l'âge.

Une fois neutralisée l'origine socio-économique, le sexe et l'âge, les appartenances ethno-raciales et religieuses ont, dans une moitié des pays, encore une incidence avec un sens de l'effet qui varie selon les pays.

La langue parlée est significative dans 5 pays (avantage à ceux qui parlent une langue nationale dans la sphère privée en Allemagne, Espagne, Israël, l'inverse au Royaume-Uni et en Russie). La trajectoire géographique de la famille a un effet dans 8 pays : positif en Autriche, Suisse, Allemagne, Royaume-Uni et Ukraine, et négatif en Espagne, Grèce et Russie. Déclarer appartenir à une minorité ethnique est significatif dans 7 pays, avec un effet positif en Allemagne, Espagne, Royaume-Uni, Pologne, Russie et Ukraine, et un effet négatif en Roumanie.

Enfin, l'effet d'être musulman est significatif dans 8 pays : dans sept pays la probabilité d'être diplômé est moindre comparativement aux « sans religion » et aux « autres religions » quand elles sont présentes dans le pays (principalement juifs, catholiques, protestants, orthodoxes). En Pologne, à l'inverse, l'effet est très positif, mais cela concerne tellement peu d'individus que cela doit être relativisé.

On retrouve ici la variabilité des diversités sociales, mais aussi la complexité des dimensions contraignant les parcours scolaires et des configurations au sein desquelles les diversités sociales s'articulent.

2.2 Pays et générations

Si le nombre maximal de variables significatives est moindre dans la régression par générations, probablement du fait d'effectifs de répondants plus réduits que dans la régression générale, pour autant, la comparaison des générations met en évidence une tendance à *l'augmentation du nombre d'appartenances sociales influençant les destins scolaires*. Dans près de la moitié des pays (13), le nombre de variables significatives augmente entre la 1ère et la 3ème génération, il est stable dans neuf pays et diminue dans huit d'entre eux. Se donne ainsi à voir, d'une part, une tendance à la diversification des sociétés, et, d'autre part, à la complexification des déterminismes sociaux : le niveau d'éducation et la profession des parents tendent à être moins déterminants pour la 3ème génération que pour la première, mais l'importance des appartenances ethniques croît.

2.2.2 L'égalité entre les sexes

La perspective historique souligne la tendance au renversement des inégalités de genre dans l'accès aux diplômes du tertiaire : toutes choses égales par ailleurs, les femmes nées entre 1930 et 1949 ont statistiquement significativement moins de probabilités d'être diplômées dans 15 pays. Ailleurs, on ne note pas d'effet. En revanche, pour la génération née entre 1965 et 1979, cela n'est plus vrai que pour trois pays (Allemagne, Suisse et Turquie).

Si globalement, la probabilité d'être diplômé du tertiaire augmente avec le niveau d'éducation des parents et selon leur catégorie socio-professionnelle, la comparaison de l'évolution du rôle des appartenances sociales entre la 1ère et la 3ème génération met en évidence une tendance à la baisse du poids de la profession des parents dans la moitié des contextes nationaux et une augmentation du rôle joué par l'éducation pour la moitié des pays également. Pour mettre en perspective les transformations des déterminismes liés à l'éducation et à la profession des parents, au moins trois niveaux de lecture peuvent être combinés. Le premier concerne la significativité de chacune de ces deux variables (l'éducation et la profession des parents expliquent-elles l'accès aux diplômes du tertiaire ?). Le second est relatif à la significativité des indicateurs composant la variable : tous les niveaux d'éducation et toutes les professions influencent-ils l'accès aux diplômes du tertiaire ? Enfin, le troisième niveau renvoie au poids associé aux différents indicateurs.

2.2.3 L'éducation des parents plus importante que la profession

Si la variable « éducation des parents » est presque toujours significative, et donc explicative de la probabilité de détenir un diplôme du tertiaire, ce n'est pas le cas de la variable « profession des parents ».

Le tableau ci-après détaillant la significativité des variables et des indicateurs « éducation et profession des parents » pour la 3ème génération souligne d'une part, le rôle plus fréquent et surtout plus important de l'éducation comparativement à la profession des parents sur les trajectoires scolaires des répondants.

Tableau 12. Significativité des variables et indicateurs d'éducation et de profession des parents pour les répondants de la 3ème génération

	Profession des parents (libérale/ouvrier)	Éducation des parents (Tertiaire/secondaire 1)
Non-sign.	Chypre, Grèce, Croatie, Lettonie, Russie, Turquie, Ukraine	Chypre, Estonie, Croatie, Lettonie
Effet min	2 (Belgique Danemark, Finlande, Grèce, Irlande, Pays-Bas, Suède, Turquie)	3 (Finlande, Norvège Roumanie)
Effet Max	5 (Suisse, Rep Tchèque, Pologne), 6 (Hongrie, Roumanie), 7 (Portugal, Slovaquie)	15 (Bulgarie, Portugal)

Cette tendance au poids accru de l'éducation des parents comparativement à leur profession est corroborée par la comparaison du poids relatif de ces deux appartenances : pour l'ensemble des répondants, quand on compare l'effet sur la probabilité d'être diplômé d'avoir des parents diplômés du tertiaire par rapport au secondaire et celui d'avoir des parents exerçant une profession libérale, scientifique ou intellectuelle en comparaison de parents ouvriers : l'effet de l'éducation est nettement plus important partout (souvent deux fois plus) sauf au Portugal et en Roumanie et en Slovaquie où il est inversé, en Norvège

(effet équivalent, autour de 3), et la différence est plus modérée en Suisse et en Allemagne, en Finlande, au Royaume-Uni. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Koucky et al. (2010), à partir l'Enquête Sociale Européenne avec une autre méthodologie.

2.2.4 L'appartenance ethno-raciale

Sur l'ensemble de la période analysée, les dimensions d'appartenances ethniques sont significatives dans onze pays. Le découpage historique met en évidence une légère augmentation du nombre de pays où ces indicateurs apparaissent significatifs, de huit à dix pays.

L'évolution du poids de ces indicateurs corrobore ainsi l'idée que la dimension ethnique devient toujours plus structurante des parcours scolaires, en lien avec l'accroissement de la mobilité géographique et l'augmentation de la diversité ethnique des sociétés étudiées, mais aussi que la dimension religieuse constitue une grille de lecture pertinente des parcours scolaires.

Tableau 13. Evolution du nombre de pays où les variables ethniques (sans la religion) ont, toutes choses égales par ailleurs, un impact sur la probabilité d'obtenir un diplôme du tertiaire

	Année de naissance des répondants			
	1930-49	1950-64	1965-79	Global 1930-79
Langue parlée	3	5	4	5
Trajectoire géographique	4	3	6	8
sentiment d'appartenance à une minorité	5	3	5	7
Nombre total de pays où une dimension ethnique influence la probabilité d'avoir un diplôme	8	9	10	11

Ces variables influencent différemment la probabilité d'être titulaire d'un diplôme du tertiaire selon les sociétés et les périodes historiques.

Parler une langue non nationale dans la sphère domestique constitue généralement un désavantage, sauf au Royaume-Uni (pour chaque génération) et en Russie (pour les deux premières, effet non significatif pour la dernière).

Pour l'une, l'autre ou chacune des générations, avoir des caractéristiques de mobilité constitue un avantage en Suisse, Allemagne, au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Ukraine. La mobilité apparaît un désavantage en France en Grèce et en Russie pour la 3ème génération. En Espagne la mobilité avait un effet positif pour la première génération mais pour la 3ème l'effet inverse s'observe.

Déclarer se sentir appartenir à une minorité ethnique a un effet positif en Espagne pour les deux premières générations, au Royaume-Uni (1ère et 3ème), en Pologne (1ère et 2ème), en Suède (1ère génération). En Russie l'effet s'inverse entre la 1ère et la 2ème génération (de négatif à positif) et le demeure pour la 3ème. A l'inverse l'effet apparaît négatif sur la probabilité d'être diplômé spécifiquement pour la 3ème génération en Belgique, en Grèce et au Portugal.

Pour la troisième génération, la régression soutient donc l'hypothèse que, y compris toutes choses égales par ailleurs, les caractéristiques relatives à l'appartenance à une minorité ethnique sont plus souvent négativement corrélées au fait d'être diplômé que pour les générations précédentes.

La confrontation de ces trois indicateurs ethniques renvoie à la complexité de l'identité ethnique et, par conséquent, de sa mesure : toutes choses égales par ailleurs, la fréquence de la significativité de chacun de ces trois indicateurs varie, tout comme le sens du lien. Ainsi, les tendances saisies par ces indicateurs diffèrent : alors que le fait d'avoir connu une mobilité internationale familiale influence plutôt positivement le niveau d'étude atteint, parler une langue non nationale à la maison est plus souvent négativement corrélé. Quant au sentiment d'appartenance à une minorité ethnique, il est rarement significatif et plus souvent positivement corrélé. Cela est probablement lié au fait que « la détection de la proportion d'habitants dans chaque pays qui ont le sentiment d'appartenir à un groupe discriminé pour des raisons d'origine ethnique, de race, de couleur, ou d'origine nationale a probablement été sous-estimée car l'approbation de cette question est plus probable parmi les non-répondants » (Meuleman & Billiet, 2007, p.19), mais aussi au fait que le questionnaire de l'ESS n'ait pas été traduit dans les langues parlées par moins de 5% des populations nationales. Entre la sensibilité de la dimension ethnique, et les problèmes méthodologiques, cette dernière dimension se révèle donc très complexe.

2.2.5 L'effet de déclarer une appartenance religieuse

Les institutions religieuses sont constitutives de l'histoire des enseignements supérieurs : elles ont participé à la création des premières universités en Europe et, durant des siècles, les identités religieuses ont structuré le contrôle de l'accès aux universités et aux diplômes (jusqu'au milieu du 19ème dans des universités telles que Cambridge et Oxford, jusqu'au milieu du 20ème siècle dans des sociétés fortement religieuses comme l'Irlande). Pour autant, la recherche contemporaine a largement ignoré cette dimension.

On dispose donc de peu de données sur les appartenances religieuses. En France par exemple, « la religion est absente des statistiques officielles depuis 1872, elle ne figure pas dans les recensements, qui sont ainsi plus muets encore sur les croyances que sur les origines étrangères des citoyens » (Green, 2002).

La diversité des appartenances religieuses selon les sociétés rend compliquée leur prise en compte détaillée dans la régression par génération car cela affaiblit fortement la significativité du modèle statistique. Nous avons donc choisi pour la comparaison entre générations de limiter l'analyse à une question : déclarer ou non une appartenance religieuse a-t-il un effet, toute chose égale par ailleurs ? Il est possible d'inférer, pour les pays où le protestantisme est historiquement important, un effet de la religion et de la culture protestante dissimulée dans le fait de ne pas déclarer de religion (cf. chapitre 7).

Une fois neutralisées les autres appartenances sociales, l'appartenance religieuse demeure significative pour onze des trente pays étudiés.

La comparaison intergénérationnelle confirme la tendance au renversement de l'effet observé avec les odds ratio :

Pour la première génération, l'effet s'observe également dans 11 pays, avec un effet toujours positif de déclarer ne pas avoir d'appartenance religieuse sur la probabilité d'être diplômé.

Pour la 2ème génération, 10 pays sont concernés : l'effet est positif en Espagne, en Grèce, en Pologne, au Portugal, en Russie et en Turquie, mais devient négatif en Belgique, en Allemagne, au Royaume-Uni, et en Ukraine.

Enfin, pour la 3ème génération, l'effet est significatif dans sept pays : il demeure négatif en Belgique, en Allemagne, au Royaume-Uni, le devient en République Tchèque, en France, Suède, et reste positif en Turquie

Tableau 14. Pays dont les variables sont significatives dans la régression générale

Langue parlée à la maison	Effet - : langue nat: Allemagne, Espagne, Israël Effet + : langue nat: Russie, Royaume-Uni,
Trajectoire géographique	Effet + : Autriche, Allemagne, Suisse, Royaume-Uni, Ukraine Effet - : Espagne, Grèce, Russie
Appartenance minorité	Effet + : Allemagne, Espagne, Royaume-Uni, Pologne, Russie, Ukraine Effet - : Roumanie
Religion: Musulmans / autre religion	Effet - : Autriche, Belgique, Suisse, Allemagne, Espagne, France,

Conclusion

Entre 1950 et 2004, les sociétés comparées ont vu l'effet des appartenances sociales sur l'accès au diplôme diminuer, en particulier entre les décennies 1950-1970 et 1970-1990. Au cours de la période suivante (1990-2005), on observe une complexification de leurs effets, qui soulignent les transformations liées à la fois aux migrations et aux transformations des structures économiques et éducatives. Les appartenances se multiplient et s'articulent de différentes façons, en même temps qu'elles participent à déterminer les trajectoires scolaires.

ANNEXES

Tableau 1. Régression Globale

	Autriche	Belgique	Bulgarie	Suisse	Chypre	République Tchèque	Allemagne	Danemark	Estonie	Espagne	Finlande	France	Royaume-Uni	Grèce	Croatie
Année de naissance	1,019***	1,026***	0,983*	1,013***	1,021	0,997	1,001	1,011*	0,987	1,042***	1,022***	1,025***	1,016**	1,027***	0,989
Genre (femme)	1,582***	0,958	0,693*	2,281***	1,254	1,39**	1,848**	0,812*	0,514**	1,012	0,77*	1,063	1,26***	1,404**	1,306
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***		***	***	***	**	***	***	***	***	***	**
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	1,837***	2,126***	4,128***	2,003***	2,485	1,767**	1,849**	1,887**	2,102**	2,82***	1,494**	2,324***	1,074	2,725***	3,671**
Tertiaire	8,552***	6,337***	11,272**	6,496***	11,488	7,657***	5,328**	4,915**	4,215***	6,594***	3,568***	9,091***	3,647**	6,516***	12,452**
Prof. parents : ouvrier non-qual./semi-qualif.	***	***	**	***		***	***	***		***	***	***	***	***	
Métiers qualifiés/ de la ferme	1,167	1,721***	1,142	1,181	1,137	1,561*	1,317**	1,113	0,996	1,269***	1,15	1,455***	1,625**	0,888	0,784
Employés de bureau / vente et service	2,756***	2,608***	1,992*	1,899***	2,46	3,471***	2,479**	1,66**	1,646	3,104***	1,734**	2,228***	2,176**	1,782**	1,738
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	4,446***	2,798***	2,695**	3,045***	3,317	5,285***	3,8***	2,285**	2,606*	3,471***	2,379***	3,38***	3,602**	1,825*	2,706
Directeurs et cadres supérieurs	5,383***	3,871***	3,931**	2,97***	6,179	5,827***	4,548**	2,269**	1,986	3,496***	2,491***	3,415***	3,426**	3,516**	5,19
Langue parlé à la maison (du pays)	0,397	1,46	0,385	1,005	1,01	1,17	1,581**	0,712	0,821	1,455***	1,06	1,001	0,755**	0,967	0,787
Score trajectoire géographique de la famille	1,169**	0,99	1,083	1,097**	1,011	1,1	1,05**	1,085	0,939	0,919***	1,078	0,992	1,103**	0,85*	0,88
Score sentiment d'appartenance à une minorité	1,074	0,948	0,851	1,03	0,901	0,914	1,05*	0,977	1,003	1,063**	1,066	1,017	1,051**	0,903	1,112
Religion : aucune	*	***					***			***		***	**	**	
Musulman	0,161*	0,466*	0,667	0,444*	0,425	0	0,258**	0,515	2,076	0,317***	0,325	0,649**	1,031	0,02	0
Autre	0,806	1,37	1,378	0,96	0,809	1,187	1,16**	1,169	1,068	0,79	1,26	1,12	1,137**	0,53	0,856

Production de l'Université, Production de la Société

	5***		8		*		2***		7*	9**	2**				
Constante	0***	0***	16910713 167261*	0***	0	4,23	0,007*	0**	390790176 72,7925	0***	0***	0***	0***	0***	11863652 9,683983
Nagelkerke R2	0,295	0,297	0,338	0,247	0,277	0,22	0,193	0,193	0,186	0,314	0,176	0,265	0,218	0,223	0,264
% N valide	88,7	85,6	78,2	88,7	71,7	88,8	87,2	93,1	85,6	88	80,6	65,2	58,1	90,1	70,8
	Hongrie	Irlande	Israël	Lettonie	Pays-Bas	Norvège	Pologne	Portugal	Roumanie	Russie	Suède	Slovenie	Slovaquie	Turquie	Ukraine
Année de naissance	0,992	1,029***	0,999	0,998	1,014***	1,016***	1,026**	1,039**	1,022*	0,997*	1,016***	1,017	0,992	1,016*	1,007***
Genre (femme)	0,813	0,818	0,764*	0,656	1,368***	0,837	0,749**	0,696*	1,017	0,863***	0,673***	0,727	0,952	2,242***	0,87**
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	**	***	***	***
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	2,877***	2,292***	2,299***	2,226	2,333***	1,584***	2,081**	3,034**	1,084	1,698***	1,386**	2,102*	1,833*	3,596***	1,456***
Tertiaire	8,631***	6,628***	7,331***	4,595	5,397***	3,993***	6,401**	4,902**	1,737	8,469***	2,966***	4,678**	5,723**	8,008***	5,227***
Prof. parents : ouvrier non-qual./semi-qualif.	***	***	**	***	***	***	***	***	***	***	***	**	***	***	***
Métiers qualifiés/ de la ferme	1,041	1,356	1,341	0,896	1,589***	1,282	1,283*	1,134	1,263	0,911*	1,084	1,35	1,202	0,539**	0,912
Employés de bureau / vente et service	2,988***	1,919**	1,379	1,168	2,084***	1,98***	3,325**	3,873**	2,521*	1,362***	1,706***	2,109*	3,197**	0,855	1,109
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	5,096***	2,499***	2,027**	1,992	2,163***	2,824***	4,692**	6,153**	6,815***	1,153*	3,112***	4,595**	6,321**	7,501***	1,36***
Directeurs et cadres supérieurs	2,419**	3,489***	2,459**	2,236	2,601***	3,332***	5,037**	7,209**	3,301	1,554***	3,109***	3,716*	7,368**	1,29	1,742***
Langue parlée à la maison (du pays)	2,638	0,94	2,006*	0,599	1,079	1,195	0,371	2,75	1,355	0,638***	1,097	0,868	0,433	2,616	1,014
Score trajectoire géographique de la famille	0,997	1,079	0,962	1,057	1,052	1,055	0,907	1,022	0,585	0,885***	1,016	0,94	1,04	0,652	1,16***
Score sentiment d'appartenance à une	0,932	1,04	0,927	1,028	0,963	1,041	1,206**	0,853	0,516*	1,055**	1,073	1,103	1,085	0,956	1,057*

minorité															
Religion : aucune	*** **														
Musulman	0	1,775	0,559	0	0,658	0,797	6,274*	0,257	0	1,095	0,52	0,101	0	0,233***	0,944
Autre	0,963	1,011	0,695	1,148	0,951	0,974	0,711**	0,645*	1,061	0,884***	1,39**	0,823	0,725		0,978
Constante	167711,85	0***	4,604	23,293	0***	0***	0***	0***	0*	97,076	0***	0	456163,446	0*	0***
Nagelkerke R2	0,263	0,268	0,275	0,156	0,193	0,219	0,273	0,282	0,136	0,213	0,2	0,218	0,24	0,249	0,295
% N valide	64,5	79,4	74,2	86,8	86,6	92,2	89,8	86,8	59,4	64	64,3	63,1	86,1	38,7	79,8

Tableau 2. Régression logistique par groupe d'âge

	Autriche			Belgique			Bulgarie			Suisse			Chypre		
	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79
Genre (femme)	3,063***	1,359	1,223	1,649**	0,904	0,715**	1,192	0,639	0,459**	4,017***	2,011***	1,788***	2,472	1,418	0,892
Edu parents : ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***			
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	1,583	2,247**	1,648	2,604***	2,597***	1,792***	3,325***	4,174***	5,09**	2,248**	2,323***	1,713*	11,079	2,159	2,944
Tertiaire	10,381***	8,151***	7,735***	7,89**	6,545***	6,505***	12,291**	15,875***	15,182***	8,596***	7,302***	5,356***	5,099	15,245	11,805
Prof. parents : ouvrier non-qual./se mi-qualif.	***	***	***	***	***	***				*	**	***			
Métiers qualifiés / de la ferme	1,375	1,066	1,077	2,89**	1,636*	1,475*	0,825	1,163	1,001	1,159	1,057	1,394	1,094	1,051	1,508
Employés de bureau / vente et service	4,144**	2,376*	2,412*	5,356***	2,311***	2,039***	1,675	1,903	1,489	1,951*	1,721*	2,332**	3,432	3,362	1,959
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	4,949*	4,672***	3,681**	3,734***	3,176***	2,275**	1,889	2,285	2,604*	2,79**	2,24**	4,623***	1,911	1,893	4,917
Directeurs et cadres supérieurs	11,573***	7,146***	2,099	5,359***	3,637***	3,316***	4,573	2,617	1,937	1,972	2,218*	4,776***	2,351	5,129	7,216
Langue parlée à la maison (du pays)	0	0,296	0,453	1,228	1,567	1,058	0,64	0,416	0,104	0,996	1,471	0,76	0,098	6,255	0,925
Score trajectoi	1,173	1,123	1,144	1,046	0,906	0,939	1,037	0,838	1,178	1,025	1,106*	1,091*	1,842	1,044	0,966

Production de l'Université, Production de la Société

re géo de la famille															
Score sentime nt d'appart enance à une minorité	1,305	1,02	0,977	0,971	0,872	0,865*	0,613	0,688	0,909	1,063	0,997	0,987	0,54	1,018	0,85
Religio n (aucune)	1,961*	1,31	1,084	1,178	0,719*	0,622***	1,432	0,638	0,53*	1,172	1,131	0,909	0	3,265	1,043
Constan te	0,015***	0,046***	0,087***	0,035***	0,139***	0,321***	0,102***	0,098***	0,087***	0,029***	0,066***	0,073***	0,043*	0,137**	0,151*
Nagelke rke R2	0,36	0,279	0,238	0,249	0,256	0,276	0,248	0,38	0,37	0,241	0,211	0,252	0,213	0,222	0,304
% N valide	83.4	88.7	88	85	87	87	89.2	92.2	92.5	87.7	91	90.8	91.7	93.7	94

	République Tchèque			Allemagne			Danemark			Estonie			Espagne		
	1930 -49	1950 -64	1965 -79	1930 -49	1950 -64	1965 -79	1930 -49	1950 -64	1965 -79	1930 -49	1950 - 64	1965 -79	1930 -49	1950 -64	1965 -79
Genre (femme)	2,163***	1,493*	1,016	3,228***	1,667***	1,291***	1,277	0,791	0,58* *	0,691	0,475* *	0,439*	3,044***	1,193**	0,693***
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***	***	***	***	***	***				***	***	***
Sec. Sup. et post- sec. Non- tert.	1,558	1,532	2,671	2,188***	1,794***	1,552**	2,398**	1,632*	1,859*	2,322	1,992	2,197	5,036***	3,033***	2,641***
Tertiaire	8,167***	7,184***	10,701***	8,502***	4,512***	4,446***	6,904***	4,378***	4,649***	5,847*	3,987* *	4,035	11,27***	6,349***	5,86***
Prof. parents : ouvrier non- qual./se mi- qualif.	***	***	***	***	***	***	*	*	*				***	***	***
Métiers qualifiés / de la ferme	1,777	1,485	1,546	1,224*	1,412***	1,405**	0,945	1,264	1,225	0,85	0,864	1,606	1,487*	1,134	1,362***
Employ és de bureau / vente et service	3,753***	3,172***	3,771***	2,468***	2,693***	2,529***	1,768	1,881* *	1,522	1,136	1,639	2,464	6,297***	3,458***	2,553***
Professi ons libérales , intellect uelles et scientifi ques	5,881***	5,407***	4,998***	3,51**	4,452***	3,999***	1,924	2,647**	2,44*	1,927	2,522	4,057*	5,136***	3,035***	3,428***
Directeu rs et cadres supérieu rs	7,077*	5,361**	5,852***	4,799***	5,652***	4,082***	2,485*	2,195*	2,344*	1,406	1,881	3,27	3,481***	3,128***	3,881***
Langue parlé à la maison	2,008	0,625	1,815	1,156	1,721**	1,967***	0,472	0,403	1,187	1,214	0,813	0,691	1,168	1,514***	1,506***

(du pays)															
Score trajectoire géographique de la famille	0,973	0,976	1,235	1,138***	0,971	0,974	1,102	1,065	1,001	0,891	0,973	0,882	1,285***	0,974	0,84***
Score sentiment d'appartenance à une minorité	0,702	0,914	0,938	0,987	1,011	0,968	1,034	1,003	0,876	1,015	1,039	0,937	1,206**	1,091*	1,01
Religion (aucune)	1,164	0,995	0,571**	1,479***	0,796***	0,643***	1,009	0,824	0,829	1,285	1,062	0,56	1,399*	1,624***	1,107
Constante	0,019***	0,027***	0,031***	0,023***	0,058***	0,069***	0,084***	0,179***	0,199***	0,288*	0,323	0,275	0,02***	0,104***	0,254***
Nagelkerke R2	0,223	0,229	0,219	0,247	0,178	0,184	0,187	0,167	0,185	0,164	0,205	0,224	0,325	0,238	0,255
% N valide	86.6	88.7	90.5	83.6	89.5	90.2	93.4	94	93.7	80.5	88.3	89.1	86.8	87.8	89.4

	Finlande			France			Royaume-Uni			Grèce			Croatie		
	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79
Genre (femme)	1,336	0,721	0,575**	1,669***	1,222**	0,752***	1,785***	1,205***	1,029	3,275***	1,753**	0,862	3,376	0,954	1,009
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	**	***	***	***	***	***	***	***	***	**	***	***			
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	2,079**	1,318	1,419	4,183***	2,278***	1,899***	1,217	1,187*	1,111	3,886**	2,916**	2,558***	5,07	3,202	3,04
Tertiaire	4,311**	4,448***	3,174***	14,443***	10,032***	7,106***	3,802***	3,86**	3,448***	11,426**	6,784***	6,48***	31,585*	19,419*	6,376
Prof. parents : ouvrier non-qual./semi-qualif.	**			***	***	***	***	***	***		**				
Métiers qualifiés / de la ferme	0,964	1,063	1,605	1,651**	1,358*	1,621***	1,605***	1,43**	1,566***	0,834	0,907	0,931	0,675	0,587	1,648
Employés de bureau / vente et service	2,549**	1,61	1,719*	2,658***	2,324***	2,119***	2,322***	1,771***	2,113***	2,091	2,324**	1,495	2,273	1,655	2,321
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	4,079*	1,939	2,363*	3,644***	3,006***	3,611***	3,7**	2,564***	2,949***	2,013	1,718	1,763	1,625	1,7	5,34
Directeurs et cadres	2,911*	2,037	2,724**	3,592***	3,909***	3,096***	4,315***	3,847***	3,308***	2,009	4,676*	3,138*	3,503	8,651	3,772

Production de l'Université, Production de la Société

supérieurs																
Langue parlée à la maison (du pays)	2,56	1,501	1,034	1,365	0,522*	1,171	0,412***	0,695**	0,789*	0	0,335	1,025	0	1,476	0,967	
Score trajectoire géographique de la famille	1,358	0,953	1,023	1,066	1,069	0,88***	1,134***	1,045	1,161***	0,979	0,817	0,791**	0,929	0,953	0,721	
Score sentiment d'appartenance à une minorité	1,201	1,06	0,994	0,993	1,029	1,017	1,131***	1,023	1,051**	0,984	0,99	0,823*	0,931	1,156	1,167	
Religion (aucune)	0,941	0,763	0,759	1,283*	0,962	0,754***	1,302***	0,846**	0,682***	2,624*	1,94*	1,671	1,196	0,92	1,287	
Constante	0,123***	0,28***	0,365***	0,024***	0,056***	0,142***	0,095***	0,247***	0,315***	0,027***	0,09**	0,181***	0,026***	0,064***	0,032***	
Nagelkerke R2	0,17	0,128	0,141	0,271	0,237	0,227	0,184	0,179	0,208	0,196	0,18	0,202	0,354	0,3	0,235	
% N valide	77,3	83	82,6	62,9	67,3	65,8	80,3	80,6	77,3	88,6	90,9	91,3	60,4	72,6	83	

	Hongrie			Irlande			Israël			Lettonie			Pays-Bas		
	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79
Genre (femme)	1,639*	0,798	0,577***	1,132	0,817	0,715	1,387	0,755	0,591**	1,823	0,506	0,402	2,405***	1,444***	0,938
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***	***	***	***	***	***				***	***	***
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	3,099***	2,006**	3,949***	2,952**	2,83**	1,985**	3,189***	2,444***	1,782*	2,151	1,914	2,528	3,379***	2,04***	2,172***
Tertiaire	8,485***	6,6**	11,429***	6,515***	6,177***	7,538***	12,797***	8,669***	5,329***	6,11	2,432	7,052	7,392***	5,906***	5,097***
Prof. parents : ouvrier non-qual./semi-qualif.	***	***	***						*				***	***	***
Métiers qualifiés / de la ferme	0,887	1,108	0,881	1,362	1,233	1,489	1,087	1,561	1,379	0,539	0,892	1,555	1,735**	1,66**	1,406*
Employés de bureau / vente et service	4,369***	3,076***	2,59**	2,533	1,997*	1,677	1,062	1,557	1,566	1,462	1,544	0,917	2,632***	2,129***	1,828***
Professions libérales	4,431*	5,011***	5,629***	3,241*	2,543*	2,136*	1,176	2,355*	2,538*	2,474	2,632	1,698	1,948**	2,402***	1,975***

Tome 2 : Mémoire Original

Intellectuelles et scientifiques																
Directeurs et cadres supérieurs	1,856	1,491	3,033**	4,666*	2,685	3,439*	1,715	2,817*	2,932**	0,297	6,395	3,366	3,112***	2,609***	2,204***	
Langue parlée à la maison (du pays)	4,318	6,876*	0,389	1,681	0,621	1,094	3,599**	1,692	1,372	0,81	0,695	0,491	1,736	0,863	1,082	
Score trajectoire géographique de la famille	1,239	0,798	1,127	1,211	1,143	1,042	0,998	1,034	0,938	1,176	0,919	1,005	0,965	1,137*	0,987	
Score sentiment d'appartenance à une minorité	0,892	0,876	0,972	0,929	1,109	1,062	0,903	0,91	0,91	0,963	1,011	1,002	1,025	0,909	0,966	
Religion (aucune)	1,537*	1,117	0,805	1,402	1,163	0,889	1,972	1,686	0,938	1,044	0,808	0,724	1,32*	1,052	0,878	
Constante	0,04**	0,066***	0,055***	0,084***	0,183***	0,315***	0,113***	0,155***	0,221***	0,135	0,271	0,21	0,042***	0,102***	0,186***	
Nagelkerke R2	0,289	0,25	0,282	0,224	0,225	0,224	0,317	0,291	0,265	0,23	0,173	0,201	0,223	0,174	0,176	
% N valide	72.8	75.2	76.3	79.6	80.3	79.7	68.7	77.6	78.4	81	89.8	90.1	85.9	88.2	88.3	

	Norvège			Pologne			Portugal			Roumanie			Russie		
	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79	1930 - 49	1950 - 64	1965 - 79
Genre (femme)	1,548	0,909	0,579**	1,863***	0,765**	0,547***	1,372	0,774	0,53**	1,722	1,213	0,749	1,281**	0,833***	0,77***
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	***	***	***	***	***	***	***	**	***	*	***	***	***	***	***
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	2,015**	1,662*	1,212	2,493***	2,483***	1,824***	4,648**	2,539*	3,461***	0,47	0,633	1,795	1,638***	1,516***	1,9**
Tertiaire	6,847***	4,027***	3,002***	8,016***	5,873***	7,062***	15,626***	5,178***	3,361**	2,843	0,371	3,26*	8,638***	9,844***	9,44***
Prof. parents : ouvrier non-qual./semi-qualif.	*	*	**	***	***	***	***	***	***	**	*	***	***	***	**
Métiers qualifiés / de la ferme	1,074	1,223	1,529	0,85	1,091	1,765***	0,555	1,455	1,273	0,213*	1,403	1,758	0,916	1,004	0,872*

Production de l'Université, Production de la Société

Employés de bureau / vente et service	1,973	1,742*	2,265**	2,494***	3,324***	3,888***	2,921**	6,687***	3,241***	1,086	1,698	3,747*	1,477**	1,81***	1,106
Professions libérales, intellectuelles et scientifiques	2,68*	2,663**	3,213**	4,628***	4,291***	5,163***	4,374	6,315***	6,891***	0,758	23,142**	6,307**	1,573*	1,05	0,998
Directeurs et cadres supérieurs	3,782**	2,87**	3,671***	5,744***	5,6**	4,305***	3,803	10,619***	6,125***	0	***	4,781	1,947***	3,31***	0,809
Langue parlée à la maison (du pays)	1,159	1,025	1,32	0	0	0,596	1,186	1,632	5,843	7,04E+08	5,332	0,683	0,351***	0,722*	0,899
Score trajectoire géographique de la famille	1,1	1,079	0,985	0,914	0,817	0,971	1,471	1,095	0,976	0	1,445	0,06	0,908	1,008	0,789***
Score sentiment d'appartenance à une minorité	1,151	1,126	0,941	1,382***	1,235**	1,138	1,31	0,965	0,762*	0	0,622	0,512	0,919*	1,068**	1,13***
Religion (aucune)	0,976	1,023	1,07	1,708**	1,365*	1,244	1,54	1,946**	1,336	19,413**	0,56	0,662	1,119	1,263***	0,986
Constante	0,083***	0,163***	0,259***	0,042***	0,056***	0,112***	0,028***	0,043***	0,11**	0	0,074***	0,024*	0,17***	0,213***	0,194***
Nagelkerke R2	0,219	0,162	0,188	0,232	0,24	0,244	0,285	0,232	0,246	0,302	0,131	0,169	0,181	0,223	0,222
% N valide	93.2	93.9	92.7	85	91	91.7	85.9	87.7	88	51.8	62.3	65.7	56.3	66.3	66.2

	Suède			Slovénie			Slovaquie			Turquie			Ukraine		
	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79	1930-49	1950-64	1965-79
Genre (femme)	0,989	0,55***	0,589***	1,793	0,94	0,429**	1,515	0,979	0,809	16,408*	2,692**	1,635*	1,35***	0,78***	0,68***
Edu parents: ≤ sec. Inférieur	**	*	***		*		*	*	**		***	***	***	***	***
Sec. Sup. et post-sec. Non-tert.	1,436	1,246	1,491*	3,032	2,117	1,845	2,353	1,883	1,178	11,996	7,099***	3,957***	2,195***	1,259**	1,456***
Tertiaire	3,361***	2,165**	3,535***	4,492	4,621	5,533*	10,518**	6,065**	3,852*	2,601	295,347***	5,94***	4,773***	4,808***	6,379***
Prof. parents : ouvrier non-	***	***	**					***	***	*		*	***	***	

Tome 2 : Mémoire Original

qual./se mi- qualif.																
Métiers qualifiés / de la ferme	1,022	1,39 8	1,098	1,44	1,313	1,41 3	1,394	1,102	1,244	0,44 2	0,674	0,55 6*	1,03 2	0,69 9***	0,94 5	
Employés de bureau / vente et service	2,045 **	2,00 7**	1,407	2,253	2,252	2,12 5	2,54	3,169 **	3,579 **	0	2,885	0,89 3	1,50 4**	1,09 6	0,94 6	
Professi ons libérales , intellect uelles et scientifi ques	4,511 ***	3,83 6***	2,355 **	4,502	4,938 *	4,57 2*	2,996	6,581 ***	7,118 ***	82,0 24*	1,925	2,47 3	1,75 5**	1,25 2	1,13 5	
Directeu rs et cadres supérieu rs	4,259 ***	4,08 9***	2,197 *	3,882	3,489	3,93	4,2	13,94 ***	5,314 *	12,8 49	0	0,72 9	3,82 9***	1,98 3**	0,93 5	
Langue parlé à la maison (du pays)	0,16	1,19 8	1,521	2,205	0,493	0,79 6	0,695	0,2	0,554	0	0	5,41 3**	1,16 2	0,98 2	0,98 9	
Score trajectoi re géo de la famille	1,053	1,06 9	0,931	1,081	0,911	0,84 5	1,059	0,933	1,007	0,36 1	0,274	0,13 6	1,12 5**	1,19 8***	1,08 2	
Score sentime nt d'appart enance à une minorité	1,368 *	1,11 4	0,97	1,299	1,033	1,05 1	1,148	1,054	1,004	0,06 1	0,76	0,69 1	1,02 9	1,07 1	1,00 9	
Religio n (aucune)	0,772	0,87 9	0,662 **	1,591	1,848	0,85 4	2,375	1,439	1,119	0	8,434 ***	5,71 9***	1,35 **	0,83 3*	0,90 5	
Constan te	0,153 ***	0,18 2***	0,374 ***	0,026 ***	0,045 ***	0,14 2***	0,033 ***	0,039 ***	0,058 ***	0,00 3	0,019 ***	0,04 2***	0,26 4***	0,86 2	0,62 3***	
Nagelke rke R2	0,189	0,13 7	0,189	0,185	0,207	0,24 8	0,201	0,275	0,233	0,62 4	0,337	0,17 3	0,17 4	0,17 1	0,19 4	
% N valide	63.3	64.8	65.7	49.3	65.2	74	82.2	87.1	87.9	36.8	40.2	40.3	71.9	82.1	81.7	

Annexe du chapitre 7

1. L'emprise du diplôme sur le destin social des individus

1.1 L'emprise du diplôme sur la profession exercée : des tendances générales partagées

Pour apprécier l'emprise du diplôme sur le type de profession exercée, la distribution des diplômés du secteur tertiaire est comparée avec celle des diplômés du secteur secondaire (terminé ou on) dans les différentes catégories professionnelles, par cohorte et par pays (odds ratios). *Si l'emprise du diplôme sur la position sociale de l'individu est importante, cela signifie que les inégalités scolaires se transforment en inégalités sociales.* Les effectifs ont été vérifiés afin d'exclure de l'analyse ceux qui s'avèrent trop restreints (catégories avec N inf. à 10). L'analyse comparée de l'emprise des diplômes sur les professions exercées dresse le panorama des grandes tendances et alimente le choix des indicateurs qui serviront ensuite à questionner les écarts d'amplitude des inégalités entre les sociétés.

- Le rapport de cote fonctionne presque toujours dans le même sens

Comme on pouvait s'y attendre, les individus avec un niveau scolaire inférieur ou égal au secondaire inférieur ont, pour l'ensemble des répondants et des pays, davantage de probabilités d'exercer une profession de type I, II ou III (ouvriers non qualifiés ou semi-qualifiés ; métiers qualifiés et de la ferme ; employés de bureau, de vente et des services) que les diplômés du tertiaire. A l'inverse, les diplômés du tertiaire ont beaucoup plus de chance de se retrouver dans les catégories IV (professions libérales, intellectuelles et scientifiques) et V (directeurs et cadres supérieurs).

Le sens de la relation est le même pour tous les pays, les générations et les grandes catégories professionnelles, sauf pour les professions « employés de bureau, de vente et des services », pour lesquelles l'effet du diplôme évolue, avec, au fil des générations, une augmentation de la proportion de diplômés dans cette proportion. Pour la 3^{ème} génération, dans treize pays, les employés diplômés de l'enseignement supérieur y sont aussi nombreux que les employés non diplômés (Bulgarie, Chypre, Croatie, Estonie, Fédération de Russie, Grèce, Hongrie, Lettonie, Pologne, Slovaquie, Roumanie, Turquie, Ukraine). Dans deux rares cas, l'effet d'être diplômé du supérieur sur la probabilité d'être employé est légèrement positif (Grèce, 1^{ère} génération, Slovaquie, 3^{ème} génération)

- Les diplômés : une emprise variable selon les catégories de professions

Au-delà de ce rapport de causalité relativement univoque, sur quelles catégories professionnelles l'emprise du diplôme est-elle la plus ou la moins forte ?

Les diplômés du tertiaire ont, pour l'ensemble des pays et des répondants, 11 à 280 fois plus de chances d'exercer une profession « libérale, intellectuelle ou scientifique » comparativement aux individus n'ayant pas dépassé le 1^{er} cycle du secondaire. Dans la

moitié des pays (16/30), c'est sur la probabilité d'exercer ce type de profession que les diplômés ont le plus grand impact pour l'ensemble de la cohorte.

A l'inverse, les diplômés ont une probabilité très faible d'être ouvrier : ils y sont 9 à 182 fois moins représentés que ceux au bénéfice d'une formation du premier cycle secondaire. Dans quatorze pays, cette catégorie d'emploi concentre le plus grand effet de l'éducation.

Selon les pays, l'homogénéité de niveau scolaire est donc plus importante soit au sein des professions libérales soit parmi les ouvriers.

A l'inverse, les catégories professionnelles sur lesquelles l'impact du diplôme est le plus faible voir nul sont dans un peu plus de la moitié des pays (18/30), les « employés de bureau, de vente et des services » avec des odds ratio de 1 à 3. Pour neuf pays (France, Israël, Lettonie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse), le plus faible poids du diplôme du porte sur l'accès aux professions de « directeur et cadres scientifique » (de 2 à 6). Dans deux autres pays (Danemark, Turquie) cette faible emprise est équivalente pour ces deux groupes de profession. Les métiers qualifiés et de la ferme sont les moins affectés par l'emprise du diplôme en Allemagne. S'esquisse ainsi la diversité des structures sociales.

Enfin, les situations nationales contrastent par la relative homogénéité ou, à l'inverse, hétérogénéité, de l'emprise du diplôme selon les catégories de profession : au Royaume-Uni où elle est le plus homogène, l'emprise du diplôme varie de 2 à 11 selon les catégories professionnelles quand la Bulgarie se distingue par sa plus grande variance (de 1 à 280).

- L'évolution contrastée de l'emprise des diplômes selon les professions et les sociétés

En prenant comme catégorie de référence la catégorie I (ouvriers non qualifiés), l'évolution de l'emprise du diplôme entre les générations est analysable pour vingt-et-un pays (pour lesquels les effectifs sont suffisants pour analyser séparément chaque génération).

L'effet du diplôme varie selon les pays selon des schémas distincts :

Dans douze pays, l'emprise du diplôme diminue : autrement dit, la probabilité d'être diplômé du tertiaire et ouvrier augmente, selon des dynamiques temporelles variables. En revanche, dans cinq autres pays (Belgique, Estonie, Russie, Israël, République Tchèque), c'est l'inverse qui est vrai. En Finlande, France, au Royaume-Uni et en Suède, la situation semble stable.

En prenant comme catégorie de référence la catégorie IV (professions libérales, intellectuelles ou scientifiques), les données par génération sont disponibles pour vingt-six pays. Pour douze d'entre eux, l'emprise du diplôme augmente. Pour huit autres, elle diminue (Autriche, Norvège, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie, Suisse, Turquie, Ukraine) et pour six autres (Espagne, Estonie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Irlande) elle est relativement stable dans la durée (avec plus ou moins de variations entre les générations).

Au-delà de l'intérêt de ces résultats pour la caractérisation des dynamiques entre diplômes et catégories professionnelles, ces analyses permettent d'identifier la catégorie professionnelle la plus heuristique pour ensuite analyser comparativement la relation entre inégalités d'accès aux diplômes et emprise du diplôme sur la catégorie de profession exercée.

La catégorie IV (professions libérales, intellectuelles et scientifiques) apparaît la plus robuste, du fait d'une part de la taille des effectifs de répondants qui la composent, et d'autre part, parce que dans les deux tiers des pays, l'emprise du diplôme est la plus importante pour cette catégorie de profession, mais également, parce que c'est la catégorie pour laquelle la comparaison intègre le plus grand nombre de pays quand est considéré l'entièreté de la cohorte.

- Une emprise très variable du diplôme sur l'accès aux professions libérales, intellectuelles ou scientifiques selon les sociétés et les générations

Lorsqu'est considéré l'ensemble de la cohorte, la probabilité d'accéder aux professions libérales selon le niveau de diplôme varie très fortement selon les sociétés : de 10 au Royaume-Uni - à 280 en Bulgarie. Cinq groupes de pays peuvent être distingués. Dans un premier groupe de dix pays, l'emprise est inférieure à 20 (Belgique, Danemark, Estonie, Finlande, France, Irlande, Israël, Pays-Bas, Roumanie, Royaume-Uni). Elle est comprise entre 20 et 30 dans cinq pays additionnels (Allemagne, Fédération de Russie, Suède, Espagne, Suisse), entre 30 et 45 dans six pays (Autriche, Pologne, Norvège, Slovaquie, Slovaquie, Ukraine), et supérieure à 48 dans neuf pays (Bulgarie, Chypre, Croatie, Grèce, Hongrie, Portugal, République Tchèque, Turquie).

L'emprise du diplôme sur l'emploi apparaît ainsi extrêmement variable selon les sociétés et fait l'objet de tendances potentiellement inverses entre les générations.

Tableau 1. Par cohorte, Emprise du diplôme sur la profession exercée (Odds ratio)

(1) ouvriers non-qualifiés et semi-qualifiés (2) ; métiers qualifiés; (3) employés de bureau, de vente et des services ; (4) professions libérales, intellectuelles et scientifiques ; (5) directeurs et cadres supérieurs.

		1930-1949		1950 à 1964		1965 à 1979		Total	
		Odds ratio tertiaire /sec.inf	Odds ratio seco.inf sur tertiaire	Odds ratio tertiaire/sec.inf	Odds ratio seco.inf sur tertiaire	Odds ratio tertiaire /sec.inf	Odds ratio seco.inf sur tertiaire	Odds ratio tertiaire/sec.inf	Odds ratio seco.inf sur tertiaire
Allemagne	I		63		29		34		37
	II		1		2		3		2
	III		8		4		4		5
	IV	21		15		27		21	
	V	5		5		3		4	
Autriche	I		na		na		23		56
	II		na	0	9		31		21
	III		6		4		4		4
	IV	49		44		25		42	
	V	9		4		3		5	
Belgique	I		25		57		36		33
	II		26		13		10		13
	III		3		2		2		2

Production de l'Université, Production de la Société

	IV	19		18		28		19	
	V	2		4		3		3	
Bulgarie	I		56		45		43		43
	II		19		9		11		12
	III		2		2	1			1
	IV	227		340		na		280	
	V	31		15		7		16	
Chypre	I		na		na		na		na
	II		na		6		13		11
	III	na			1		1		1
	IV	na		na		na		110	
	V	na		na		na		na	
Croatie	I		na		na		23		60
	II		na		8		na		20
	III		2		1	1			1
	IV	125		na		na		139	
	V	5		na		na		11	
Danemark	I		55		33		25		33
	II		5		4		5		5
	III		4		3		3		3
	IV	21		14		24		19	
	V	5		5		2		3	
Espagne	I		50		27		15		18
	II		18		10		11		13
	III		2		2		2		2
	IV	30		23		30		26	
	V	4		3		3		3	
Estonie	I		10		9		21		12
	II		5		7		11		7
	III		2	1			1		1
	IV	22		15		20		19	
	V	9		5		6		7	
Fédération de Russie	I		7		6		11		8
	II		3		2		3		3
	III		2		2		1		1
	IV	22		22		32		22	
	V	44		na		na		82	
Finlande	I		29		36		30		27
	II		16		14		10		14
	III		3		2		2		3
	IV	14		18		17		17	
	V	7		4		2		4	
France	I		24		24		24		19

Tome 2 : Mémoire Original

	II		10		8		6		8
	III		5		5		3		4
	IV	10		13		17		12	
	V	3		4		4		3	
Grèce	I		na		14		15		16
	II		21		12		10		16
	III	2			1	1		1	
	IV	106		92		167		106	
	V	4		1		1		2	
Hongrie	I		257		157		219		182
	II		8		8		6		7
	III		3		2		1		2
	IV	87		67		176		96	
	V	29		58		11		20	
Irlande	I		38		20		10		13
	II		5		7		4		5
	III		3		2		2		2
	IV	16		16		16		15	
	V	5		5		4		4	
Israël	I		11		12		45		18
	II		7		7		9		8
	III		3		3		2		3
	IV	17		14		27		19	
	V	3		3		2		2	
Lettonie	I		na		27		na		28
	II		3		na		7		4
	III		2	na			1		1
	IV	na		na		na		na	
	V	na		na		na		na	
Norvège	I		48		25		30		27
	II		15		11		10		12
	III		8		10		4		7
	IV	42		23		29		32	
	V	4		4		4		3	
Pays-Bas	I		120		18		20		23
	II		14		13		21		15
	III		10		8		10		9
	IV	10		8		10		9	
	V	4		5		5		4	
Pologne	I		86		179		69		94
	II		46		31		25		27
	III		6		3		1		2
	IV	30		27		31		32	
	V	22		19		7		13	
Portugal	I		na		na		33		68

Production de l'Université, Production de la Société

	II		na		na		20		34
	III		5		5		4		4
	IV	80		123		86		88	
	V	3		2		2		2	
République tchèque	I		69		68		77		68
	II		7		7		10		10
	III		5		3		2		2
	IV	55		47		44		48	
	V	13		na		10		19	
Roumanie	I		23		17		20		26
	II		na		22		na		57
	III		na	3			2		1
	IV	30		7		14		14	
	V	7		4		7		5	
Royaume Uni	I		8		10		9		9
	II		2		3		3		3
	III		3		3		3		3
	IV	10		12		10		11	
	V	3		2		2		2	
Slovaquie	I		na		na		na		na
	II		9		9		6		8
	III		3		2	1			1
	IV	31		56		41		41	
	V	20		26		na		17	
Slovénie	I		na		na		98		220
	II		9		15		16		13
	III		2		1	3		1	
	IV	48		47		34		45	
	V	na		na		5		42	
Suède	I		30		28		29		27
	II		19		12		13		13
	III		15		8		8		10
	IV	28		27		34		28	
	V	3		3		2		3	
Suisse	I		41		35		36		36
	II		5		6		6		6
	III		9		9		10		10
	IV	25		17		19		21	
	V	5		7		7		6	
Turquie	I		na		na		8		16
	II		20		44		17		23
	III		2		3	1			1
	IV	95		137		58		82	

	V	3		2		1		1	
Ukraine	I		27		11		12		17
	II		3		1		2		2
	III		2		1		1		1
	IV	70		10		38		37	
	V	24		6		na		15	
Total	I		12		10		13		12
	II		4		4		5		4
	III		3		3		2		2
	IV	15		14		19		16	
		4		3		3		3	

2. L'emprise du diplôme sur le revenu du ménage : de fortes variations

La comparaison européenne du revenu des ménages a fait l'objet de nombreuses discussions méthodologiques (Hoffmeyer-Zlotnik and Warner, 2006, Clark and Senik 2009, Canberra Group 2011, Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009, etc.). Sans entrer dans ces débats, dans le contexte de cette recherche, soulignons que l'utilisation de la catégorie « revenu des ménages » plutôt que « revenu du répondant » permet une meilleure appréciation des inégalités économiques de conditions de vie : la tendance, bien documentée à l'homogamie (qu'elle soit fondée sur l'origine sociale comme cela était fréquemment le cas au 19^{ème} siècle ou sur le niveau d'éducation atteint comme c'est plus souvent le cas désormais, voir par exemple Blossfeld, 2009, Domanski and Przybysz, 2007) augmente les inégalités de revenu entre ménages comparativement aux inégalités de revenu entre individus.

L'Enquête Sociale Européenne a successivement utilisé deux variables pour comparer les revenus des ménages. Lors des trois premières vagues de l'enquête, 12 catégories de revenus étaient employées. A partir de la 4^{ème} vague et donc, dans le cas de notre recherche, pour les vagues 4 (2008) et 5 (2010), ce sont les déciles²⁹⁰ qui sont utilisés. Cette seconde approche facilite la comparaison internationale, puisqu'elle permet de comparer la position économique relative des répondants des différents pays. L'échantillon analysé ici porte sur un total de 138742 individus²⁹¹.

Il est généralement admis que « l'importance d'un effet décrit l'amplitude ou la force de la relation entre deux ou plusieurs variables dans la population » (Thietart & al., 2014, p.243). De même, « on classe généralement l'importance des effets en trois catégories : petit (20%), moyen (50%) et grand (80%) » (Cohen, 1988). Dans le cas présent, cette convention ne fonctionne pas. De fait, on compare le revenu des ménages entre deux groupes relativement homogènes, les diplômés du tertiaire d'une part, et ceux qui ont au

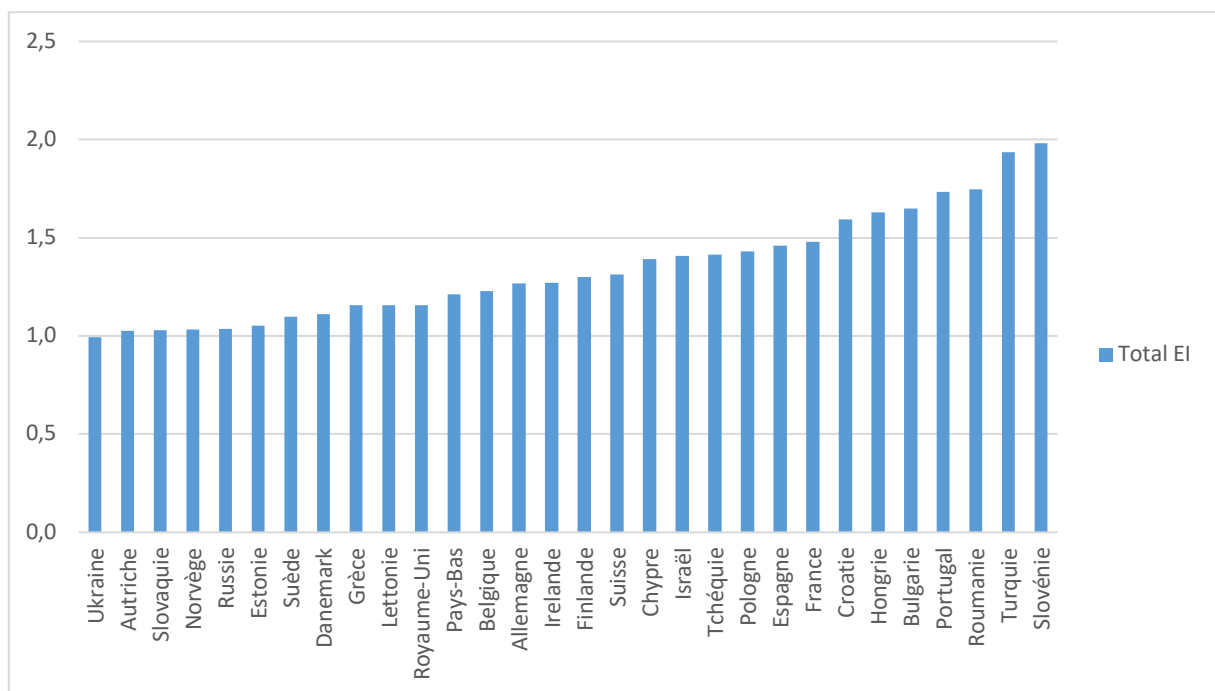
²⁹⁰ nommée variable (variable hinctnta) dans l'Enquête Sociale Européenne.

²⁹¹ Après vérification des effectifs, l'importance de l'effet du diplôme sur le revenu du ménage a été appréhendée par le calcul de la différence des moyennes des revenus (les déciles étant calculés à partir de la médiane), divisé par les écarts types pooled, en gardant visibles les écarts types pour chaque catégorie de diplôme. La formule est donc la suivante : $d = \frac{M1 - M2}{\sqrt{[(\sigma 1^2 + \sigma 2^2) / 2]}}$. Les données permettent de comparer les trente pays pour les trois générations.

plus un diplôme de secondaire 1. Ces groupes ont donc des variances de revenus faibles, et une différence des moyennes importante (la moyenne du revenu des diplômés du tertiaire est fortement supérieure à celle de ceux qui n'ont pas dépassé le secondaire 1). En conséquence, l'emprise du diplôme sur le revenu est très forte, entre 0.5 et plus de 2. Il est donc nécessaire d'élaborer une nouvelle convention définissant l'importance des effets. Corroyer et Rouanet (1994, p.609) proposent de caractériser l'importance de l'effet en choisissant soit une référence interne soit une référence externe aux données. Dans ce cas, la référence interne, fondée sur la comparaison de l'importance de l'effet selon les pays et les générations, permet d'étalonner cette importance de la façon suivante : elle sera ici considérée petite lorsqu'elle se situe entre 0.5 et 1, moyenne entre 1 et 1.5 et forte si elle dépasse 1.5.

Pour l'ensemble de la cohorte, l'Ukraine, l'Autriche, la Slovaquie, la Norvège et la Russie se distinguent par une emprise relativement faible (1). Dans la moitié des pays (16), l'emprise est moyenne (supérieure à 1 et inférieure à 1.5) et enfin, neuf pays se caractérisent par une emprise forte (supérieure ou égale à 1.5) : l'Espagne, La France, la Croatie, la Hongrie, la Bulgarie, le Portugal la Roumanie la Turquie et la Slovénie.

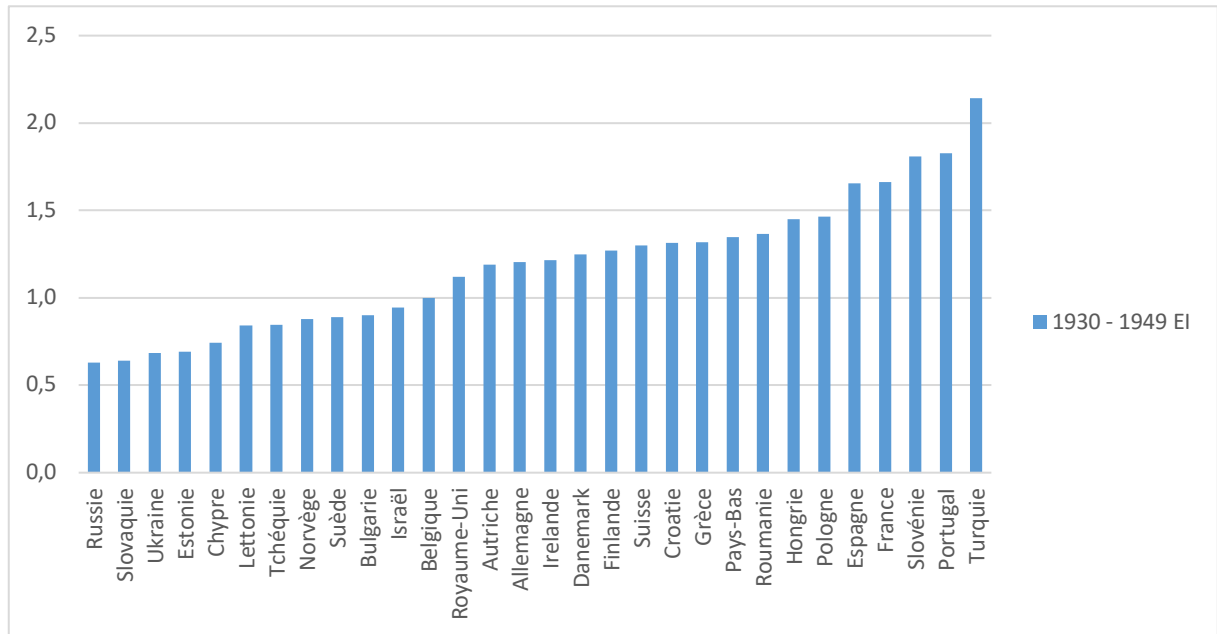
Graphique 1. Importance de l'effet du diplôme sur le revenu familial (ensemble de la cohorte)



Comment cette emprise évolue-t-elle entre les générations ?

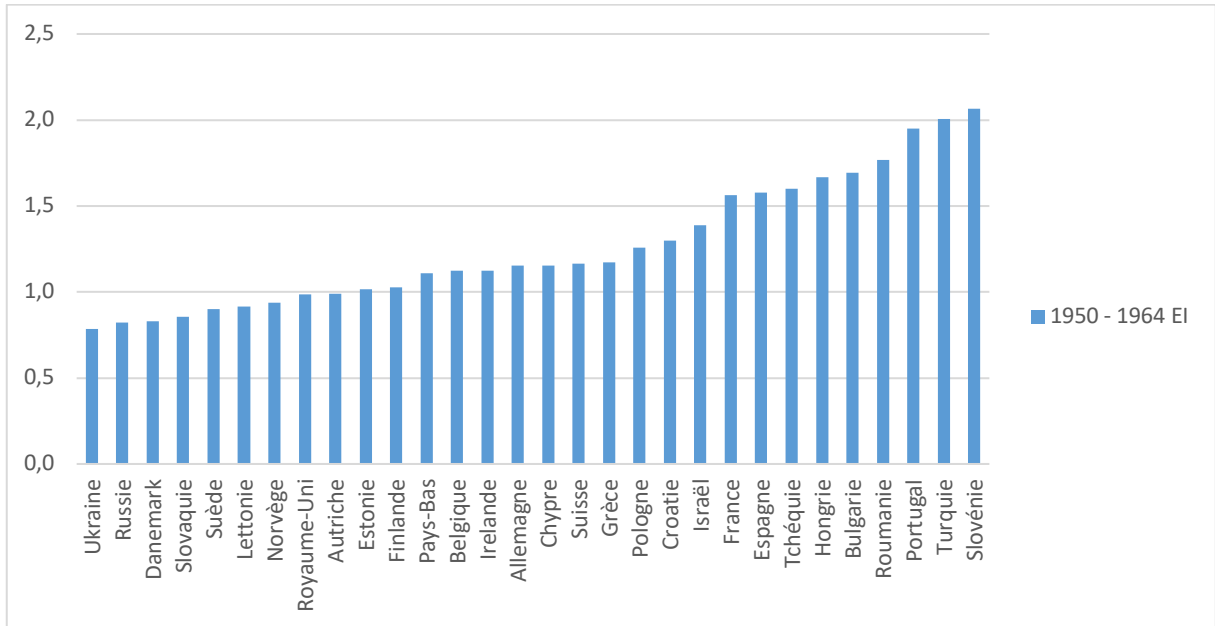
La génération née entre 1930-49 connaît une emprise variant selon les pays de 0.6 à 2.1. Ces derniers se répartissant en quatre groupes caractérisés par une emprise plus ou moins importante du diplôme sur le revenu familial. Dans onze pays (Fédération de Russie, Slovaquie, Ukraine, Estonie, Chypre, Lettonie, République Tchèque, Norvège, Suède, Bulgarie, Israël), l'emprise du diplôme est faible (de 0.6 à moins de 1) comparativement aux autres pays. Douze pays se caractérisent par une emprise moyenne (de 1 à 1.4). Et dans sept pays, l'emprise est forte (Hongrie, Pologne, Espagne, France, Slovénie, Portugal, Turquie) (1.5 à 2.1).

Graphique 2. Importance de l'effet du diplôme sur le revenu familial (cohorte 1930 – 1949)



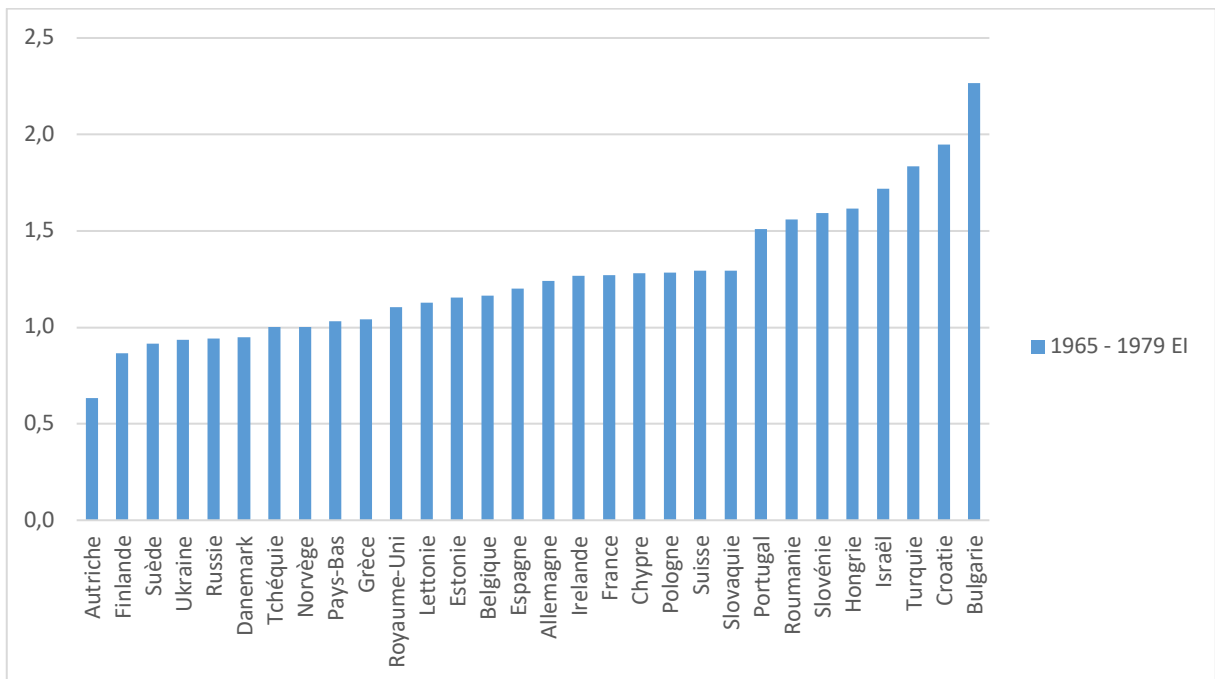
Pour la génération 1950-64, l'emprise varie selon les pays de 0.8 à 2.1 : elle est faible dans sept pays, (Ukraine, Russie, Danemark, Slovaquie, Suède, Lettonie, Norvège) moyenne dans quatorze et forte dans neuf pays (France, Espagne, République Tchèque, Hongrie, Bulgarie, Roumanie, Turquie, Portugal, Slovénie).

Graphique 3. Importance de l'effet du diplôme sur le revenu familial (cohorte 1950 – 1964)



Enfin, pour la génération 1965-79, l'emprise du diplôme sur le revenu varie de 0.6 à 2.3. Elle apparaît faible dans six pays (en Autriche (très faible avec 0.6), Ukraine, Finlande, Russie, Suède, Danemark) moyenne dans dix-sept pays et forte dans huit pays (Portugal, Roumanie, Hongrie, Slovénie, Israël, Turquie, Croatie, Bulgarie).

Graphique 4. Importance de l'effet du diplôme sur le revenu familial (cohorte 1965 – 1979)



La comparaison de l'évolution de la situation selon les pays souligne des tendances contrastées :

Dans 14 pays, l'emprise du diplôme sur le revenu augmente entre la première et la troisième génération, dans 11 pays, elle diminue, et dans 5 d'entre eux elle est stable.

L'augmentation est sensible en particulier en Bulgarie, Slovaquie, Israël où elle double ou presque, à Chypre, en Croatie et en Estonie, elle augmente de moitié, en Lettonie, Ukraine et en Russie elle est plus modérée, en Belgique, Hongrie, Norvège, Roumanie, République Tchèque où elle est faible.

Dans un autre groupe de neuf pays, l'emprise diminue, très fortement en Autriche où elle est divisée par deux, plus modérément dans les autres pays où elle décroît néanmoins souvent d'un tiers ou d'un quart (Danemark, Finlande, Espagne, France, Grèce,) ou moins (Portugal, Pays-Bas, Turquie.)

3. Caractériser les contextes

Les trois premiers tableaux ont été produits à partir des données de l'Enquête Sociale Européenne. Les autres ont été reconstitués à partir de données publiques, le plus souvent publiées par de grands organismes internationaux (OCDE, Banque Mondiale, etc.)

Tableau 1. Odds ratio par pays, Probabilité d'être diplômé du supérieur selon la profession et l'éducation la plus élevée des parents pour la génération née entre 1965 et 1979 (catégories de référence : profession libérale et scientifique / ouvriers ; Diplômés du supérieur / niveau scolaire inférieur ou égal au premier cycle du secondaire).

Pays	OddsProf	OddsEduc	Moyenne
Finlande	4	4	4
Lettonie	3	8	5.5
Ukraine	4	7	5.5
Royaume Uni	6	5	5.5
Pays-Bas	5	7	6
Suède	6	6	6
Norvège	7	6	6.5
Grèce	6	9	7
Danemark	7	7	7
Estonie	7	7	7
Fédération de Russie	5	11	8
Irlande	6	11	8.5
Turquie	6	13	9.5
Belgique	8	11	9.5
Roumanie	14	5	9.5
Israël	9	11	10
Allemagne	10	11	10.5
Espagne	11	11	11
Suisse	11	13	12
Slovénie	10	15	12.5
France	11	14	12.5
Autriche	11	20	15.5
Slovaquie	13	18	15.5
Pologne	14	18	16
Portugal	21	12	16.5
Croatie	23	18	20.5
République Tchèque	14	32	23
Chypre	19	27	23
Bulgarie	12	40	26
Hongrie	19	35	27

Tableau 2. Religion et massification

<i>Groupe 1: le moins inégalitaire</i>	Religion hist. dominante	% diplômés 3ème gén.	% diplômés des 3 générations	% sans religion 3ème gén.
Finlande	Protestant	38.7	27.3	46
Lettonie	Protestant	28.9	23.7	58
Ukraine	Orthodoxe	52.8	46.2	31
Pays-Bas	Protestant	31.2	25	67
Suède	Protestant	34.8	26	71
Norvège	Protestant	40.8	30.1	52
Grèce	Orthodoxe	23.7	16.3	9
Royaume-Uni	Protestant	39.4	32.1	59
Danemark	Protestant	34.7	27.2	48
Estonie	Protestant	34.6	32.7	77
Fédération de Russie	Orthodoxe	39	35	47
Irlande	Catholique	39	29.1	27
Moyenne		36.5	29.2	49.3
Médiane		36.8	28.2	50.0
<i>Groupe 2: fortement inégalitaire</i>				
Turquie	Musulman	10.3	8.3	4
Belgique	Catholique	38.6	27.3	62
Roumanie	Orthodoxe	13.1	9.8	5
Israël	Juif	32.5	29	4
Allemagne	Protestant	22	20.2	41
Espagne	Catholique	35.5	24.2	34
Suisse	Protestant	30.6	24.5	37
Slovénie	Catholique	24	16.6	48
France	Catholique	27.2	18.2	62
Autriche	Catholique	25.3	18.8	29
Slovaquie	Catholique	16.2	13.1	27
Pologne	Catholique	25.3	15.6	8
Portugal	Catholique	18.1	10.9	20
Moyenne		24.5	18.2	29.3
Médiane		25.3	18.2	29.0
<i>Groupe 3: très fortement inégalitaire</i>				
République Tchèque	Catholique	15.9	13.4	83
Hongrie	Catholique	19.3	15.8	54
Chypre	Orthodoxe	32.8	23.1	2
Croatie	Catholique	13.9	11.5	16
Bulgarie	Orthodoxe	23.5	19.8	24
Moyenne		21.1	16.7	35.8
Médiane		19.3	15.8	24

Tableau 3. Effet du diplôme sur le destin économique et professionnel des individus

<i>Groupe 1</i>	Imp. effet diplôme sur revenu familial 3ème génération	Effet diplôme sur prof. exercée (Libérale) 3ème génération	Effet diplôme sur prof. exercée (Libérale) 3 gen. ensembles	Variance pooled (3ème gén)
Finlande	0.9	17	17	5.2
Lettonie	1.1	NA	NA	5.6
Ukraine	0.9	NA	37	5.6
Royaume-Uni	1.1	10	11	7.1
Pays-Bas	1	10	9	5.7
Suède	0.9	34	28	4.9
Norvège	1	30	32	6.2
Grèce	1	NA	106	4.5
Danemark	0.9	24	19	5.6
Estonie	1.2	NA	NA	5.8
Fédération de Russie	0.9	32	22	5.9
Irlande	1.3	16	15	5.5
Moyenne	1.0	20.4	29.6	5.6
Médiane	1.0	17.0	20.5	5.6
<i>Groupe 2</i>				
Turquie	1.8	58	82	4.7
Belgique	1.2	28	19	4.7
Roumanie	1.6	NA	14	7.2
Israël	1.7	27	18	5.1
Allemagne	1.2	27	21	6.4
Espagne	1.2	30	26	5.8
Suisse	1.3	19	21	5.4
Slovénie	1.6	NA	NA	5
France	1.3	17	12	6.4
Autriche	0.6	25	42	6.1
Slovaquie	1.3	NA	NA	4.7
Pologne	1.3	31	32	5.4
Portugal	1.5	86	88	4.2
Moyenne	1.4	35.2	34.1	5.5
Médiane	1.3	27.0	21.0	5.4
<i>Groupe 3</i>				
Croatie	1.9	NA	NA	4.4
République Tchèque	1	NA	48	5.1
Chypre	1.3	NA	NA	6.2
Bulgarie	2.3	NA	NA	5.5

Hongrie	1.6	NA	96	5.3
Moyenne	1.6	NA	72.0	5.3
Médiane	1.6	NA	72.0	5.3

Tableau 4. Caractéristiques politiques et économiques des pays

PAYS	IDD 2006	State Effort Size 1995	GINI - Index Mundi	Better Life Index (Sans l'éducation)	PIB/habitants (1995)
Finlande	9.25	29.7	0.235	7.3	27493
Lettonie	7.37	NA	0.31		3601
Ukraine	6.94	NA	0.393		1276
Royaume-Uni	8.08	19.8	0.368	7.6	30842
Pays-Bas	9.66	24.5	0.281	7.7	33578
Suède	9.88	32.1	0.255	7.8	32477
Norvège	9.55	23.9	0.276	8	53165
Grèce	8.13	17.4	0.372	5.2	16070
Danemark	9.52	29.2	0.233	7.8	40759
Estonie	7.74	13.8	0.301	4.4	4995
Russie	5.02	NA	0.461	4.3	3529
Irlande	9.01	17.9	0.37	7.4	29043
Moyenne	8.3	23.1	0.321	6.8	23069
E-T Pearson	1.4	6.0	0.068	1.4	16188
Turquie	5.7	5.6	0.415	3	5417
Belgique	8.15	25.7	0.284	7.3	30346
Roumanie	7.06	NA	0.282		3508
Israël	7.28	16.7	0.381	5.6	17748
Allemagne	8.82	27.4	0.3	7.1	39940
Espagne	8.34	21.3	0.371	6.7	20357
Suisse	9.02	21.6	0.337	7.8	48004
Slovénie	7.96	5.8	0.292	6.1	12423
France	8.07	29.2	0.324	6.8	29540
Autriche	8.69	27.2	0.311	7.3	31323
Slovaquie	7.4	19	0.258	5.3	7685
Pologne	7.3	22.3	0.327	5.1	5235
Portugal	8.16	16.6	0.385	5.3	15434
Moyenne	7.8	19.9	0.33	6.1	20535
E-T Pearson	0.9	7.4	0.05	1.3	13706
Croatie	7.04	NA	0.284		6604
République Tchèque	8.17	16.6	0.258	5.9	9944
Chypre	7.6	NA	0.283		19474
Bulgarie	7.1	NA	0.327		2597
Hongrie	7.53	20.5	0.279	4.8	7600
Moyenne	7.5	18.6	0.29	5.4	9244
E-T Pearson	0.4	2.0	0.02	0.6	5639

Tableau 5. Index Better life de l'OCDE

PAYS	Logement	Education	Environnement	Santé	EcartType Pearson
Finlande	8.10	9.1	9	6.6	1.2
Lettonie	NA	NA	NA	NA	NA
Ukraine	NA	NA	NA	NA	NA
Royaume-Uni	7.9	6.3	10	7.2	1.4
Pays-Bas	8.6	7.2	6	7.9	1.0
Suède	8.1	7.7	10	8.3	0.9
Norvège	8.3	7.6	9	8	0.5
Grèce	5.9	5.1	6	7.4	0.8
Danemark	8.3	6.8	9	6.5	1.0
Estonie	2.8	8.1	10	2.3	3.3
Russie (2013)	5.9	6.1	4	0.6	2.2
Irlande	8	7.3	8.1	6.4	0.7
Moyenne groupe1	7.1	7.1	8.1	6.1	0.7
ET Pearson	1.8	1.1	2.0	2.4	
Turquie	-	1.9	5	3.1	1.3
Belgique	9.3	6.8	8	7.3	0.9
Roumanie	NA	NA	NA	NA	NA
Israël	2.4	6.4	7	8.3	2.2
Allemagne	7.4	7.7	9	6.5	0.9
Espagne	8.3	4.3	7	7.5	1.5
Suisse	7.8	8	8	9	0.5
Slovénie	5.9	6.8	6	5.2	0.6
France	7.8	6.4	10	7.6	1.3
Autriche	7.4	6.2	6	7.1	0.6
Slovaquie	6.5	2.8	8	4.6	2.0
Pologne	4.4	8	5	3.4	1.7
Portugal	6.7	5.9	7.7	6.5	0.6
Moyenne groupe2	6.7	5.9	7.2	6.3	0.5
ET Pearson	1.8	1.9	1.5	1.8	
Croatie	NA	NA	NA	NA	NA
République Tchèque	6.5	7.3	8	5.2	1.0
Chypre	NA	NA	NA	NA	NA
Bulgarie	NA	NA	NA	NA	NA

Hongrie	3.8	7.1	9	2.2	2.7
Moyenne groupe3	5.2	7.2	8.5	3.7	1.8
ET Pearson	1.4	0.1	0.5	1.5	0.8

Tableau 6. Proportion d'élèves du secondaire 2 en apprentissage, formation professionnelle en école ou formation générale en 1995, (Source, OCDE, 2000)

	Formation en Apprentissage	Formation Professionnelle-Scolaire	Formation générale
Finlande	5	47	48
Lettonie ²⁹²	0	38	62
Ukraine			55 19
Royaume-Uni	24	33	43
Pays-Bas	23	47	30
Suède	0	60	40
Norvège	25	27	48
Grèce	0	32	68
Danemark	44	14	42
Estonie ²⁹³	1		
Fédération de Russie			Dominant ²⁹⁴
Irlande	5	15	80
Moyenne	13	35	51
Médiane	5	33	48
Groupe 2: fortement inégalitaire			
Turquie ²⁹⁵			60
Belgique	3	65	32
Roumanie ²⁹⁶			36
Israël			

²⁹² Données 2008 CEDEFOP pour l'apprentissage, 2001Eurostat pour la proportion d'élèves en formation professionnelle (toutes modalités) et donc ici seulement en école.

²⁹³ Données 2008 CEDEFOP.

²⁹⁴ Selon les données de l'UNESCO World Data on Education, VII, ED. 2010/11, pour respectivement la Fédération de Russie et l'Ukraine. En Ukraine, en 1990-1991, après le secondaire 1, 55% des diplômés continuent en lycée, 22% en écoles de commerce et 14% en écoles technique/professionnelle.

²⁹⁵ Déduit d'Eurostat 2001.

²⁹⁶ déduit d'Eurostat 2001.

Allemagne	52	24	24
Espagne	2	37	61
Suisse	60	9	31
Slovénie ²⁹⁷	0		
France	11	43	46
Autriche	41	37	22
Slovaquie ²⁹⁸	31	47	22
Pologne	0	69	31
Portugal	4	32	64
Moyenne	20	40	39
Médiane	7.5	37	32
Groupe 3: très fortement inégalitaire			
Croatie			
République Tchèque ²⁹⁹	?	82	18
Chypre ³⁰⁰			86
Bulgarie ³⁰¹			44
Hongrie	0	68	32
Moyenne		75	45
Médiane		75	38

Source : OCDE, 2000, *De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*, Paris, OCDE, p.180 Tableau 2.2 Estimation de la répartition des élèves du deuxième cycle secondaire suivant les principales filières de formation après la scolarité obligatoire (1996 ou année la plus proche).

²⁹⁷ Données 2008 CEDEFOP.

²⁹⁸ 22 en 2001 Eurostat+ approximations à partir d'EUROSTAT pour les autres colonnes.

²⁹⁹ ? L'OCDE indique "Compris dans une autre colonne. Et les données des autres organismes suggèrent que près de la moitié des étudiants en formation professionnelle sont en apprentissage. "

³⁰⁰ déduit d'Eurostat 2001.

³⁰¹ déduit d'Eurostat 2001.

Tableau 7. Synthèse des régimes d'inégalités

Régimes	Pays	Ineg. Accès	Emp. Dipl.	Mass.	Prot.	Démoc.	Econ.	Ineg. Eco.	Redist.	Arbit. Educ.	Form. Gen. Dom.
1.	Finlande	faibles	petite	oui	oui	oui	Riche	faible	Forte	oui	Oui
	Suède	faibles	petite	oui	oui	oui	Riche	faible	Forte	non	Oui
	Danemark	faibles	petite	oui	oui	oui	Riche	faible	Forte	non	Partagé
	Norvège	faibles	petite	oui	oui	oui	Riche	faible	mod. Forte	non	Oui
	Pays-Bas	faibles	petite	en cours	oui	oui	riche	faible	mod. Forte	oui	Oui
2.	Russie	faibles	petite	oui	non	non	faible	très fortes	Na	oui	Oui
	Ukraine	faibles	petite	oui	non	non	faible	très fortes	Na	na	Oui
	Lettonie	faibles	moyenne	en cours	oui	non	faible	mod. fortes	Na	na	Oui
	Estonie	faibles	moyenne	oui	oui	quasi	faible	mod. Fortes	faible	oui	Na
2 et 3	Grèce	faibles	polarisée	non	non	oui	Moyenne	fortes	Modérée	non	Oui
3.	Royaume-Uni	faibles	moyenne	oui	oui	oui	riche	fortes	Faibles	non	Oui
	Irlande	faibles	moyenne	oui	non	oui	riche	fortes	Faibles	non	Oui
4.	France	fortes	moyenne	en cours	non	oui	riche	Forte	forte	non	Oui
	Belgique	fortes	moyenne	oui	non	oui	riche	Forte	forte	non	Oui
5.	Suisse	fortes	moyenne	en cours	oui	oui	riche	fortes	modérée	neutre	Non
	Allemagne	fortes	moyenne	non	oui	oui	riche	mod. fortes	forte	oui	Non
	Autriche	fortes	petite	non	non	oui	riche	mod. Fortes	forte	non	non
6.	Portugal	fortes	forte	non	non	oui	moyenne	fortes	modérée	non	oui
	Espagne	fortes	moyenne	oui	non	oui	moyenne	fortes	modérée	non	oui

Tome 2 : Mémoire Original

	Turquie	fortes	forte	non	non	non	faible	très fortes	faible	non	oui
	Israël	fortes	forte	non	non	non	moyenne	fortes	modérée	non	na
7.	Slovénie	fortes	forte	non	non	quasi	faible	mod. Fortes	faible	oui	oui
	Slovaquie	fortes	forte	Non	non	non	faible	faibles	modérée	oui	oui
	Roumanie	fortes/ Polarisées	forte	non	non	non	faible	faibles	na	na	oui
	Pologne	fortes	moyenne	non	non	non	faible	fortes	modérée	oui	oui
8.	Croatie	Très fortes	forte	non	non	non	faible	faibles	na	na	na
	Rép. Tchèque	Très fortes	moyenne – polarisée	non	non	oui	Faible	faibles	modérée	oui	oui
	Chypre	Très fortes	moyenne	en cours	non	non	Moyenne	faibles	Na	na	oui
	Bulgarie	Très fortes	très forte	non	non	non	Faible	fortes	Na	na	oui
	Hongrie	Très fortes	forte	non	non	non	Faible	faibles	modérée	oui	oui

Informations relatives aux données

- Democracy Index 2006 (IDD)

Source : http://www.economist.com/media/pdf/DEMOCRACY_INDEX_2007_v3.pdf

- State Effort Size 1995 (OCDE) - (en % du PIB)

Source : http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SOCX_AGG

Fichier : Voir feuille "State Effort OCDE Data" dans ce classeur

- GINI (Banque Mondiale - Index Mundi - OCDE)

Source Indemundi : <http://www.indexmundi.com/facts/indicators/SI.POV.GINI/compare#country=bg>

Source Banque Mondiale : <http://databank.banquemondiale.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=SI.POV.GINI&period=> (Voir Feuille DataBank GINI 2015 de ce classeur)

- Données archives DATABANK BM : <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=wdi-database-archives-%28beta%29#> (Voir Feuille Gini Archives BM de ce classeur)

Source OCDE :

<http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=IDD&lang=en#> (ou voir Feuille GINI OECD de ce classeur)

- Better Life Index (OCDE)

Source OCDE: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/>

Base de donnée OCDE : <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI&lang=fr>