SOMMAIRE

1. Les étudiants : des catégories aux pratiques

A. Frickey 3
Avant-Propos

V. Erlich 5
Les étudiants dans une société en mutation

M. Novi 17
Les difficultés de la vie étudiante : effets d'intégration et effets d'origine.

C. Carvajal 29
La pratique de lecture chez les étudiants

C. Robert 43
Lire à l'université : entre lecture studieuse et sociabilité lectorale

R. Establet 53
Questions à Michel Novi

2. Migrations étudiantes

V. Borgogno 57
Avant propos

L. Vollenweider-Andresen 61
Les étudiants étrangers dans l'Enseignement supérieur français : données statistiques

V. Borgogno et J. Streiff-Fenart 73
L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations

C. Wilpert et G. Wilpert 89
Turkish students in German universities : statistical trends and socio-economic conditions

G. Campani 99
Les étudiants étrangers en Italie : une "espèce en voie de disparition" ? Politiques nationales et enjeux actuels

H. Labdelaoui 107
La migration des étudiants algériens vers l'étranger : les effets pervers d'une gestion étatique

R. Fakiolas 125
The Greek dilemma in tertiary education : free market policies for studies abroad and state monopoly at home

Ce numéro a bénéficié de subventions du Conseil Général des Alpes-Maritimes et de l'Université de Nice - Sophia Antipolis

1. LES ÉTUDIANTS : DES CATÉGORIES AUX PRATIQUES

Avant-Propos

Par Alain Frickey
CNRS, SOLIS

Qui sont les étudiants ? Constituent-ils un groupe social homogène ou bien, "explosion" des effectifs aidant, assiste-t-on au contraire à l'éclatement de la catégorie ? Assez paradoxalement, la sociologie de l'éducation, dominante au cours des années 60 et 70, s'est assez peu préoccupée de la question, centrée qu'elle était sur la problématique de l'inégalité. Dans cette perspective, l'inégalité des chances scolaires était constitutive de l'inégalité des chances sociales, ou, si l'on préfère, de l'immobilité sociale.

Souvenons-nous, Raymond Boudon, en 1973, publie "L'inégalité des chances". L'augmentation de la demande d'éducation entraîne une atténuation de l'inégalité des chances devant l'enseignement ; effet positif compensé par une baisse du rendement social des diplômes. En d'autres termes, l'inégalité des chances sociales perdure alors même que l'inégalité des chances scolaires s'atténue. Telle est la thèse centrale de l'ouvrage. Dans cette perspective, la question des étudiants ne se pose alors qu'en termes désincarnés de demande d'éducation.

On objectera que, près de dix ans auparavant, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient publié "Les Héritiers" dont le sous-titre était précisément "les étudiants et la culture". En fait, ce sous-titre est quelque peu trompeur : bien sûr, les étudiants sont présents, scindés en deux groupes, l'un capable d'assimiler l'enseignement universitaire - les "héritiers"- l'autre confronté à une institution qui enseigne des connaissances mais qui n'enseigne pas le code d'accès à ces connaissances - les catégories dépourvues d'héritage culturel. Les étudiants ne constituent cependant que l'arrière-plan, le devant de la scène est tout entier occupé par la mise au jour des mécanismes de la domination de la culture élitiste, et de la légitimation des inégalités sociales par l'école qui agit en transmuant un don social en don naturel.

Et Baudelot-Establet, me direz-vous ? Si les étudiants et le système scolaire en général ont toujours été au centre de leurs préoccupations, ils se sont surtout attachés à démontrer que l'Université était, malgré les apparences, adaptée aux besoins de l'économie et que les principales victimes

de la crise économique étaient précisément les exclus du système scolaire et non les étudiants.

Ces quelques exemples, à la fois représentatifs et caricaturaux, montrent que la question de l'identité sociale des étudiants ne s'est pas posée explicitement en tant que telle. Depuis, un certain nombre de travaux regroupés notamment dans le cadre de l'appel d'offre "Universités et Villes" ont apporté quelques éclaircissements sur ce thème. Les enquêtes menées par les différents auteurs mis à contribution dans ce numéro des Cahiers du SOLIIS s'inscrivent, pour la plupart, dans cette perspective.

Valérie Erlich, à travers une approche socio-historique du monde étudiant, tente de repérer les constantes -les marqueurs identitaires- qui sont au fondement de l'identité collective des étudiants. Selon son analyse, trois de ces marqueurs constituent les référents incontournables de toutes les investigations sur la population étudiante : depuis les années soixante, identité "scolaire", identité "professionnelle" et identité "juvénile" sont inextricablement liées dans la définition sociale des étudiants.

Michel Novi s'interroge sur l'homogénéité de la condition étudiante. Il montre que l'existence d'une communauté d'intérêts ou d'objectifs partagés par tous les étudiants est aisément identifiable : ainsi les étudiants peuvent-ils être définis par leur "statut", ou bien encore par la prolongation de l'état d'adolescence, mais peut-on, pour autant, parler d'un groupe social étudiant, dans la mesure où la multiplication des filières et des effectifs contribue grandement à brouiller les cartes ? A partir de l'analyse des difficultés de la vie étudiante, telles qu'elles ressortent d'une enquête menée, en 1991, sur les étudiants de l'Université de Nice-Sophia Antipolis, Michel Novi démontre que la nette dispersion enregistrée dans l'expression des difficultés rencontrées relève plus des contextes afférents aux différents établissements d'enseignement que de l'hétérogénéité des publics.

Christine Carvajal et Cécile Robert se sont intéressées, chacune de son côté, à la lecture étudiante. Christine Carvajal part du constat que la lecture fait partie intégrante de l'activité d'étude. Il faut donc dichotomiser la lecture étudiante en distinguant la lecture liée aux études et la lecture de loisirs. L'hypothèse centrale défendue ici est que nous assistons ces dernières années à un changement de pratique, la lecture étudiante devenant de plus en plus "utilitaire", c'est-à-dire en rapport étroit avec les études menées, alors que la lecture de loisirs serait plus influencée par le capital culturel et le diplôme des parents. Dans un même ordre d'idées, Cécile Robert, à travers une synthèse des enquêtes sur la lecture, s'est attachée à montrer en quoi la lecture étudiante renouvelait le champ de la sociologie de la lecture.

Enfin, Roger Establet nous a fait l'amitié de nous exposer sous forme d'une "Question à Michel Novi" les différentes modalités de la mesure des taux d'accès à l'Université et les variations qui en résultent dans l'estimation des inégalités. Question essentielle s'il en est, nous espérons une réponse prochaine...

Les étudiants dans une société en mutation[1]

Par Valérie Erlich
SOLIS - UNSA

Comment s'est constitué le groupe étudiant tel que nous le connaissons aujourd'hui ? Quelles sont les évolutions de la place des étudiants dans la société depuis un demi-siècle ? Cette étude socio-historique tente de répondre à ces questions et de situer les étudiants dans la société actuelle. Elle n'est intelligible que si elle est reliée aux transformations de l'institution universitaire et de l'enseignement supérieur, mais aussi aux différents contextes - historiques, économiques, politiques, institutionnels et sociaux (réformes gouvernementales, interventions de l'Etat, politiques économiques), qui ont accompagné la formation du groupe et conduit à sa forme actuelle. Il s'agit donc d'étudier les conditions sociales et politiques qui sont au principe de la formation du groupe, d'analyser les mécanismes d'agrégation à ce groupe et d'interroger le travail de *"regroupement, d'inclusion ou d'exclusion"* (L. Boltanski, 1982), cet espace de représentations, qui est au fondement de l'identité étudiante. C'est ce travail qui permet de perpétuer l'existence de la catégorie étudiante et qui devient constitutif de la catégorie elle-même.

Cette étude socio-historique ne se limite toutefois pas à une description strictement chronologique, mais tente de dégager et d'examiner successivement les traits majeurs d'une évolution d'ensemble. Sont donc combinées à la fois une approche chronologique et une réflexion sociologique, qui permettent de faire apparaître la signification et la cohérence des événements qui ont transformé le monde étudiant depuis le XIXème siècle, et plus précisément depuis les lendemains de la seconde guerre mondiale.

1. De l'invention de l'étudiant à l'institutionnalisation du statut étudiant

1.1. Les étudiants et l'organisation du "haut enseignement" : l'héritage du passé

Trois traits principaux caractérisent les étudiants du XIXème siècle, qui tiennent en grande partie aux structures de l'institution scolaire et à l'organisation de l'enseignement supérieur en France au cours des siècles qui précèdent :

- d'une part, le recrutement des étudiants, bourgeois, aristocratique et exclusivement masculin. Les étudiants du XIXème siècle forment un groupe homogène et se recrutent selon J. Burney, "*presque exclusivement parmi les classes supérieures traditionnelles*", (1988, p. 163). De fait, le système scolaire reproduit la division de la société en classes, juxtaposant ainsi *"l'école des notables"* et *"l'école du peuple"*, (Prost, 1968, p. 10), la première étant exclusivement réservée aux garçons, puisque l'étudiante (au sens actuel du terme) est née à la fin du XIXème siècle.

- d'autre part, la distinction entre les étudiants au sein des facultés et les étudiants des Grandes Ecoles. L'enseignement supérieur au début du

XIXème siècle, conçu dans l'esprit de la Révolution, se distingue par l'avènement d'une spécialisation professionnelle au détriment d'une unité encyclopédique, qui caractérisait l'Université de l'ancien régime, l'utilité et les résultats pratiques l'emportant sur la connaissance théorique. C'est ainsi que sont créées en 1795, les Ecoles "spéciales", au premier rang desquelles l'Ecole Polytechnique. Les facultés sont à cette date également conçues comme des écoles professionnelles dans une perspective purement utilitaire. Deux types d'étudiants apparaissent au sein des facultés du XIXème siècle : l'"étudiant professionnel" en facultés de droit et de médecine, et l'"étudiant libre", beaucoup plus rare, inscrit en lettres ou en sciences, facultés dites "académiques", car préparant au baccalauréat et devenant en quelque sorte des écoles d'enseignement secondaire sans public étudiant. Cette conception de l'enseignement supérieur va s'inverser, à partir de 1870. Après la victoire de la Prusse à Sadowa en 1866 qui montre l'infériorité scientifique de la France, la réforme des facultés en 1877 réinstaure leur fonction scientifique au détriment de leur fonction professionnelle et ouvre ainsi les portes des facultés de sciences et de lettres aux étudiants. Les facultés deviennent alors des lieux consacrés à l'enseignement et à la recherche, à l'opposé des Grandes Ecoles vouées à la professionnalisation. De là est née l'opposition tranchée entre les étudiants des Grandes Ecoles et ceux des facultés.

- Enfin, un mode de vie spécifique qui distingue la jeunesse bourgeoise et privilégiée de la jeunesse populaire. Tout au long du XIXème siècle, les images d'Epinal chères à la littérature de l'époque évoquent une vie bohème, des étudiants plus âpres aux loisirs qu'à l'étude, et dont les distractions (café, cabaret, théâtre, bals...) représentent le centre de la vie étudiante. D'une certaine façon, l'Ecole du peuple et l'Ecole des notables opposent deux jeunesses entre elles : la jeunesse populaire (qui travaille et habite au domicile familial) et la jeunesse bourgeoise. Cette dernière poursuit des études, elle ne travaille pas encore et dépend financièrement des parents ou de la famille, mais n'habite plus au domicile parental et jouit donc de son indépendance. Le temps des études apparaît comme un intermède entre la rigueur des études secondaires et la perspective du mariage et de la carrière. Le plus important n'est pas la formation que l'étudiant reçoit mais les valeurs dont il s'imprégne : une certaine aisance de comportement que lui inculquait le mode de vie universitaire, fondement de sa future supériorité sociale.

Mais ces images de l'étudiant privilégié appartenant à une petite élite, qui constituaient les références de la littérature du XIXème siècle jusqu'au milieu du XXème siècle, et qui hantent encore le souvenir, ont disparu aux lendemains de la seconde guerre mondiale. On ne peut comprendre les transformations qui, dans l'après-guerre, ont affecté les étudiants, si l'on ignore ce que ces changements doivent à l'institutionnalisation du groupe dans les années 50-60, amorcée dès les lendemains de la première guerre mondiale, et qui lui a conféré un caractère durable et incontournable dans la société contemporaine.

1.2. L'étatisation du statut étudiant

C'est la première guerre mondiale et ses bouleversements sociaux qui vont contribuer à modifier le monde étudiant. Avec la guerre, la situation matérielle des étudiants s'est nettement aggravée. On assiste à la détérioration de

leurs conditions de vie, de leur état de santé, l'insuffisance alimentaire et les restrictions de la guerre ayant entraîné les ravages croissants de la tuberculose. C'est dans ce contexte que naît le mouvement "corporatiste" qui prône la création d'institutions ayant pour but d'aider plus efficacement les étudiants touchés par la maladie ou la crise économique. Ce mouvement est issu des associations d'étudiants, nées au XIXème siècle, non pas dans un but corporatiste mais dans un état d'esprit qui relevait du folklore, leurs principales activités demeurant l'organisation de fêtes, de bals et de banquets. Même lorsque l'Union Nationale des Associations générales d'Etudiants de France (UNEF) fédère ces associations en 1907 sous le régime de la loi de 1901, elles gardent un caractère anachronique ou frivole qui les empêche de définir réellement des intérêts corporatifs étudiants, du moins jusqu'en 1914. Lorsque la guerre a bouleversé cette vie factice, les étudiants se sont tournés vers les associations générales pour organiser l'entraide, les préoccupations sociales se joignant alors au folklore traditionnel. Sous la pression des Associations Générales et des demandes exprimées par l'UNEF, de nombreux services coopératifs vont se développer, souvent grâce à l'aide de quelques individualités généreuses : création de services de renseignements, de logements, de restaurants, de sports, de voyages, de santé pour les étudiants... Mais, en fait, la plupart des institutions créées seront peu à peu transformées en services publics, fondations ou offices, dont la gestion échappera totalement à l'UNEF et aux étudiants, notamment le "Comité supérieur des oeuvres sociales" officialisé en 1936, à l'instigation du ministre Jean Zay, coordonnant toutes les formes d'aides aux étudiants. Ainsi se manifeste un début d'initiatives corporatistes et des systèmes d'aides étatisés qui témoignent d'une prise de conscience des problèmes matériels et sociaux des étudiants. Mais il n'était en revanche pas encore mention du statut et du rôle de l'étudiant dans l'Université et dans la nation.

C'est au lendemain de la seconde guerre mondiale, que la question du statut de l'étudiant dans la société fut véritablement posée par les organisations étudiantes. Leurs revendications devaient aboutir le 24 avril 1946, puisque c'est à l'issue des délibérations du Congrès de l'UNEF que fut proclamée la Charte de Grenoble, définissant l'étudiant comme *"un jeune travailleur intellectuel"*. De cette triple qualité de l'étudiant, la Charte en tire une série de conséquences qui sont les droits et les devoirs des étudiants : protection sociale, droit au repos, liberté d'opinion, indépendance matérielle, libre exercice de droits syndicaux. La définition de la Charte de Grenoble, en employant les termes "travailleur intellectuel" pour qualifier l'étudiant, le place au sein de la communauté active, au même titre que l'apprenti ou le jeune ouvrier. De ce point de vue, il existe un quasi consensus pour considérer l'état d'étudiant comme une étape du devenir social de l'individu. C'est en effet une préoccupation constante d'un point de vue juridique de ne pas considérer les étudiants comme une catégorie à part dans le monde social. Ce n'est que lorsque le statut juridique de l'étudiant fut légalement officialisé en 1946, que les étudiants firent l'objet d'une politique générale de prévoyance sociale, induite par les porte-parole syndicaux du groupe, et que se mirent en place des organismes institués propres aux étudiants. La loi du 23 septembre 1948 votée à l'unanimité, étend le régime de Sécurité sociale aux étudiants, leur ac-

cordant ainsi un véritable statut juridique, qui ne s'est pas modifié depuis puisque en 1990, le Ministère de l'Education nationale convient que : *"La population étudiante se caractérise, au titre de la loi de 1948, par l'inscription dans un établissement ou section d'établissement donnant droit au régime spécifique de prestations sociales et d'aides associées (logement, restauration, prêts..)"*. Lors de l'instauration définitive du régime de sécurité sociale étudiante, s'est constitué un système complexe d'institutions et d'agents ayant pour fonction spécifique le traitement de la jeunesse étudiante (Mutuelle Nationale des Etudiants de France - MNEF - en 1948, Centre national des oeuvres universitaires - CNOUS - en 1955...). La mise en place des modes de solidarités étudiants a ainsi abouti à l'institutionnalisation d'un système d'aides qui devait permettre, outre de garantir les étudiants contre certains des aléas de la vie étudiante et de s'étendre à de nouvelles catégories sociales, d'assurer la prise en charge et l'encadrement d'une population de plus en plus importante.

C'est donc à partir des années 1950, que l'on peut véritablement parler d'un régime institutionnel d'aide aux étudiants. Cependant, ces années qui se caractérisent par un effort de codification et de reconnaissance sociale du statut étudiant, sont marquées par l'absence des étudiants dans les discours et les débats de l'époque sur la massification des flux scolaires et la démocratisation, qui ne portent alors que sur l'école primaire et le secondaire (prolongation de la scolarité obligatoire). Ainsi en 1960, P. Gaudez notait : *"Aucune réflexion n'est menée sur le "fait étudiant", sur sa signification, sur son rôle. En conséquence, point de question sur l'origine sociale des étudiants, sur la démocratisation de l'Université (...)"*, (1961, p. 41). Ce n'est qu'au début des années 1960, que les étudiants se retrouvent au centre de ces préoccupations.

2. De l'Université des Héritiers à l'"Université de masse"

L'un des phénomènes majeurs de ces quarante dernières années est l'accroissement considérable du nombre des étudiants, qui est lié lui-même à l'évolution du rôle de l'Université. Il y a près d'un demi-siècle, celle-ci privilégiant les "belles lettres", les sciences historiques et juridiques, elle avait pour fonction presque exclusive de transmettre et de perpétuer la science, les traditions de l'humanisme classique et de la culture. D'un côté, l'Université pourvoyait au renouvellement de ses propres cadres, de l'autre, elle permettait à un nombre limité d'étudiants de s'engager dans les carrières libérales, juridiques et médicales notamment. Cette Université traditionnelle a subi une crise de mutation d'une ampleur sans précédent. Dans la mesure où les emplois tertiaires ont pris une importance déterminante, elle a dû élargir son recrutement et fournir à l'économie les cadres techniques, scientifiques et administratifs dont elle avait besoin. Elle s'inscrit par nécessité dans un rapport plus étroit avec le monde économique. Cette évolution a des conséquences très importantes sur le milieu étudiant : en élargissant ses propres frontières, le milieu étudiant a perdu de sa spécificité.

2.1. La massification des effectifs étudiants

La rupture entre l'étudiant d'hier et celui d'aujourd'hui peut en partie s'expliquer par une mutation démographique : l'accroissement des effectifs

scolarisés dans l'enseignement supérieur et à l'Université (de 30 000 étudiants en 1900 à 1,4 millions en 1994) est indiscutable, notamment entre 1961 et 1969, où les effectifs sont multipliés par 2,7. Cette "*explosion scolaire*", dont on doit le terme à L. Cros (1961), s'est banalisée tant elle a été décrite et a retenu l'attention. Elle s'est accompagnée de l'accroissement quantitatif de la proportion de femmes à l'Université : de 3% en 1900, elle est passée de 34% en 1950 à 43% en 1970. Aujourd'hui, elle est de 55%.

L'inquiétude qu'aurait pu susciter l'ampleur des effectifs au cours des années 1960, n'a pas entamé les discours optimistes de l'époque qui se mobilisent sur les étudiants et l'enseignement supérieur. C'est ainsi que sur le modèle américain et les nouvelles techniques de management scientifique, les thèses du néo-libéralisme prévalent et concluent à la nécessité d'élever le niveau d'instruction et de former de plus en plus d'étudiants qualifiés et professionnellement formés à des postes de cadres. Or, l'enseignement supérieur n'accueillait encore qu'un petit nombre d'étudiants et il importait d'accroître les flux. Les gouvernements ont ainsi fait de la formation de travailleurs qualifiés et de cadres diplômés, l'un des axes majeurs de la politique de développement économique de la société française des années 1950 et 1960. Comme le souligne L. Boltanski, un thème domine dans ces années : "*celui de l'ouverture des frontières, de la fin du "protectionnisme" et des effets salutaires de la concurrence liée à l'"intégration dans la vie économique internationale*", (op. cit., p.355). L'enseignement de masse résulte donc d'une politique volontariste, qui apparût comme une garantie contre une régression économique, mais il résulte également d'une demande sociale croissante de formation, dans une société où l'enseignement supérieur apparaît aux familles comme un facteur de promotion sociale. Ces considérations ont conduit à une révision complète du dispositif universitaire.

Pour faire face à la demande accrue de formation et à la rentabilisation des étudiants sur le marché de l'emploi, les premières mesures mises en place ont pour effet l'allongement des formations universitaires et le développement de l'offre de formation. Les mesures les plus décisives sont l'oeuvre de la réforme de 1966, mise en place par le ministre C. Fouchet, qui restructure les études universitaires en trois cycles, impose la spécialisation des filières, et surtout crée les Instituts Universitaires de Technologie (IUT), à visée professionnelle. La restructuration des enseignements et des formations s'accompagne de créations de nouvelles universités (à Reims, Amiens, Rouen, Nantes, Nice, Orléans-Tours..), mais aussi du recrutement d'un nombre important de professeurs. Parce que le système scolaire est sommé de participer à la modernisation du pays, la période qui s'écoule entre l'explosion scolaire et la crise de mai 68 est également propice à une révolution des contenus scolaires. Les disciplines littéraires, réputées socialement sélectives et insuffisamment utiles, sont directement visées tandis que les sciences, censées objectives, prennent une importance considérable notamment par rapport à l'enseignement du latin et des humanités classiques (P. Snow, 1968). La domination des sciences se fait presque sans débat, d'autant que, dans le contexte des années 1960, promouvoir les mathématiques, c'est faire oeuvre de démocratisation.

2.2. Vers une démocratisation de l'enseignement supérieur ?

Si la démocratisation de l'enseignement a été l'objectif explicite de toutes les politiques scolaires depuis le Front populaire (à l'exception de celle de Vichy), elle n'apparaît réellement en ce qui concerne l'enseignement supérieur qu'à l'aube des années soixante, lorsque l'accroissement des flux étudiants devient incontestable. Or, on ne peut saisir cette problématique sociale qui se constitue sur les étudiants et l'enseignement supérieur dans ces années, sans analyser la contribution que la sociologie a apporté à sa légitimation. Après les économistes, les planificateurs, les syndicats, dont le mot d'ordre est celui d'"égalité des chances", les sociologues vont prendre parti et inciter à pousser plus loin les débats quantitatifs sur les flux étudiants. S'ils reconnaissent un progrès quantitatif, la croissance des effectifs étudiants pouvant constituer des indicateurs de démocratisation, ils montrent que l'afflux des étudiants n'a pas effacé pour autant les différences hiérarchiques et sociales. Ce sont en fait les couches sociales qui étaient déjà les plus favorisées qui ont bénéficié de l'affaiblissement des normes de sélection. A eux seuls, les enfants dont les parents sont cadres supérieurs et professions libérales totalisaient 30% des effectifs en 1965 et 33% en 1975 contre respectivement 8% et 13% des enfants d'ouvriers. La démocratisation de l'enseignement supérieur se réduit en fait *"à l'extension du privilège universitaire à l'ensemble des enfants issus de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie intellectuelle"*, (Baudelot et al, 1981, p. 50). P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans leur ouvrage *Les héritiers* (1964), en calculant les probabilités d'accès des différentes classes sociales à l'enseignement supérieur, montrent ainsi que l'inégalité sociale n'a guère été mise en cause par l'accroissement des flux étudiants. Un fils de cadre supérieur avait alors quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier alors même que ces groupes sociaux étaient les plus représentés sur l'ensemble de la population active ! De fait, l'Université offrait une *"image renversée de la nation"*. Cette thèse eut un immense retentissement et constitue le soubassement de la plupart des travaux sociologiques qui porteront sur les étudiants des années 1960 à nos jours : qu'elle soit décrite comme reproductrice des hiérarchies (P. Bourdieu et J.C. Passeron, 1964, 1970), qu'elle maintienne ou aggrave les inégalités économiques (R. Boudon, 1973)..., l'institution scolaire n'y apparaît pas démocratique.

C'est dans ce contexte social des années 1960 et 1970 que les étudiants font l'objet de vifs débats sur leur nature sociale et que se constitue une nouvelle forme de représentation sociale de l'identité étudiante, focalisée sur la question de la démocratisation, de l'inégalité des chances, conditionnée par la classe sociale d'origine des étudiants. Car si P. Bourdieu et J.-C. Passeron doutent que les étudiants puissent constituer un groupe social homogène indépendant et intégré, et sans pour autant assimiler le statut étudiant à un statut de classe, ils reconnaissent toutefois un principe unificateur à l'identité sociale des étudiants : celui de leur origine de classe. Si différents soient-ils, tant dans leurs conditions d'existence que dans leurs chances de réussite, les étudiants se ressemblent par la nature du rapport qu'ils entretiennent avec ce qu'ils sont. Dans cette optique, le milieu étudiant doit nombre de ses caractères au grou-

pe qui y reste dominant numériquement et statutairement, c'est-à-dire les classes favorisées.

2.3. La rupture entre les étudiants et la société

La soudaineté de l'explosion de mai 1968, la surprise de l'opinion pourraient laisser croire que la politique fut chez les étudiants un fait nouveau. En fait, il n'en est rien. Les étudiants ont toujours été partie prenante dans les joutes politiques, et, depuis le moyen âge, ils se sont mobilisés pour défendre leurs privilèges ou plus tard pour défendre des causes politiques, que ce soit en 1789, en 1830 ou en 1848. Mais on peut distinguer les mouvements étudiants depuis les années 1960 des mouvements précédents. Auparavant, les étudiants prenaient fait et cause pour ou contre les thèmes politiques généraux, s'alliaient avec tel ou tel parti politique contre tel autre. Après 1950 et surtout 1960, il en est allé autrement. D'une part, les mouvements étudiants se caractérisent par un rejet des formations politiques traditionnelles et par un effort de création de forces politiques autonomes. D'autre part, leurs mots d'ordre unissent aux revendications politiques des revendications universitaires ainsi que des revendications plus originales concernant la vie quotidienne et la société. Sociologues, journalistes, économistes, hommes politiques... n'avaient pas prévu la soudaineté de la crise de mai 68. De nombreuses interprétations ont été données pour l'expliquer. Ainsi la révolte étudiante a pu être comprise comme une crise du monde universitaire, les analystes s'accordant à reconnaître que ce qui était en cause en mai 68, c'était l'inadaptation des structures de l'Université et des formes de hiérarchie qui la caractérisaient, la crise de croissance des effectifs étudiants ayant accru la fragilité des rapports pédagogiques entre les étudiants et les professeurs ; elle a pu également être attribuée à une crise politique s'exprimant par le rejet des institutions politiques traditionnelles et des mouvements de jeunesse classiques, et, dans le sillage de la guerre du Vietnam, par la montée de nouvelles forces politiques à caractère révolutionnaire (maoïstes, castristes...) ; elle a également été assimilée à une crise spirituelle, remettant en cause les valeurs de la société globale : refus des modèles culturels dominants et des institutions bureaucratiques, rejet des habitudes de "consommation", dénonciation de la société capitaliste et bourgeoise.

Mais la mobilisation des étudiants fut aussi celle de la jeunesse. Les années 1966, 1967 et surtout 1968 ont montré quel rôle détonateur le mouvement étudiant pouvait jouer par rapport aux classes d'âge et la dynamique qu'il pouvait créer dans les luttes sociales. Ce qui nous amène à de nouvelles représentations et perceptions qui mettent en avant le critère d'âge comme principe explicatif de l'identité étudiante. Les travaux de la période post-mai 68 concluront résolument à l'existence d'un groupe social idéologiquement cohérent et conscient de sa force. La stratification par classes d'âge est ainsi l'élément explicatif qui permet de rendre compte du comportement des jeunes, de leur spécificité et de leur constitution en sous-groupe. Avec profusion, les auteurs s'attacheront ainsi à déceler la force de transformation, le *"potentiel révolutionnaire"*, les *"accès de fièvre"* (Aron, 1968), que les mouvements de contestation des jeunes pouvaient receler (Touraine, 1968 ; Sauvy, 1970) et décriront ainsi l'aventure de cette génération (Hamon, Rotman, 1987, 1988). Dans ce contexte, la notion de jeunesse a été liée à celle de crise,

thème présent dans l'opinion publique et dans de nombreux essais consacrés aux jeunes et aux étudiants. Ces analyses qui se fondent sur le statut social lié à l'âge accordent ainsi une prévalance à ce critère au détriment de l'appartenance de classe et insistent sur l'existence de centres d'intérêts ou de modèles culturels communs aux jeunes ouvriers et aux étudiants. Avant mai 1968, E. Morin avait déjà insisté sur cette hypothèse et sur le surgissement de l'adolescence en tant que classe d'âge, avec ses modèles culturels et éthiques spécifiques (1962). Avec la diffusion de la mode yéyé à partir de 1962 puis le mouvement hippie aux Etats-Unis, une nouvelle conception est apparue, celle de l'homogénéisation des comportements consommatoires et des modèles culturels de la jeunesse. La mode de la jeunesse se manifeste par l'apparence d'une "subculture" (littérature, poésie, musique, normes vestimentaires) qui doit autant à l'intervention des mass-médias qu'aux modèles produits par les jeunes (en France par exemple par le groupe de presse et de radio "Salut les copains").

Après les manifestations de mai 68, la remise en ordre fut assez rapide. Sur le plan universitaire, la rentrée suivante s'effectue sous l'égide de la loi d'orientation d'Edgar Faure adoptée à l'automne 1968, qui subdivise les facultés en UER (Unités d'enseignement et de recherche) spécialisées, modifie les études, instaure le contrôle continu et le système des unités de valeur dans les facultés de Lettres. Mais surtout elle fait entrer en application la liberté d'expression politique et syndicale à l'intérieur des facultés et la participation des étudiants à la gestion des organes universitaires. Sur le plan politique, l'échec du mouvement fut rapide puisque les élections législatives anticipées de juin 1968 voient le triomphe des conservateurs. Surtout la loi d'orientation qui consacre les élections universitaires a achevé de disperser les forces étudiantes. Engluée dans ses débats idéologiques, l'UNEF se brise sur la loi d'orientation et le problème des élections dans les conseils d'université, opposant le courant "gauchiste" qui préconise le boycott des élections et un courant plus réformiste qui accepte de jouer le jeu des élections (UNEF renouveau). Quelles que soient les tendances, on assiste à une énorme baisse des effectifs dans les syndicats étudiants. L'Université est restée en quelque sorte en état de choc, toute la décennie qui suivit 1968.

Quelques années après 1968, le thème de l'insertion socio-économique va supplanter celui des cultures ou des sous-cultures juvéniles et des dispositions éthiques des jeunes, la crise économique mettant en valeur les *"contradictions de l'Université de masse"* (Lévy-Garboua, 1976).

2.4. La rupture entre les étudiants et le monde économique

Les derniers soubresauts des mouvements contestataires étudiants coïncident à peu près avec le déclenchement de la crise économique mondiale qui déstabilise les anciennes filières formation-emploi, engendre un chômage de plus en plus massif, dont les jeunes, et en particulier, les filles sont les principales victimes. C'est dans ce contexte social que les discours sur les étudiants et l'enseignement supérieur vont s'inverser. En l'espace de quelques années, on est passé d'une idéologie dominée par la pénurie et par l'absolue nécessité de former des cadres à une idéologie inflationniste conduisant à une surproduction des effectifs étudiants. Les discours politiques, journalistiques, sociologiques s'accordent à reconnaître l'inadaptation de l'Université au système écono-

mique et déplorent les effets *"dysfonctionnels"*, *"inutiles"* et *"coûteux"* de l'"Université de masse" (Boltanski, 1982, p.312), allant jusqu'à se demander à la fin des années 70 : *"A quoi sert l'Université ?"* (Amiot, Frickey, 1978). En fait, les difficultés que rencontrent les étudiants changent de nature. Dans les années 1960, elle sont dues à l'avènement de la société de consommation, aux mutations sociales et aux transformations des modes de vie qui en résultent. A partir du milieu des années 1970, elles sont dues à des causes économiques. Les recherches produites fournissent grâce à l'étude des trajectoires scolaires et des modes d'insertion professionnels des jeunes, une vision nouvelle des modalités de structuration du champ scolaire et des étudiants. Ces derniers sont ainsi appréhendés en tant que futurs travailleurs ou futurs "chômeurs" sur le marché de l'emploi.

Ainsi J.-C. Passeron constate une inflation des diplômes (1982) et P. Bourdieu, les formes de déclassement des diplômes (1978), qu'il attribue aux transformations des rapports entre classes sociales et système d'enseignement, les classes supérieures les plus riches en capital économique intensifiant leurs stratégies d'utilisation de l'enseignement et contraignant les autres fractions de la société à intensifier leurs investissements scolaires. La plupart des sociologues s'accordent toutefois à constater une dévalorisation relative des diplômes de l'enseignement supérieur. On ne peut pas alors parler, selon C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz et R. Establet (1981), de prolétarisation des étudiants au sens strict. En fait, les principales victimes de ce processus sont les non-diplômés qui entrent sur le marché du travail. De toutes les études produites sur les étudiants depuis le milieu des années 1970, on peut donc relever la convergence des résultats. En gros, ils montrent que la crise économique a touché tous les jeunes, que les garanties professionnelles sont devenues aussi plus aléatoires, mais que les diplômes de l'enseignement supérieur demeurent la meilleure protection contre le chômage. Toutefois, alors que la période de 1960 à 1972 avait été celle de la possibilité scolaire (d'accéder sûrement par l'obtention d'un diplôme aux rangs les plus qualifiés), la période qui s'ouvre de 1972 à 1975 est celle de la nécessité scolaire (nécessité de posséder un diplôme) (Terrail, 1995).

Dans ce contexte de crise économique et de surproduction des effectifs, la gestion des années 1980 et du début des années 1990, est marquée par un effort matériel important et par une réorganisation des études, placée sous le signe de la professionnalisation (politique d'adaptation des formations aux débouchés, numerus clausus en médecine, création de formations spécialisées et des Instituts Universitaires Professionnalisés...). Les revendications étudiantes se sont également transformées et adaptées aux préoccupations économiques. Depuis le milieu des années 70 intervient une nouvelle rupture dans les représentations des étudiants : le scepticisme, le pragmatisme, l'individualisme qui auraient remplacé l'enthousiasme militant, l'utopie sociale, la solidarité. Ainsi note J.-C Passeron : *"Comme le montrent alors les enquêtes sur le milieu étudiant, les nouvelles cohortes retrouvent, avec l'inquiétude sans phrases sur leur devenir professionnel, les chemins de la résignation scolaire et les calculs réalistes de l'ascension sociale (...)"*, (1986, p.394). Mais si les étudiants refusent désormais les formes de récupération des syndicats traditionnels, ils n'ont cependant pas perdu leur caractère contestataire. Les manifestations des années 1980 - où les femmes sont d'ailleurs partie prenante -

en rendent compte. Elles sont conduites sans engagement politique et ressemblent plus à des explosions qu'à des mouvements militants ou politiques. Le réveil a lieu en 1986 contre la loi Devaquet qui annonçait la sélection à l'entrée de l'université, l'augmentation des droits universitaires. En 1990, les lycéens manifestent contre la dégradation de leurs conditions matérielles. Surtout en 1994, les étudiants se rassemblent contre le Contrat d'Insertion Professionnelle (CIP)[2]. Or, ce dernier a révélé aux étudiants leur propre fragilité sociale en annonçant "officiellement" la dévaluation de leurs diplômes sur le marché de l'emploi, ruinant ainsi les discours des années 80, quand il était proclamé que la formation était la seule réponse adaptée au chômage. Plus qu'au dispositif en lui-même, les étudiants s'en seront pris à son message. Ils n'acceptent pas que la dévaluation se fasse aussi clairement ressentir, que le symbole de la valeur des diplômes soit ouvertement et publiquement remis en cause. Alors qu'en 1968 les étudiants dénonçaient "l'école des patrons" et "l'Université au service du capitalisme", le système éducatif bénéficie aujourd'hui au contraire d'un consensus car il représente le vecteur de l'emploi et de la promotion sociale. La crise de mai 68 était avant tout politique et culturelle, celle de 1994 est sociale et économique. Et les derniers événements de l'automne 1995, qui ne sont pas sans rappeler ceux qui avaient parcouru les lycées en 1990, viennent renforcer cette perspective. Les étudiants manifestent leur colère contre leurs conditions de travail, la misère de leur campus et les inégalités entre les universités. Mais derrière leur objectif premier, qui consiste à obtenir le réengagement de l'Etat dans les finances de l'enseignement supérieur ainsi que la création de postes d'enseignants, se cache leur désillusion face à leur avenir professionnel. Leur message est clair selon G. Courtois : "Puisque l'avenir est incertain, assurez au moins le présent", (*Le Monde*, 28 novembre 1995).

Arrivés au terme de ce bref aperçu sur l'évolution de la place des étudiants dans la société et sur les transformations de l'enseignement supérieur qui l'ont accompagné, il apparaît que les façons d'être, de vivre propres au groupe étudiant, qui se sont constituées au cours du temps, sont le résultat d'un processus historique de longue date. L'histoire des étudiants s'insère dans celle des structures, au cours de laquelle ils conservent bien des traits de leur structure ancienne, mais ils évoluent aussi de façon autonome. Jusqu'à la première guerre mondiale, les étudiants ont formé une réalité aux caractéristiques spécifiques : on y voit un groupe qui s'est constitué en marge des autres groupes sociaux ; on y voit une jeunesse bourgeoise privilégiée qui se répartit dans les facultés et les Grandes Ecoles ; on y voit une "jeunesse dorée" oisive et bohème qui manifeste son goût pour les distractions et le folklore. Mais les transformations de la société, les temporalités de long, moyen et court terme ont fini par modifier les traits qui distinguaient les étudiants et l'Université : la première guerre mondiale qui a induit de nouvelles formes de solidarités estudiantines ; la puissance sociale acquise par le groupe dans les années 1950, qui s'est concrétisée par son institutionnalisation aux lendemains de la seconde guerre mondiale ; la reprise économique des années soixante, marquée par le processus de massification des études supérieures et par une politique volontariste et démocratique qui diversifie l'offre de formation ; les événements de mai 1968 qui ont instauré une coupure entre les étudiants, les jeunes et la société, et surtout à partir des années

1970, la crise économique qui remet en cause la valeur des diplômés sur le marché de l'emploi. Finalement, ni reproduction à l'identique qui se serait perpétué tel quel, ni émergence d'un nouvel équilibre, mais une réalité qui s'est construite au cours de l'histoire. L'aspect proprement historique de la réalité étudiante est donc lié au fait que la catégorie étudiante se trouve confrontée aux résultats de réalités construites, susceptibes d'être *"activées"*, *"réactivées"* ou *"désactivées"* (Corcuff, 1991, p. 55), en fonction des évenements sociaux, économiques du moment, et qui font l'objet de nombreux discours, d'interprétations et de perceptions, porteurs d'enjeux identitaires contribuant à la légitimation du groupe. On peut ainsi repérer trois types de marqueurs identitaires, qui constituent le référent inépuisable de toutes les analyses produites sur les étudiants depuis le début des années soixante jusqu'à nos jours :

- le premier fait apparaître l'identité scolaire des étudiants : dans cette optique, les étudiants ont été envisagés à travers les processus de socialisation scolaire et ont été définis par référence à l'institution scolaire. Cette perspective est liée aux débats sur la "démocratisation" de l'enseignement supérieur, à l'échec ou à la réussite scolaire, lesquels sont étroitement liés à l'origine sociale de l'étudiant. L'identité socioculturelle des étudiants est alors mise en avant par les sociologues pour expliquer la reproduction ou la production des inégalités à travers les mécanismes sélectifs des carrières, des choix d'orientation.

- le second est lié à l'identité "professionnelle" des étudiants : dans cette optique, les étudiants ont été appréhendés à travers les processus de socialisation professionnelle et ont été définis dans leur rapport au "travail", soit celui auquel l'étudiant peut prétendre en tant que "travailleur intellectuel", soit celui auquel il pourra prétendre une fois achevée sa formation. La première forme de représentation diffusée essentiellement par les associations étudiantes, implique la reconnaissance sociale du "travail intellectuel" de l'étudiant, considéré au même titre que l'apprenti ou le jeune ouvrier, et devant se justifier par une rémunération. Cette définition suppose une insertion sociale progressive de l'étudiant dans la société. La seconde perception, liée à la crise de l'emploi, implique quant à elle une définition sociale de l'étudiant basée en référence à son insertion sociale future, puisqu'elle s'intéresse aux différentes modalités d'intégration professionnelle des étudiants sur le marché du travail.

- enfin, le troisième met en avant l'identité juvénile des étudiants. Plusieurs raisons ont été à l'origine de cette perception sociale : elle est due en premier lieu à certaines interprétations de la crise de mai 1968 qui ont voulu y voir une crise de "génération" entre les jeunes et les adultes et ont conclu à l'existence d'une jeunesse cohérente ; elle est également liée à une certaine homogénéisation des comportements et des modèles culturels de la jeunesse depuis une vingtaine d'années.

Bibliographie

Amiot M., Frickey A., 1978, *A quoi sert l'Université ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Aron, 1968, *La révolution introuvable, Réflexions sur la révolution de mai*, Paris, Fayard.

Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H., Establet R., 1981, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero.

Boltanski L., 1982, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Editions de

Minuit.

Boudon R., 1973, Ed. 1979, *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.

Bourdieu P., 1978, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°24, Novembre, p. 3-22.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, Ed. 1985, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La Reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.

Burney J.-M., 1988, *Toulouse et son université, facultés et étudiants dans la France provinciale du 19è siècle*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Chamboredon J.-C., 1985, "Adolescence et post-adolescence : la juvénisation", *in* Alléou A.-M., Morva O., Lebovici, S., (sous direction), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, p. 13-28.

Corcuff P., "Le catégoriel, le professionnel et la classe : usages contemporains de formes historiques", *Genèses*, Sciences sociales et histoire, Dossier : La construction du syndicalisme, 3, Mars, 1991, p. 55-72.

Cros L., 1961, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP.

Dubet F., 1994, "Les étudiants", in Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince A., *Universités et Villes*, Paris, L'Harmattan.

Gaudez P., 1961, *Les étudiants*, Essai, Préface D. Wallon, Paris, R. Julliard.

Hamon H., Rotman P., 1987, *Génération. 1. Les années de rêve, Génération. 2. Les années de poudre*, Paris, Seuil.

Levy-Garboua L., 1976, "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse", *Revue française de Sociologie*, XVII, p. 53-80.

Morin E., 1962, *L'esprit du temps*, Paris, Grasset.

Passeron J.-C., 1982, "L'inflation des diplômes, Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de Sociologie*, XXIII-4, Oct-Déc, p. 551-584.

Passeron J.-C., 1986, "1950-1980 : l'Université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ?", *in* J. Verger, (sous la direction), *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Privat.

Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France*, 1800-1967, Paris, Armand Colin.

Snow P., 1968, *Les deux cultures*, Paris, Pauvert.

Terrail J.-P., *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1995.

Touraine A., 1968, *Mouvement de mai et communisme utopique*, Paris, Le Seuil.

Notes

1 Cet article est issu de la thèse de V. Erlich : *Les étudiants, un groupe social en formation. Etude des transformations de la population étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*, Thèse de nouveau doctorat de Sociologie, sous la direction de R. Pottier, Université de Nice Sophia Antipolis, Sept. 1996.

2 Le 24 février 1994, Edouard Balladur créait le CIP, devant permettre l'embauche des jeunes avec un salaire correspondant à 80% du SMIC. Cette mesure touchait particulièrement les jeunes diplômés d'un niveau bac + 2, soumis à la même règle lorsqu'ils étaient au chômage depuis au moins six mois. Le projet sera finalement retiré après les manifestations des étudiants, qui dureront plus d'un mois, ajoutées aux violences des casseurs.

Les difficultés de la vie étudiante : effets d'intégration et effets d'origine[1]

Par Michel Novi
SOLIS - UNSA

Peut-on parler aujourd'hui des étudiants comme d'un groupe social ? Peut-on dire au moins que les étudiants constituent un groupe homogène, ou une collectivité ? Vastes questions dont on ne saurait dire qu'elles soient tranchées. Considérons d'une part la coexistence des étudiants dans de mêmes espaces (universitaires ou urbains), leur investissement commun dans la recherche de diplômes, l'état de prolongation de l'adolescence qui pourrait les caractériser, l'incertitude sur l'accès à l'emploi dans un contexte de crise : n'y a-t-il pas là critères objectifs pour définir une population homogène par la communauté d'intérêts[2] et les difficultés partagées ? La récurrence de la revendication d'un "statut de l'étudiant" n'est-elle pas révélatrice d'une réelle "condition étudiante" ?

Mais, d'autre part, ne doit-on pas se représenter les étudiants comme une population complexe, leur diversité devant être rapportée à des parcours scolaires très différents et, massification de l'enseignement supérieur aidant, à une grande diversité des contextes regroupés sous le terme générique et abstrait d'"enseignement supérieur" ? Tant que les étudiants étaient assimilables à des "héritiers" en quête de légitimation d'un statut social acquis par avance, les arguments en faveur de la première hypothèse - l'homogénéité - restaient plausibles[3]. Or, avec le développement de l'enseignement supérieur, ses nouveaux étudiants (issus dans un premier temps des classes moyennes puis des classes populaires) et ses nouvelles filières, on peut s'attendre à observer de profondes différences d'aspirations et de pratiques. Les variables socio-démographiques de base que sont le genre, l'âge et l'origine sociale, le type d'études secondaires et la performance scolaire sont communément employées pour décrire ces dispersions, celles des modes de vie en particulier[4]. Il ne semble guère possible, par exemple, que les problèmes rencontrés par les enfants de cadres recouvrent entièrement les difficultés éprouvées par les filles et fils d'employés ou d'ouvriers. Pour ces derniers, dont les familles ne bénéficient pas d'un capital économique, culturel et relationnel élevé, nous devrions plutôt observer un surplus de difficultés financières, organisationnelles ainsi que d'adaptation et d'orientation, une motivation moins élevée.

L'hypothèse d'effet d'intégration

Dans ce cadre problématique rapidement esquissé et à l'occasion d'une enquête particulière nous nous proposons de montrer :

1. Qu'il existe dans la "population" étudiante une nette dispersion dans l'expression des difficultés rencontrées ;

2. Que cette dispersion peut être rapportée non pas à la seule hétérogénéité des parcours sociaux (les filières recrutant plutôt dans une catégorie sociale que dans une autre, plutôt chez les filles ou plutôt chez les les garçons,

etc.) mais aux *contextes* différents que représentent chacun des divers établissements d'enseignement supérieur.

Les résultats que nous présentons sont issus d'une enquête sur la population étudiante de l'Université de Nice menée en 1991 dans le cadre du programme interministériel "L'Université et la Ville"[5]. Le questionnaire comportait la question ouverte : "Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre vie étudiante ?" et nous avions analysé les réponses par la méthode lexicométrique[6]. Explicitons dès à présent l'hypothèse que l'on pouvait induire de ces analyses.

La décision (ou la possibilité) de s'inscrire dans une filière déterminée dépend sans nul doute de l'origine sociale : le risque que l'on prend en s'inscrivant en première année de Médecine n'est pas le même pour un enfant de cadre et pour un enfant d'ouvrier, de même que sont différentes les chances d'être admis en classe préparatoire. Mais, une fois la décision prise, ou l'admission acquise, l'étudiant peut plausiblement partager avec l'ensemble de ses condisciples les aspirations et les intérêts, les avantages et les difficultés spécifiques de l'institution qu'il a choisie ou qui l'a retenu. La diversification de l'offre de formation - des STS aux "prépas" - permet justement un tel choix et une telle identification. Et il est dès lors vraisemblable qu'en matière de "difficultés de la vie étudiante", les différences de filière puissent primer sur les différences de classe d'origine, comme d'âge ou de sexe.

On est alors amené à définir deux types de formations : les formations à visées "professionnelles" et les formations "généralistes". Les premières, contrairement aux secondes, possèdent au moins plusieurs attributs de la professionnalisation : sélection à l'entrée, concours durant les études, fort encadrement (en personnel, en matériel, en temps de travail), caractère scolaire des évaluations, objectifs visibles et intériorisés par le personnel enseignant, apprentissages opératoires, prestige. Les étudiants du type professionnel, se représentant comme prémunis de la tendance à la baisse de rentabilité des diplômes et de la montée du "chômage des jeunes", mettront moins en cause leur formation qu'ils ne mettront en relief leurs difficultés de mode de vie, dues pour une large part à une surcharge de travail[7]. Inversement, c'est plutôt à l'institution en tant que telle que s'en prendront les étudiants du type généraliste, confrontés, selon les cas, à des objectifs diffus, à des situations de sous-encadrement, à des contenus arbitraires ou abstraits, à des filières à faible légitimation, peu "distinguées".

Bref, on peut penser qu'après une certaine période d'apprentissage certaines filières mieux que d'autres, les filières professionnelles ou "intégratrices", peuvent permettre une identification à un projet, à une vocation, à des valeurs caractéristiques. En retour se construira une représentation des études pour une part indépendante des variables sociodémographiques[8].

Les données

Les résultats présentés concernent 2 813 étudiants, représentant une large fraction de l'enseignement supérieur niçois[9]. 1864 étudiants ont effectivement répondu à la question ouverte, 103 parmi eux écrivant la réponse "Aucune" ou... "Aucunes". Les réponses des 1 761 étudiants qui ont exprimé au moins une difficulté ont été réparties, par analyse de contenu, selon 30 thèmes décrivant des problèmes aussi divers que les relations avec les enseignants, la qualité de la nourriture, les programmes trop char-

Tableau 1. Non réponses et réponses "Aucune"

	IUT	*STS*	*AES*	*Droit*	*Éco*	*Scie*	*Méde*	*CPGE*	*Hum*	*Let*	*Lang*	*Inf*	*total*
Pas de thème	36,0	34,2	25,7	38,4	38,5	44,9	34,7	54,7	35,9	43,9	31,0	33,3	37,4
dont :													
Non réponse	29,7	32,7	24,3	34,6	37,5	40,3	30,3	49,3	31,6	40,2	27,1	32,1	33,7
"Aucune"	6,3	1,4	1,3	3,8	1,0	4,5	4,4	5,3	4,3	3,7	3,9	1,2	3,7
Au moins un thème	64,0	65,8	74,3	61,6	61,5	55,1	65,3	45,3	64,1	56,1	69,0	66,7	62,6
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	(286)	(278)	(152)	(292)	(200)	(243)	(297)	(150)	(301)	(246)	(284)	(84)	(2813)

gés, les insuffisances de l'administration, le manque de motivation, etc.[10].

On trouvera en Annexe la ventilation de ces thèmes selon les différents établissements et disciplines : **IUT**[11] (Institut Universitaire de Technologie), **STS** (Sections de Techniciens Supérieurs), **AES** (Administration Economique et Sociale), **Droit**, Sciences **Éco**nomiques, **Méde**cine, **CPGE** (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles), Sciences **Hum**aines (Philosophie, Sociologie, Psychologie, Histoire, Géographie), **Let**tres (modernes, classiques), **Lang**ues, École d'**Inf**irmiers.

Le Tableau 1 présente les taux de réponse pour chaque filière, le taux global des réponses proprements dites étant de 62,6%.

Mises à part les filières AES (74,3%) et CPGE (45,3%)[12], les taux de réponse ne s'éloignent guère de la moyenne : plus de la moitié des filières ne s'en écartent pas de plus de 5%. L'expression même des difficultés ne semble donc pas différencier quantitativement les étudiants. Mais si, par exemple, les taux de réponse des étudiants d'IUT sont proches de ceux des étudiants de sciences humaines, il serait bien surprenant que ces étudiants partagent des difficultés identiques. C'est ce que nous allons analyser maintenant.

Des domaines de difficultés contrastés[13].

L'hypothèse d'une spécificité institutionnelle nous conduit à distinguer deux sources générales de problèmes selon que l'étudiant évalue plutôt l'institution et les rapports qu'il entretient avec elle ou selon qu'il mesure les problèmes temporels, financiers et urbains qu'il rencontre dans sa vie hors institution. Dans cette perspective le thème du travail est *a priori* ambigu : "trop de travail" est-il une critique de l'institution (difficul-

Tableau 2. Travail, temps, loisirs et sport

	IUT	*STS*	*AES*	*Droit*	*Éco*	*Scien*	*Méde*	*CPGE*	*Hum*	*Let*	*Lang*	*Inf*	*total*
travail	**19 %**	**19 %**	1%	2%	1%	7%	**17 %**	**15 %**	1%	5%	5%	**6 %**	100%
temps	**12 %**	**14 %**	3%	8%	4%	6%	**22 %**	**7 %**	2%	4%	9%	**8 %**	100%
loisirs	**16 %**	**16 %**	1%	5%	3%	5%	**23 %**	**11 %**	1%	4%	6%	**9 %**	100%
sport	**20 %**	6%	5%	8%	2%	**9 %**	**30 %**	**5 %**	3%	0%	6%	**8 %**	100%
total	*10%*	*10%*	*7%*	*11%*	*7%*	*7%*	*11%*	*3%*	*10%*	*8%*	*11%*	*4%*	*100%*
	(326)	*(325)*	*(219)*	*(359)*	*(227)*	*(239)*	*(369)*	*(112)*	*(329)*	*(254)*	*(361)*	*(114)*	*(3234)*

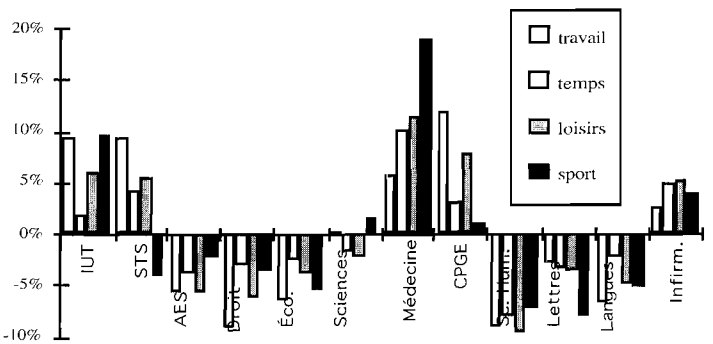
Nota. La ligne "total" représente la répartition globale par filières des 3234 occurences, tous thèmes confondus, qui ont été recensées. En gras : les pourcentages supérieurs aux moyennes marginales.

té dans la relation pédagogique, institution coercitive...) ou bien traduit-il les conséquences somme toute régulières d'un type d'études librement consenties ?

La lecture du Tableau 2 et du graphique qui lui correspond (Figure 1) ne laisse guère de doutes : les thèmes du travail et du temps sont nettement associés à ceux des loisirs et du sport et départagent strictement les filières professionnelles (IUT, STS, Médecine, CPGE, École d'Infirmiers) des formations généralistes. Ce clivage nous semble valoir argument pour regrouper ces thèmes sous un même *domaine* que nous appellerons par la suite "temps libre".

Ainsi 10% des occurrences sont données par l'IUT. Par contre, 19% des occurences de "travail" y apparaissent. D'où une sur-représentation de ce thème dans cette filière (l'écart entre 19% et 10%, soit 9%, est représenté sur la Figure 1). Les sur-représentations (écarts positifs) notées sur le Tableau 2 et figurées ci-dessous montrent une homogénéité des filières professionnelles (IUT, STS, Médecine, CPGE, École d'infirmiers) quant à l'usage de ces quatre thèmes : dans ces filières en effet, ils y sont

Figure 1. Corrélats du "travail"

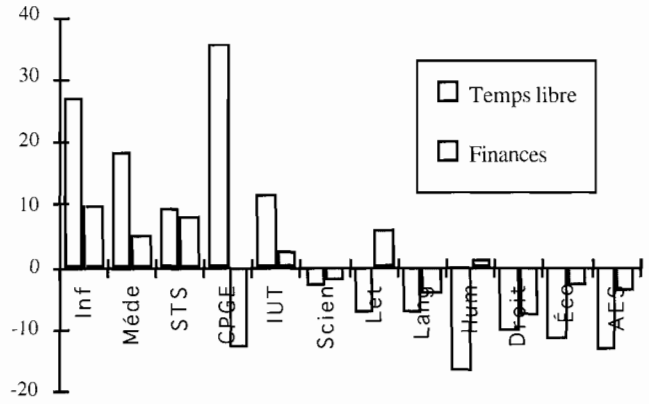


Nota. L'origine des ordonnées représente le pourcentage global de thèmes donnés par chaque filière; on trouve en moyenne 10% des occurrences à l'IUT, mais 19% pour le "travail". D'où une sur-représentation de 9%, figurée sur le diagramme.

Tableau 3. Les domaines en pourcentage par filières

	Inf	*Méde*	*STS*	*CPGE*	*IUT*	*Scien*	*Let*	*Lang*	*Hum*	*Droit*	*Éco*	*AES*	*ens.*
Temps libre	48	40	31	57	33	18	14	14	5	11	10	8	22
Finances	26	22	25	4	19	14	22	12	18	9	14	12	17
Probls urbains	11	9	14	1	17	16	13	12	12	9	7	7	11
Probls perso	6	7	13	23	7	15	9	9	9	13	9	8	10
Job	3	2	2	0	2	2	4	4	6	4	4	2	3
Avenir	0	1	1	0	2	2	2	2	3	3	0	2	2
Organisation	2	10	6	4	11	15	17	28	22	19	16	25	16
Sociabilité	0	3	2	0	1	3	4	6	6	8	3	4	4
Rel. pédago.	2	4	4	1	2	5	3	6	5	5	11	8	5
Infrastructures	2	2	3	10	6	9	12	8	13	21	27	24	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	(114)	(369)	(325)	(112)	(326)	(239)	(254)	(361)	(329)	(359)	(227)	(219)	(3234)

Figure 2. Temps libre et finances (en écarts de pourcentages)



conjointement sur-utilisés. Inversement, ces thèmes sont systématiquement sous-utilisés dans les autres filières. Il n'y a d'exception à ces concomitances que pour le sport en STS et en Sciences.

C'est selon ce principe de regroupement en domaines et en types de filières que le Tableau B (Annexe) a été construit[14]. On en déduit la répartition des domaines de difficultés à l'intérieur de chaque filière (Tableau 3), elle confirme largement l'hypothèse de travail.

En effet, alors que le "temps libre" représente 22% des réponses toutes filières confondues, ce domaine revient dans 48% des réponses des élèves infirmiers et le pourcentage s'élève à 57% parmi les élèves des classes préparatoires. Mieux, les étudiants des filières professionnelles sur-utilisent ce domaine dans l'expression de leurs difficultés, alors que ceux des filières généralistes le sous-utilisent. Même le domaine "financier" semble statistiquement lié à celui du temps libre et son occurrence dans les réponses paraît obéir au clivage entre les deux types de filières (cf. Figure 2) : à l'exception des CPGE, qui n'évaluent peut-être pas à leur juste mesure la hauteur des frais liés aux concours, les filières professionnelles suremploient plus ou moins fortement les aspects financiers liés à leurs difficultés. Mais l'examen des pourcentages donne plutôt à penser qu'en matière financière les déterminations tiennent aussi bien aux moyens disponibles dans la fa-

Figure 3. Temps libre et infrastructures (en écarts de pourcentages)

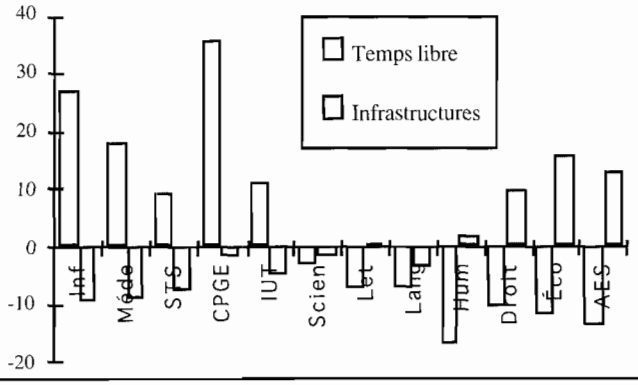
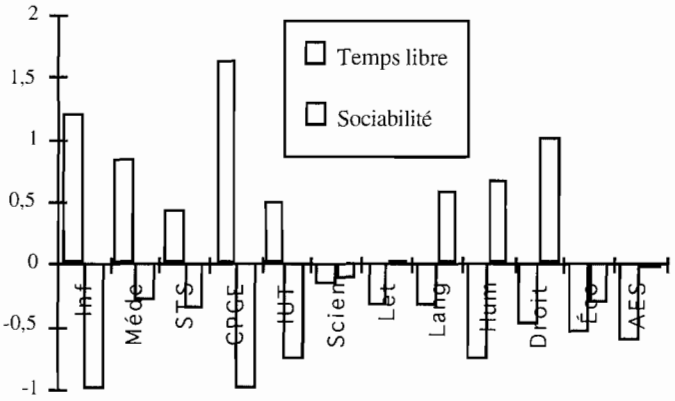


Figure 4. Temps libre et sociabilité (en écarts relatifs)



Nota: par commodité de lecture, vu le faible effectif de "sociabilité", les écarts sont ici donnés en valeur relative. Le temps libre revient dans 48,2% des cas chez les élèves infirmiers contre 21,7% en moyenne ; l'écart à la moyenne est, en valeur relative : (48,2 - 21,7)/21,7 = 1,22 ou 122%.

mille (cf. par exemple les cas opposés des STS : 25% et du Droit : 9%) qu'à la spécificité des études avec le sur-coût qu'elles peuvent impliquer (cf. Médecine, par exemple, avec 22%). Les réponses obtenues en Lettres modernes et classiques semblent cependant échapper à cette logique.

A l'opposé, et conformément à notre hypothèse, la critique des prestations infrastructurelles ou organisationnelles est plutôt le fait des filières généralistes : 27% de plaintes contre l'infrastructure en Sciences Économiques (pour une moyenne de 11%), 28% de doléances envers l'organisation administrative en Langues (moyenne : 16%). Exception faite des littéraires purs, les étudiants des campus juridico-économique et littéraire sur-emploient dans l'ensemble des domaines que l'on pourrait encore regrouper comme celui des prestations institutionnelles (administratives, pédagogiques, infrastructurelles). La différence entre les deux campus semble assez conjoncturelle. Les mauvais scores obtenus par les enseignants en Sciences Économiques et en AES (11% et 8% pour une moyenne de 5%) s'expliquent sans doute par un très faible taux d'encadrement et un recours souvent peu apprécié à des chargés de T.D. Les pourcentages du domaine "infrastructure" obtenus sur le campus Droit-Sciences Économiques tiennent en partie à un manque aigu de places de parking.

Le thème de la sociabilité, de manière surprenante, est sous-utilisé par les étudiants des filières professionnelles, malgré la concurrence qu'on peut imaginer. C'est au contraire dans les filières qui ont les horaires les plus légers (Langues, Sciences Humaines et Droit, cf. Figure 4) que l'on se plaint le plus du manque de sociabilité (ces étudiants auraient pourtant tout le temps voulu pour organiser une sociabilité satisfaisante, non réduite à la simple assistance commune aux cours !).

Le Tableau 4, enfin, résume la correspondance entre les difficultés et les filières[15] et permet de mieux situer des thèmes ou des domaines dont la signification n'était pas évidente *a priori*.

Les "perspectives d'avenir" concer-

Tableau 4. Écarts aux moyennes, en valeur relative

	Inf	*Méde*	*STS*	*CPGE*	*IUT*	*Scie*	*Let*	*Lang*	*Hum*	*Droit*	*Éco*	*AES*	*moy.*
Temps libre	+	+	+	+	+		-	-	-	-	-	-	22
Finances	+	+	+	-			+			-			17
Pbls urbains				-	+	+					-	-	11
Pbls perso	-	-		+	-	+							10
Job			-	-	-	-	+	+	+		+		3
Avenir	-	-	-	-	+				+	+	-	+	2
Organisation	-	-	-	-				+	+			+	16
Sociabilité	-		-	-	-			+	+	+	-		4
Rel. pédago.	-			-	-		-				+	+	5
Infrastructures	-	-	-		-			-		+	+	+	11

nent plutôt les études aux débouchés ressentis comme incertains, évidemment, mais elles concernent également les étudiants de l'IUT, de plus en plus soucieux de prolonger une scolarité jusqu'au niveau d'une licence ou d'une maîtrise. Le thème "job" (difficulté de concilier les études avec une activité rémunérée) est typiquement un thème de filière généraliste : reprendre des études alors qu'on travaille, ou travailler pour financer ses études sont des situations peu envisageables dans les filières professionnelles[16]. Dans cette opposition entre filières professionnelles et filières généralistes les Sciences occupent une position relativement intermédiaire, sans doute parce qu'elles combinent les deux types de formations dans leur offre d'enseignement. Seuls les problèmes personnels et urbains paraissent poser des difficultés particulières aux scientifiques. A la différence des élèves de classes préparatoires qui déclarent plutôt souffrir de l'effort exigé et de problèmes psychologiques, les difficultés personnelles des étudiants de Sciences relèveraient plus d'une mauvaise intégration caractéristique de la vie des grands campus et que ne semble pas compenser une implantation proche du centre ville.

Au total il apparaît bien que les oppositions d'origines sociales tendent à se réduire devant la variable "professionnalisation" : les U.F.R. de Droit et de Sciences Économiques se classent avec les filières de Langues et de Sciences Humaines, la Médecine et les Classes Préparatoires avec les STS et l'École d'Infirmiers !

Les difficultés exprimées : quelle(s) signification(s)?

L'analyse statistique permet de rapporter les différences de difficultés exprimées à des conditions objectives diverses mais typiques d'une opposition entre filières professionnelles et filières généralistes. Il paraît somme toute banal qu'un étudiant de Sciences Humaines puisse se plaindre des insuffisances dont il pâtit quotidiennement, tant il est vrai que tout se passe administrativement comme si la raréfaction du personnel administratif était proportionnelle à la croissance des effectifs étudiants ! Et qu'un étudiant de

Médecine se plaigne d'un excès de travail ne surprendra personne... Mais ces interprétations ne sauraient épuiser la signification des réponses car elles n'expliquent pas pourquoi, par exemple, les élèves des CPGE ne se plaignent pas spécialement du caractère très contraignant qui régit leurs relations avec les enseignants. Elles n'expliquent pas non plus pourquoi les étudiants de Médecine ne font pas systématiquement référence à l'exceptionnelle concurrence qui règne en 1ère année, ou bien à l'arbitraire total des programmes (mathématique et physique, notamment).

Si nous tirons les conséquences de l'hypothèse que nous avons essayé de corroborer, nous sommes amenés à concevoir *l'identification à l'institution* comme une *variable*. On peut parler d'identification à l'institution lorsque cette institution valorise l'individu, soit par le prestige et la légitimité qui lui sont associés, soit par les débouchés qu'elle assure et l'anxiété qu'elle réduit. C'est le cas des filières professionnelles. Le prix à payer n'est pas négligeable : forts risques d'échec (concours), coercition, brimades de diverses sortes, concurrence plus ou moins sauvage, arbitraire des apprentissages. Mais se développe - c'est du moins une hypothèse compatible avec nos données - une attitude qui évacue largement les critiques envers l'institution elle-même[17] (critiques que tout observateur extérieur serait sans doute en mesure de porter) pour les projeter sur la sphère psychologique (cas typique des CPGE) ou sur le mode de vie extérieur aux études (cas typique du domaine du temps libre).

Lorsque, inversement, l'institution n'est pas perçue comme garante d'avenir ou de prestige, le processus d'identification ne fonctionne plus : l'institution devient inexcusable. L'entassement des étudiants dans les grands amphithéâtres existe depuis longtemps dans les disciplines juridico-littéraires, mais qui s'en plaignait alors qu'elles étaient les garantes d'un emploi, voire d'un statut social supérieur ? Il n'y a, en fin de compte, que 52 étudiants dans l'échantillon qui évoquent leur manque de confiance ou leur incertitude envers l'avenir : peut-être est-il plus rassurant de déplacer la critique sur des domaines qui ne remettent pas fondamentalement en cause les choix préalables ? La méthode du questionnaire ne permet cependant pas de trancher là où des entretiens semi-directifs s'imposent[18].

Solidarité étudiante?

Quelle que soit l'interprétation que l'on puisse donner des résultats observés, il reste que les étudiants forment vraisemblablement un groupe hétérogène au regard des revendications qui peuvent être portées sur la place publique. On peut prévoir que les étudiants de Sciences Humaines, de Langues, de Droit et d'AES ne sauraient trop compter sur l'appui de leurs collègues des filières professionnelles pour revendiquer une amélioration de leurs conditions de travail ou un droit aux débouchés. Inversement, on peut estimer que les étudiants des filières professionnelles n'ont nul besoin du renfort des masses littéraires ou juridiques, comme si les revendications corporatistes, nécessairement limitées en extension, étaient celles qui avaient le plus de chances d'aboutir[19].

A moins que la situation de l'emploi ne se détériore davantage et que de nouvelles solidarités ne se créent[20] la solidarité étudiante ne s'impose pas comme une évidence.

Un point de méthode.

Que nous apprend ce type d'analyse sur le caractère plus ou moins "homogène" de la population étudiante ? D'un point de vue statistique, l'homogénéité d'un groupe ne se définit que par rapport à *d'autres groupes* en montrant, pour les variables étudiées, qu'il y a moins de différences à l'intérieur du groupe considéré qu'entre les groupes eux-mêmes. Cette méthode classique ne peut évidemment être exploitée ici puisqu'elle nécessite non pas une approche monographique (seuls les étudiants sont interrogés) mais une démarche comparative portant sur les étudiants aussi bien que sur les non-étudiants de mêmes classes d'âges. Et, à l'évidence encore, le questionnement ne saurait porter sur les études supérieures mais sur des champs communs, par exemple les modes de vie, les attitudes politiques, les pratiques culturelles... D'autre part, un "groupe social" ne saurait se concevoir sans une investigation sur la communauté des intérêts sociaux que partagent et que se représentent les acteurs qui le composent.

En conclusion,

Olivier Galland, analysant le passage des "héritiers" à l'"étudiant de masse", rappelle[21] que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron contestaient déjà en 1964 qu'on puisse parler d'une "condition étudiante". Il constate cependant[22], en ce qui concerne les modes de vie (autonomie résidentielle, couverture financière) et l'origine sociale, une certaine homogénéisation dans les universités provinciales. Mais il constate également que "la discipline (est) plus importante que l'origine sociale pour comprendre le rapport aux études" (*op. cit.*, p. 30).

Pour notre part nous pensons simplement avoir montré, dans le cadre d'une procédure particulière - l'analyse de contenu thématique d'une question ouverte -, que le clivage entre catégories d'étudiants ne renvoie pas nécessairement aux variables classiques telles que l'origine sociale mais, en partie, peut être rapporté au jeu des institutions[23]. Mesurer un "effet net" de l'institution[24], regardée comme plus ou moins intégratrice, demeure un travail à accomplir, sur un matériel adapté et par des méthodes adéquates. Une batterie[25] d'indicateurs opérationnalisant le concept de capacité intégrative reste à définir ainsi qu'une méthodologie apte à comparer et isoler les effets statistiques. Mais une confirmation de cet effet net tendrait d'une certaine manière à conforter l'hypothèse d'homogénéité. En effet, cela signifierait que, dans certaines conditions, l'institution puisse "effacer" des différences de classe, ou de genre, ou d'âge.

Notes

1 Cet article doit beaucoup aux remarques pertinentes d'Alain Frickey et de Jean-Luc Primon. Qu'ils en soient vivement remerciés.

2 Ainsi Jean-Paul Molinari, *Les étudiants*, Éditions Ouvrières, Paris, 1992, relativise-t-il l'effet de l'origine sociale en avançant à titre d'hypothèse que "(...) le sentiment de bénéficier d'un réel privilège quand on a eu la chance d'entrer à l'Université (...) reflète dans la conscience des étudiants, une situation objective commune à tous, quel que soit l'horizon social dont ils sont issus." (p. 69).

3 Encore faudrait-il remonter assez loin dans le temps avant 1962 en tout état de cause pour touver de tels étudiants en situation hégémonique. Pour les auteurs des

"Héritiers", en effet, l'hétérogénéité sociale des étudiants est un puissant facteur de division, incompatible avec une réelle identité étudiante.

4 Valérie Erlich, *Les étudiants, un groupe social en mutation*, Thèse, Université de Nice-Sophia Antipolis, 1996.

5 Alain Chenu, Valérie Erlich, Alain Frickey, Michel Novi, *La vie étudiante dans les Alpes-Maritimes. Modes de vie et espace urbain*, Laboratoire de Sociologie de l'Université de Nice, juin 1993. De nombreuses autres universités ont servi de terrain d'enquête, comme à Bordeaux, Nantes, Rennes, Besançon, Nanterre, etc.

6 cf. Alain Chenu et alii, *op. cit.*, Chap. 7 et Michel Novi, "Les mots et les thèmes : pour un contrôle réciproque", *Travaux du Cercle Linguistique de Nice*, N°16, 1994.

7 Nos "filières professionnelles" ne sont pas très éloignées des filières "intégratives" telles que les entend François Dubet, "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", *Revue Française de Sociologie*, XXXV, 1994. L'auteur y exploite les données de l'enquête bordelaise réalisées dans le cadre du même programme interministériel. Dans sa conception de l'"expérience étudiante", Dubet semble mettre l'intégration sur un pied d'égalité avec les déterminations individuelles (la vocation et le projet) et déduit de ces trois variables dichotomisées un ensemble de 8 types d'étudiants qu'il fait correspondre aux diverses disciplines ou niveaux d'études.

8 Pour Jean-Paul Molinari (op. cit., p. 101), l'enquête nantaise du programme "Université-Ville" montrerait plutôt que les établissements les plus corporatistes favorisent bien l'intégration étudiante mais que celle-ci renforce en réalité une intégration familiale déjà caractéristique des catégories les plus favorisées.

9 Par souci de comparabilité, on a éliminé de la présente analyse les étudiants du STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) confrontés l'année de l'enquête à un manque total de locaux. Les étudiants d'écoles d'ingénieurs et de commerce de Sophia-Antipolis, que nous avions également enquêtés, sont également exclus de l'étude. Les réponses des uns et des autres sont cependant analysées par ailleurs (A. Chenu et alii, *op. cit.* et M. Novi, *op. cit.*) et confirment de toutes manières les résultats obtenus.

10 Une brève définition de chaque thème est donnée en Annexe. L'utilisation d'une analyse thématique classique (vs lexicométrique) permet de contrôler de surcroît nos précédents résultats fondés sur le seul vocabulaire.

11 Sont notées en gras les abréviations utilisées dans la plupart des tableaux et figures.

12 Sans doute des conditions objectives différencient-elles ces cas extrêmes. Par exemple des conditions structurelles pour les "prépas" (encadrement intensif, clarté des objectifs, vie de super-lycéen peu sensibles aux "problèmes de la vie étudiante"), des conditions plus conjoncturelles pour les étudiants d'AES (public plus populaire que celui de Sciences Economiques et confronté à un sous-encadrement peu supportable).

13 Nous analysons les réponses comportant au moins un thème, en laissant de côté les non-réponses ou les réponses "Aucune". Ce faisant, c'est donc à la sous-population des étudiants qui déclarent au moins une difficulté que nous nous intéressons et nous nous interrogeons sur la nature de ces difficultés et leurs relations à l'institution.

14 Pour reconstituer ce tableau, le lecteur pourra se reporter en Annexe à la liste des thèmes et à la définition des regroupements. Seuls les thèmes "Job", "Avenir" et "Spécificité", dans le doute, n'ont pas été regroupés. Désormais les tableaux et graphiques présentent sur la gauche les filières supposées intégratives et sur la droite les autres.

15 Les signes + (sur-représentations) indiquent que les pourcentages observés sont supérieurs aux pourcentages moyens de plus de 30% en valeur relative. Pour les élèves infirmiers, par exemple : l'écart à la moyenne pour le temps libre est de 48,2% - 21,7% = 26,6%. Exprimé en valeur relative, cet écart vaut 26,6 / 21,7 = 1,23 (ou 123%). Nous avons figuré uniquement les valeurs supérieures à un seuil, abitraire, de 0,3 (30% d'écart en valeur relative). Même chose pour les signes négatifs (sous-représentations).

16 Sauf bien sûr en Médecine, au niveau de l'Internat, où le travail professionnel est lié à la nature même des études.

17 Ce point est noté par Dubet (*op. cit.*) à propos de la Médecine.

18 De tels entretiens ont été réalisés par Valérie Erlich et analysés qualitativement

dans sa thèse (op. cit.). Leur analyse quantitative serait instructive.

19 Les faibles effectifs des manifestations de la rentrée 1993 peuvent recevoir ici un élément d'explication.

20 C'est ainsi que la proposition gouvernementale du "C.I.P." (contrat d'insertion professionnelle) fit, en mars 1993, l'unanimité contre elle. En proposant une fraction du SMIC pour les titulaires d'un DEUG, DUT ou BTS, elle aboutissait, à tout le moins dans les représentations étudiantes, à dévaloriser radicalement les diplômes du niveau Bac+2, voire l'ensemble des diplômes.

21 Olivier Galland, *Le monde des étudiants*, Paris, P.U.F., 1995, p. 76 et p. 185.

22 Enquête de l'Observatoire Sociologique du Changement, sous la direction d'Olivier Galland, sur les universités de Rennes, Besançon et Nanterre dans le cadre du programme interministériel "Université-Ville", 1992.

23 C'est bien encore aux institutions, et à leurs éventuelles défaillances (anonymat, désinvestissement enseignant) que renvoient des auteurs forts pessimistes comme Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie dans *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études.*, Paris, Le Seuil, 1992.

24 Contrairement aux enquêtes menées dans l'enseignement primaire ou secondaire, la recherche sur ce point semble très discrète en France. On privilégie plutôt les variables attachées aux caractéristiques individuelles des étudiants et on néglige des effets contextuels qui seraient d'autant plus marqués que les situations locales sont variées. Cf. Marie Duru-Bellat, "Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1ère année d'université", *Savoir*, 7, n°3, 1995.

25 La distinction entre "secteur fermé" et "secteur ouvert" est sans doute communément employée mais repose sur la notion de sélection. Or cette notion n'est, à notre sens, qu'un indicateur parmi d'autres des capacités intégratives d'une filière.

ANNEXE

Tableau A. Les difficultés de la vie étudiante. Ventilation des réponses par établissement.

	IUT	STS	AES	Droit	Éco	Scien	Méde	CPGE	Hum	Let	Lang	Inf	total
Non réponse	85	91	37	101	75	98	90	74	95	99	77	27	949
"Aucune"	18	4	2	11	2	11	13	8	13	9	11	1	103
total	*103*	*95*	*39*	*112*	*77*	*109*	*103*	*82*	*108*	*108*	*88*	*28*	*1052*
thèmes :													
professeurs	2	6	10	10	12	5	6	0	14	5	15	1	86
contenu	5	6	7	7	12	8	10	1	4	3	7	1	71
organisation	3	0	9	10	3	4	10	1	8	2	9	0	59
information	8	4	5	17	6	16	5	1	27	7	24	1	121
emploi du temps	25	9	28	25	21	11	15	2	24	22	21	1	204
examens	0	2	0	10	2	3	5	1	9	3	15	0	50
travail	34	34	2	4	1	13	30	27	2	9	8	11	175
bibliothèques	4	2	14	28	9	6	3	2	26	13	12	0	119
administration	1	3	12	5	5	3	2	0	6	9	31	0	77
restau-U	8	2	9	6	11	9	0	5	7	7	2	1	67
parkings	3	3	29	25	35	2	2	0	2	3	2	1	107
matériel	5	4	1	17	6	5	3	4	8	7	12	0	72
sociabilité	3	8	8	28	6	8	10	0	21	10	22	0	124
transports	10	8	1	13	0	9	6	0	14	15	10	2	88
trajets	30	22	10	16	13	22	18	1	18	7	26	9	192
ville	3	2	2	0	2	3	3	0	2	1	1	1	20
logement	5	8	2	2	1	4	6	0	6	8	5	1	48
repas	7	5	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	15
temps	27	32	7	18	10	13	49	15	5	10	20	19	225
job	5	5	5	14	10	4	9	0	19	11	15	3	100
loisirs	26	25	2	8	5	8	37	18	1	7	10	14	161
sport	13	4	3	5	1	6	20	3	2	0	4	5	66
famille	7	6	4	5	5	4	11	1	6	10	9	6	74
finances	54	68	24	21	28	32	66	3	57	49	37	26	465
aides	5	8	2	7	2	2	3	1	0	5	6	1	42
cognition	7	15	8	18	7	12	5	4	12	5	8	0	101
intégration	5	11	3	14	4	11	6	2	5	8	11	5	85
psychologique	10	16	6	13	9	12	14	20	12	10	13	2	137
spécificité	3	4	1	3	1	0	11	0	2	3	0	3	31
avenir	8	3	5	10	0	4	2	0	10	4	6	0	52
total thèmes	*326*	*325*	*219*	*359*	*227*	*239*	*369*	*112*	*329*	*254*	*361*	*114*	*3234*
TOTAL	429	420	258	471	304	348	472	194	437	362	449	142	4286
nb d'étudiants =	*286*	*278*	*152*	*292*	*200*	*243*	*297*	*150*	*301*	*246*	*284*	*84*	*2813*

Tableau B. Les domaines de difficultés.

	Inf	*Méde*	*STS*	*CPGE*	*IUT*	*Scien*	*Let*	*Lang*	*Hum*	*Droit*	*Éco*	*AES*	*total*
Temps libre	55	147	101	64	107	44	36	51	16	40	22	18	701
Finances	30	80	80	4	62	34	57	43	59	31	31	27	538
Problèmes urbains	13	35	45	1	55	38	32	42	40	31	16	15	363
Problèmes personnels	7	25	42	26	22	35	23	32	29	45	20	17	323
Job	3	9	5	0	5	4	11	15	19	14	10	5	100
Avenir	0	2	3	0	8	4	4	6	10	10	0	5	52
Organisation	2	37	18	5	37	37	43	100	74	67	37	54	511
Sociabilité	0	10	8	0	3	8	10	22	21	28	6	8	124
Relation pédagogique	2	16	12	1	7	13	8	22	18	17	24	17	157
Infrastructure	2	8	11	11	20	22	30	28	43	76	61	53	365
total	114	369	325	112	326	239	254	361	329	359	227	219	3234

Définition des thèmes

professeurs : incompétence, absentéisme, manque de dialogue,...
contenu : cours inintéressants, inadaptés, trop abstraits,...
organisation : mauvaise organisation en général (enseignements, administration)
information : manque d'information, d'orientation
emplois du temps : mauvais emplois du temps, inadaptés, mal organisés,...
examens : stress des examens, partiels mal organisés,...
travail : trop de travail, horaires ou programmes trop chargés,...
bibliothèque : manque de livres, de documentation ; mauvaises conditions pour y travailler
administration : incompétente, dépassée, inabordable,...
restau-U : bondé, nourriture de mauvaise qualité
parkings : pas assez de places pour se garer
matériel : manque de locaux, trop d'étudiants, pénurie de matériel,...
sociabilité : manque de communication et de vie étudiante, mauvaise ambiance, individualisme,...
transports : tarifs et non disponibilité des transports en commun
trajets : problèmes de déplacements sur les lieux d'études
ville : Nice n'est pas une ville étudiante, éloignement du centre-ville, coût élevé de la vie à Nice,...
logement : problèmes pour trouver un logement
repas : problèmes pour prendre ses repas
temps : manque de temps
job : difficulté de concilier études et travail
loisirs : difficulté d'avoir des loisirs (temps libre, loisirs culturels, autres loisirs non sportifs)
sports : difficulté (à cause des études) de faire du sport
famille : problèmes pour concilier vie familiale et vie étudiante
finances : manque d'argent, problèmes financiers
aides : pas de chambre en cité, bourse absente ou insuffisante
cognition : problèmes intellectuels de compréhension, d'organisation personnelle du travail
intégration : manque d'intégration, solitude, problèmes d'adaptation à la vie étudiante
psychologique : manque de motivation, stress, fatigue, découragement, problèmes personnels,...
spécificité : manque de statut étudiant, manque d'indépendance, manque de réductions
avenir : mauvaises perspectives pour les débouchés, les études ultérieures, l'avenir en général

Définition des domaines

Temps libre : **travail, temps, loisirs, sports, famille**
Finances : **finances, aides, spécificité**
Problèmes urbains : **transports, trajets, ville, logement, repas**
Problèmes personnels : **cognition, intégration, psychologique**
[Job : **job**]
[Avenir : **avenir**]
Organisation : **organisation, information, emplois du temps, examens, administration**
[Sociabilité : **sociabilité**]
Relation pédagogique : **professeurs, contenu**
Infrastructure : **bibliothèque, restau-U, parkings, matériel**

La pratique de la lecture chez les étudiants

Par Christine Carvajal
Doctorante, SOLIIS - UNSA

Aujourd'hui, que peut-on dire de la lecture ? Elle est, par ses fonctions sociales, la plus diversifiée des pratiques culturelles. Elle s'offre et s'impose sous les formes les plus hétérogènes, à chaque détour de la perception et des comportements quotidiens, aussi présente et incontournable dans la vie privée que dans la sphère publique. Tout le monde peut s'accorder à dire que la lecture est un instrument de liberté, de progrès et de savoir, le signe d'un héritage et d'une transmission symbolique. "*Elle sert à tout, aux activités les plus techniques comme les plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisirs de l'art*"[1]. La lecture est un enjeu fondamental dans nos sociétés modernes, elle touche à la transmission du savoir, du patrimoine, elle permet la diffusion et le partage de la culture. Comme l'écriture, elle prend part à une symbolique sociale qui marque le rapport des hommes au monde, à autrui, leurs valeurs, leurs cultures.

La pratique de la lecture reste la pratique culturelle la plus traditionnelle dans la société française. Dans ses traditions et au cours de son histoire, la France a toujours accordé au livre et à la lecture une place fondamentale. Jusqu'à une date très récente, réflexions et études sur la lecture laissaient encore place à l'optimisme. Or, "*l'ampleur des changements que les sociétés occidentales ont connus au cours des trente dernières années ne peut être sans incidence sur la lecture et l'écrit en général : prégnance de l'activité tertiaire, extension de la scolarité, croissance des moyens audiovisuels, modification des pratiques de loisir, primat donné à la formation scientifique et recul des repères de l'humanisme traditionnel*"[2]. La recherche sur les pratiques de lecture en France a évolué et s'est alors accrue au fil du temps. De nouvelles tendances et modes d'approche sont présents dans les orientations et les méthodologies par une diversification des terrains d'études. Dans les années 1950-1960, la recherche était exclusivement sociographique et a évolué dès 1967 en replaçant l'intérêt des français pour la lecture dans le cadre des loisirs. En 1973, la notion de pratiques de lecture remplace celle de comportement, la lecture est alors étudiée dans le contexte des pratiques culturelles. Les enquêtes étudient les attitudes et les pratiques devant l'ensemble des imprimés confrontés à l'offre culturelle et aux usages des médias. Au début des années 1980, les sociologues se tournent plutôt vers les pratiques de lecture des catégories sociales culturellement défavorisées. Dès 1989, les enquêtes sur les pratiques de lecture étudiantes se multiplient. Elles dévoilent un constat pessimiste : la proportion de forts lecteurs (au minimum trois livres par mois) a nettement diminué au sein de la catégorie étudiante, elle passe de deux tiers à un tiers des effectifs étudiants de 1967 à 1988[3]. Le bilan est préoccupant puisqu'il touche la catégorie de la population française qui regroupe la proportion la plus importante de forts lecteurs et d'autant plus inquiétant que ces étu-

diants sont également destinés à former le futur noyau intellectuel.

Nous avons donc centré notre étude sur les pratiques de lecture étudiante et, nous avons tenté de montrer quels étaient les facteurs qui pouvaient l'influencer. La construction et la délimitation de cet objet d'étude reposent une constatation fondamentale : la lecture fait partie intégrante de l'activité d'étude. C'est pourquoi nous avons dichotomisé la pratique de lecture au sein de la population étudiante : une lecture liée aux études et une lecture en dehors des études. Non seulement cette dichotomie existe mais il y a tout lieu de croire qu'elle est accentuée par l'émergence d'un changement de pratique à forte tonalité utilitaire[4]. Ce dernier doit être mis en rapport avec des transformations touchant non seulement le monde étudiant mais la société toute entière. Une pression sociale pèse sur l'université : la hantise de l'échec et la nécessité de préparer les étudiants à un avenir professionnel. Dans cette situation, les étudiants se retrouvent face à une contrainte d'adaptation technique et scientifique, caractéristique de la culture enseignée comme du monde professionnel auquel celle-ci prépare. La maîtrise d'une lecture rapide et efficace devient une indispensable qualité professionnelle. De plus, la vie d'un étudiant ne se limite pas à ses seules études. L'identité étudiante est touchée dans une dimension essentielle : il apparaît un effritement de l'identité d'intellectuel. Le projet des étudiants est professionnel avant d'être culturel. Le fait de faire des études supérieures renforce les chances d'accéder à un emploi car, même si les diplômes se dévalorisent, ils sont encore la meilleure protection contre un chômage croissant.

Comment la pratique de lecture des étudiants a-t-elle pu évoluer ? "*Le temps des stratégies pragmatiques, marquées par la course aux diplômes, garants de l'accès à l'emploi sur des marchés plus concurrentiels, tend à recouvrir celui de la " culture libre " et critique, ouverte aux intérêts, débats, nuances et complexités de l'aventure intellectuelle*"[5]. La pratique de lecture semble ne pas être épargnée par cette nouvelle valeur de pragmatisme. Reste-t-il donc une lecture choisie librement sans considération utilitaire ? Plus que jamais, la lecture étudiante apparaît sous deux formes : une pratique universitaire et une pratique de loisirs. En ce qui concerne la lecture universitaire, la discipline suivie à l'université et le niveau d'études sont les principales variables explicatives, tandis que pour la lecture de loisirs, les variables capital culturel, incitations familiales à la lecture et diplômes des parents entraînent les différences les plus importantes.

Quelques points de méthodologie

Notre recherche s'appuie sur les données d'une enquête par questionnaire, conduite en mai 1992[6], concernant notamment l'usage et les usagers de la bibliothèque et plus généralement le rapport des étudiants à la lecture. D'une population mère, les étudiants, l'échantillon a été limité géographiquement à trois U.F.R. de l'université de Nice, Lettres, Sciences et Droit, et concerne les étudiants qui fréquentaient les bibliothèques universitaires concernées le jour de l'enquête. Sur les 1500 questionnaires distribués dans les trois facultés, nous en avons recueillis 955 c'est à dire un taux de retour général de 63,7%. La faculté des sciences obtient le taux de retour le plus élevé, 79,0% (237 questionnaires retournés sur 300 distribués), suivie de la faculté des

lettres, 63,0% (378/600) et enfin celle de droit avec 56,7 % (340/600). Les étudiants devaient indiquer l'auteur, le titre, la collection, l'édition et l'année du dernier ouvrage universitaire et du dernier ouvrage de loisirs lus, en répondant à deux questions, l'une faisait référence aux "ouvrages lus pour les études", l'autre aux "ouvrages lus en dehors des études". Ils ont donc défini eux-mêmes ce qu'ils entendaient par lecture universitaire et lecture de loisirs. Nous disposions du nombre de livres universitaires et du nombre de livres de loisirs lus entièrement ou partiellement au cours du mois de référence. Afin d'obtenir un niveau de lecture plus précis, nous avons additionné le nombre de livres lus entièrement et partiellement[7] et nous avons créé cinq catégories de lecteurs correspondant à des taux de lectures ordonnés ; les livres universitaires et les livres de loisirs ont fait l'objet d'un regroupement identique. Les cinq catégories de lecteurs sont les suivantes : non-lecteur, faible (moins d'un ouvrage), moyen (d'un à moins de deux ouvrages), grand (de deux à moins de quatre ouvrages) et très grand (plus de quatre ouvrages).

La lecture universitaire plus importante que la lecture de loisirs.

Le premier résultat de notre recherche met en évidence une suprématie de la lecture universitaire sur la lecture de loisirs d'un point de vue quantitatif. En effet, les étudiants lisent deux fois plus pour leurs études que pour leurs loisirs, en moyenne 2,62 livres universitaires contre 1,3 livres de loisirs par mois. Ce constat s'accorde avec l'interprétation de François de Singly qui affirme que "*la lecture pour le travail n'est pas indépendante d'une lecture perçue comme un travail et on peut avoir besoin de lire beaucoup pour ses études sans avoir toujours un engagement personnel fort dans la lecture*"[8].

Les étudiants, quelle que soit leur discipline, sont avant tout considérés comme des "lecteurs par état", et pourtant, il n'y a pas une mais des lectures à l'université qui varient en fonction de plusieurs paramètres. En effet, il faut tenir compte de la nature même des études et, de fait, la discipline suivie à l'université est le premier facteur qui entre en jeu dans la pratique de lecture universitaire. Ainsi, l'investissement le plus important dans cette pratique est celui des étudiants des disciplines littéraires qui entretiennent un rapport étroit avec le livre. Les étudiants des disciplines juridiques tendent à se rapprocher des littéraires, et enfin, les étudiants de sciences économiques et plus encore ceux des disciplines scientifiques accordent peu de place à la lecture d'ouvrages universitaires. Il est vrai que les enseignants, les études suivies et les traditions disciplinaires déterminent, pour une large part, la nécessité de lire ou non des ouvrages et combien d'ouvrages pour pouvoir "survivre" dans une filière. Ainsi, toutes les disciplines littéraires entretiennent un rapport étroit avec le livre. Durant les cours, les enseignants "littéraires" font très souvent référence à des ouvrages et il n'est pas rare qu'ils invitent fortement à consulter certains d'entre eux. Les bibliographies qui accompagnent et complètent le cours sont presque systématiques. De plus, chez les littéraires, le livre garde qualitativement une importance non négligeable. En Lettres et en Philosophie, le rapport au texte fait quasiment partie de la discipline, l'étude des oeuvres garde une valeur intrinsèque, à laquelle aucun cours ne peut se substituer. Au contraire, pour les disciplines scientifiques, le contenu du

cours définit ce qu'il faut savoir, et il est quelquefois complété par l'usage du polycopié et très rarement par la lecture d'ouvrages. Les scientifiques sont davantage des adeptes d'articles de périodiques sur lesquels est essentiellement basée leur tradition de lecture, point qui n'a pu être pris en considération dans cette enquête. Le groupe des Sciences Economiques conserve l'essentiel des caractéristiques des scientifiques, ce qui correspond à un faible niveau de lecture d'ouvrages universitaires. Les étudiants de Droit restent quantitativement de grands lecteurs car les études juridiques ne peuvent se passer d'un recours à des ouvrages de référence indispensables. Cependant, ils ressemblent aux étudiants scientifiques dans la mesure où l'usage du livre est très concurrencé par l'importance que revêt le cours magistral.

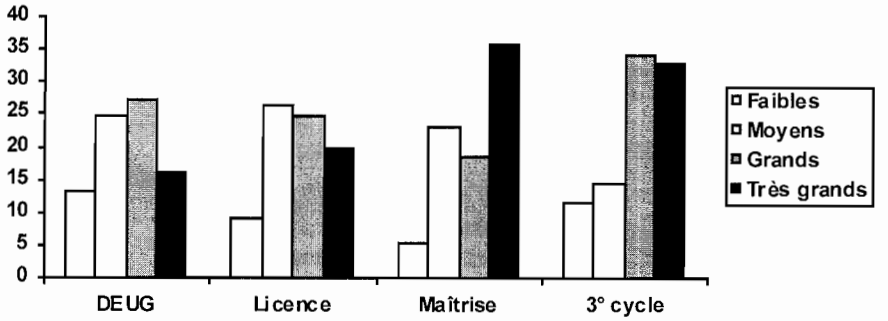
étudiants de troisième cycle sont plus nombreux encore. A l'inverse, près d'un étudiant sur trois dans les deux premières années universitaires lit moins d'un livre par mois. En définitive, le niveau de lecture universitaire augmente avec le niveau d'étude. Cependant, il est peut-être abusif d'interpréter cette augmentation comme la preuve que les étudiants ont régulièrement progressé dans leur pratique de lecture depuis l'entrée à l'université. Le système actuel ne permet pas toujours de prendre le temps nécessaire pour apprendre à lire les textes de niveau universitaire. Il serait également facile d'interpréter cette progression comme un effet de la sélection sociale que le livre universitaire aurait opéré chez les étudiants les plus à même de poursuivre avec succès leurs études. En effet, dans notre échantillon, le capital culturel et les diplômes des parents n'entraînent pas de

Tableau 1 : répartition des niveaux de lecture de loisirs (nombre de livres lus dans le mois) selon différentes orientations disciplinaires (pourcentages en colonne).

Lecteurs	*Lettres*	*Droit*	*Sc.Eco*	*Sciences*	*Non réponse*	*Total*
Non-lecteurs	10,0	10,8	16,7	36,9	17,1	18,0
Faibles (moins de 1)	4,2	7,0	20,2	19,6	9,8	11,4
Moyens (de 1 à - de 2)	20,3	34,4	28,3	21,3	14,6	24,1
Grands (de 2 à - de 4)	34,3	28,7	24,2	12,0	24,4	25,9
Très grands (plus de 4)	31,2	19,1	10,4	10,2	34,1	20,6
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	339	157	173	225	41	955

Deuxième facteur : des différences significatives apparaissent en matière de lecture universitaire avec l'avancée dans le cursus. La population des lecteurs (au minimum un livre par mois) passe de 68% pour les étudiants de Deug à 81% pour les étudiants de troisième cycle et, en parallèle, les non-lecteurs sont nettement plus rares au troisième cycle. Plus de la moitié des étudiants de maîtrise lisent au minimum deux livres universitaires par mois, les différences sur le taux de lecture universitaire. Il serait plus à même de penser que c'est, d'une part, la nécessité d'un travail plus complexe et plus approfondi et, d'autre part, l'intégration des étudiants dans le système universitaire qui favoriseraient une pratique plus intense de la lecture universitaire au cours de l'avancée dans le cursus.

Graphique 1 : répartition des niveaux de lecture universitaire selon le cycle universitaire.



La lecture de loisirs

La pratique de lecture de loisirs, à l'opposé de la lecture universitaire, dépend avant tout d'un certain niveau de capital culturel[9]. Avant de développer ce point, nous allons préciser la démarche que nous avons adoptée pour opérationnaliser ce concept selon les théories de Pierre Bourdieu.

Du concept aux indices empiriques[10]

Nous avons choisi d'appréhender le concept de capital culturel par deux types d'indicateurs : d'une part, le diplôme des parents qui indique déjà une certaine compétence culturelle familiale, et d'autre part, une série d'informations que nous avons regroupée sous la qualification "indicateurs d'incitation à la lecture". Cette combinaison permet d'appréhender avec plus de rigueur ce que l'on entend par compétences culturelles familiales en matière de lecture. Le diplôme des parents est un indice empirique plus adéquat que celui des catégories socioprofessionnelles pour mesurer cette compétence. Pourtant, les catégories socioprofessionnelles sont plus généralement utilisées, mais elles traduisent une origine sociale qui interfère avec le capital économique, ce dernier ne traduisant pas des habitudes, des attitudes et des pratiques culturelles familiales homogènes. Dans notre analyse, ces compétences culturelles familiales, mesurées par le capital culturel, se rapportent plus spécifiquement à la lecture puisque nous avons choisi d'inclure des indices d'attitude et de pratique de lecture parentale. Notre concept de capital culturel, tel qu'il a été construit, est donc adapté pour appréhender un milieu socioculturel, traduisant une compétence culturelle en matière de lecture.

En ce qui concerne le diplôme des parents, nous avons pris en compte le diplôme de chacun des parents pour obtenir plus de précision[11]. Nous avons pris soin de différencier les personnes n'ayant aucun diplôme des diplômés, fussent-ils de faible niveau, car pour la génération parentale à laquelle nous nous intéressons (années 1940-50), le fait de poursuivre des études était loin d'être généralisé. Nous avons tout d'abord hiérarchisé les diplômes en nous fondant sur le diplôme le plus élevé du couple, le deuxième diplôme intervenant comme hiérarchie secondaire. Nous aboutissons ainsi à une échelle de quatorze rangs. Cette hiérarchie des diplômes peut paraître arbitraire. En effet, pouvons-nous considérer qu'un couple hétérogène sur le plan des diplômes (l'un des parents possède une maîtrise et l'autre ne possède au-

cun diplôme par exemple) soit plus "performant" qu'un couple homogène (deux parents possédant le baccalauréat par exemple) ? Il est bien évident qu'il nous est difficile de répondre à cette interrogation. Mais selon Pierre Bourdieu, "*les avantages culturels qui sont associés au niveau culturel des parents sont cumulatifs*"[12] et, c'est pourquoi nous avons pris la décision d'adopter ce système de hiérarchie des diplômes.

En ce qui concerne les incitations familiales à la lecture, le questionnaire proposé aux enquêtés passait en revue une série de huit questions relatives à l'apprentissage de la lecture et à l'environnement familial : qui vous a appris à lire ? Saviez-vous lire avant votre entrée à l'école primaire ? Vos parents vous recommandaient-ils des lectures ? Votre père lisait-il ? Votre mère lisait-elle ? Vous emmenaient-ils dans des librairies ou des bibliothèques ? Etiez-vous inscrit dans une bibliothèque autre que scolaire ? Ou encore, y avait-il une bibliothèque à votre domicile ? Le fait de répondre " oui " à chaque question a permis de construire un indice de 0 à 8. Pour l'initiation à la lecture, c'était seulement si un membre de la famille était à l'origine de l'apprentissage de la lecture que la réponse a été considérée comme positive. Pour la lecture parentale, seule la lecture de livres a été comptabilisée et non celle de magazines ou journaux.

D'après ces indicateurs, notre échantillon se présente de la façon suivante : 24% des couples parentaux sont sans diplôme tandis que 62% détiennent au minimum le baccalauréat et que 10% sont l'un et l'autre diplômés de l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble, les parents des étudiants de notre échantillon ont un capital scolaire relativement élevé quand on considère la génération à laquelle ils appartiennent.

Nombreux sont les étudiants qui ont été incités à la lecture par leur famille, que ce soit explicitement ou implicitement. En effet, la classe modale de la distribution comptabilise quatre incitations sur un total de huit et la proportion est quasiment aussi importante pour les classes de cinq et six incitations. Cependant, seulement 3% de notre échantillon arrivent au taux maximal de notre échelle, c'est-à-dire huit incitations. En décomposant ces incitations, nous remarquons que deux étudiants sur dix ont appris à lire avec un membre de leur famille, l'apprentissage de la lecture s'est donc réalisé essentiellement au sein de l'institution scolaire (79%). Durant leur enfance, la majorité des étudiants possédaient une bibliothèque au domicile familial (80%). En revanche, ils étaient moins nombreux à être inscrits par leurs parents dans une bibliothèque autre que scolaire (43%) ou à fréquenter des librairies durant leur enfance (41%). Leurs parents étaient nombreux à leur recommander des livres (61%) et à se tourner eux-mêmes vers la lecture d'ouvrages (46%).

Nous avons combiné ces deux types d'indicateurs, diplômes et incitations familiales à la lecture, pour opérationnaliser le concept de capital culturel. A partir des quatorze rangs de l'échelle des diplômes, décrite précédemment, nous avons additionné le nombre de points obtenus aux incitations à la lecture. Nous aboutissons ainsi à une échelle de mesure du capital culturel. Compte tenu des effectifs[13], cette échelle, alors composée de vingt-deux rangs, a été réduite en cinq niveaux en hiérarchie croissante, chaque niveau de capital culturel s'étendant d'une mesure bien précise à une autre. Les différents niveaux de capitaux culturels de notre échantillon ne se répartissent pas d'une façon uniforme : les capitaux

culturels minime et modéré représentent 53% de notre échantillon et plus d'un quart de notre échantillon occupe les deux positions les plus élevées de notre échelle de mesure.

Tableau 2 : répartition des différents niveaux de capital culturel des étudiants.

Capital culturel	*Pourcentages*	*Total*
Minime	21,8	208
Modéré	31,0	296
Intermédiaire	18,4	176
Avantageux	13,5	129
Fort	15,3	146
Total	100	955

Variables explicatives de la lecture de loisirs

L'investissement dans la lecture de loisirs est plus fort quand l'héritage familial est plus important, quand les compétences culturelles familiales ont permis une certaine intimité avec la lecture. Effectivement, si nous observons de façon globale le tableau qui suit, nous pouvons remarquer qu'au fur et à mesure que le capital culturel augmente, le taux de faibles lecteurs diminue et inversement le taux de forts lecteurs s'accroît.

En comparant les extrêmes, nous nous apercevons que 48% des étudiants possédant un capital culturel minime sont non-lecteurs soit deux fois plus en proportion que les étudiants possédant un capital culturel fort. De plus, en valeur relative, nous constatons parmi les très grands lecteurs une sous-représentation de 66% pour les capitaux culturels minimes et à l'inverse une sur- représentation de 53% pour les forts capitaux culturels (tableau n°4). Cette analyse met donc en avant l'existence d'une différenciation du capital culturel chez les lecteurs comme chez les non-lecteurs de livres de loisirs. Effectivement, les différences de compétences culturelles qui caractérisent les différents milieux sont d'autant plus marquées que l'on s'éloigne des domaines scolaires pour s'aventurer vers des domaines culturels plus libres. Les étudiants qui ne doivent qu'à l'institution scolaire et universitaire l'ensemble de leur capital culturel (capital scolaire) n'auront pas reçu l'apprentissage implicite et diffus, nécessaire pour l'in-

Tableau 3 : répartition des niveaux de lecture de loisirs selon différents niveaux de capital culturel (pourcentages en colonne).

	Capital culturel					
Lecteurs	*Minime*	*Modéré*	*Intermédiaire*	*Avantageux*	*Fort*	*Total*
Non-lecteurs	**48,1**	39,2	29,5	40,3	24,7	37,3
Faibles	**16,8**	14,2	16,5	13,9	15,1	15,3
Moyens	18,3	22,6	19,3	21,7	**26,7**	21,6
Grands	13,9	15,2	**23,3**	16,3	**20,5**	17,4
Très grands	2,9	8,8	11.4	7,7	**13,0**	8,5
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	208	296	176	129	146	955

Tableau 4 : écarts à l'indépendance en effectifs relatifs.

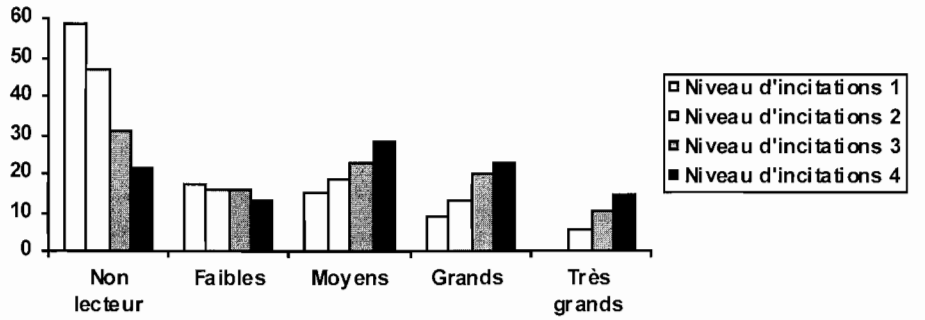
	Capital culturel					
Lecteurs	*Minime*	*Modéré*	*Intermédiaire*	*Avantageux*	*Fort*	*Moyenne*
Non-lecteurs	**0,29**	0,05	-0,21	0,08	**-0,34**	37
Faibles	0,10	-0,07	0,08	-0,09	-0,01	15
Moyens	-0,15	0,05	-0,10	0,00	0,24	22
Grands	-0,20	-0,13	0,34	-0,06	0,18	17
Très grands	**-0,66**	0,04	0,34	-0,09	**0,53**	9

vestissement dans cette forme de lecture. C'est donc bien une familiarité avec la lecture acquise précocement dans le milieu familial qui prédispose à la pratique de lecture de loisirs et c'est cet effet que mesure le capital culturel.

Quelle est l'influence respective des indicateurs qui composent le capital culturel, diplômes des parents et incitations familiales à la lecture ? Si l'on traite séparément ces deux indicateurs, nous distinguons tout d'abord un réel avantage des incitations familiales sur une pratique désintéressée de la lecture. Plus les incitations dans l'enfance se multiplient, plus le nombre de livres lus par ces étudiants augmente. Les étudiants ayant reçu seulement une à deux incitations (sur un total de huit incitations relevées au sein du questionnaire) auront plus de chances de faire partie des non-lecteurs. En revanche, dès que les étudiants reçoivent au moins trois incitations, ils ont plus de chances d'appartenir à la catégorie des très grands lecteurs. En terme de taux de lecture de loisirs, il existe une opposition nette entre les étudiants qui ont reçu de faibles incitations et les étudiants qui ont reçu de fortes incitations. Avoir des parents qui lisent, avoir appris à lire avec un membre de sa famille, connaître, enfant, l'ambiance d'une bibliothèque, bref avoir acquis une familiarité précoce avec la lecture et les livres n'est pas sans conséquence sur le "plaisir et le loisir de lire".

L'effet de ces deux indicateurs, diplômes des parents et incitations familiales à la lecture, n'est pas interchangeable sur les pratiques de lecture, bien qu'ils soient fortement corrélés (les couples "sans diplôme-aucune incitation" et "forts diplômes-beaucoup d'incitations" sont fréquents au sein de notre échantillon). Effectivement, à l'inverse des incitations familiales à la lecture, les diplômes des parents n'ont pas d'incidence directe sur le taux de lecture. Cette combinaison est cependant pertinente pour l'opérationnalisation du concept de capital culturel. De plus, l'obtention d'un diplôme permet d'accentuer les avantages des incitations familiales à la lecture. En effet, pour un niveau d'incitations maximal, le taux des forts lecteurs s'accroît tandis que le taux des non-lecteurs diminue avec la présence d'un diplôme dans le milieu familial. Mais pour les étudiants n'ayant bénéficié que de faibles incitations familiales à la lecture, le rôle du diplôme est quasi inexistant. Ainsi, l'effet des diplômes ne peut être véritablement saisi que lorsqu'il est allié aux incitations. Nous parvenons ici aux mêmes conclusions que François de Singly. En effet, selon lui, "*lorsque les parents ne lisent pas ou peu, leur niveau scolaire joue assez peu ; lorsque les parents lisent beau-*

Graphique 2 : répartition des niveaux de lecture de loisirs selon les différents niveaux d'incitations.



coup, le fait qu'ils soient en plus bien dotés scolairement a un fort effet"[14]. L'héritage culturel ne peut donc se réduire à un capital scolaire. De nombreuses enquêtes utilisent pourtant le diplôme comme dimension unique pour mesurer un certain héritage culturel. En définitive, l'analyse de la lecture de loisirs ne fait sens que si l'on prend en compte les incitations familiales et les diplômes des parents, seule l'interaction de ces deux dimensions permet de disposer d'un indicateur global et adéquat qui traduit le mieux un héritage culturel. Nous disposons alors d'un concept dynamique qui reste la manière la plus appropriée d'appréhender les discriminations socioculturelles en matière de lecture de loisirs.

Les incitations familiales à la lecture et les diplômes des parents sont donc les principales variables qui expliquent un certain niveau de lecture de loisirs. Cependant, au sein des filières littéraires, l'héritage culturel ne suffit pas à expliquer la supériorité des étudiants dans ce type de lecture. C'est, en effet, un aller-retour entre la gratuité et la fonctionnalité qui favorise de façon plus prégnante cette pratique de lecture de loisirs.

Les genres d'ouvrages.

Les pratiques de lecture étudiante abordées sous un aspect strictement quantitatif laissent toutefois en suspens de nombreuses interrogations. A partir d'une analyse des titres de livres recueillis par les enquêteurs dans les déclarations des étudiants interrogés, nous avons tenté de cerner différents publics étudiants dont l'origine, la discipline et le sexe pourraient déterminer un rapport plus ou moins distant et "cultivé" à la lecture. En effet, tous les répondants ayant participé à l'enquête devaient notifier les caractéristiques du dernier ouvrage universitaire et du dernier ouvrage de loisir lus au cours du mois précédant l'enquête. Un corpus d'ouvrages universitaires et de loisir ainsi constitué a été le point de départ d'une grille d'analyse des livres[15] qui ont été "classés" selon un schéma délibérément plus complexe que celui des découpages traditionnels notamment professionnels. Nous avons élaboré une classification commune à tous les genres de livres, qu'ils soient universi-

Tableau 5 : les deux dimensions du codage des titres.

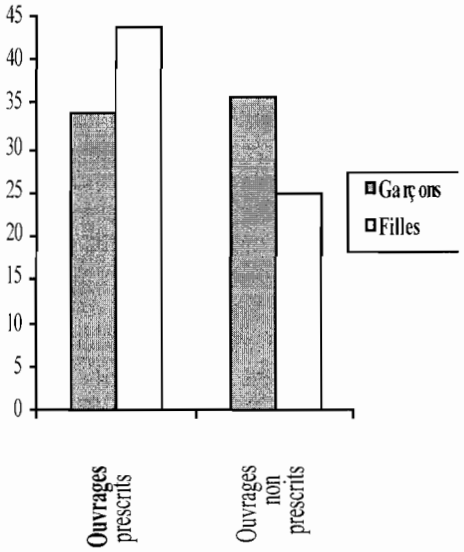
LECTURE CULTIVEE	CULTUREMOYENNE	GRAND PUBLIC
1. Sciences dures Mathématiques, informatique, physique chimie, médecine et biologie.		
2. Sciences économiques et droit Sciences politiques, gestion, comptabilité.		
3. Romans cultivés Avant-garde et grands étrangers contemporains.	**10. Romans moyens**	**20. Romans grand public**
4. Policiers Science fiction et fantastique.		**21. Policiers** Science fiction et fantastique.
5. Classiques Théâtre et poésie.		
6. Essais savants Grandes théories de sc. dures ou de sc. humaines.	**11.Vulgarisation scientifique** (Sc. humaines ou dures), essais vécus et parallèles.	
7. Histoire spécialisée Archéologie et religions.	**12.Vulgarisation politico-hist.** (Droit sc. eco), essais vécus et parallèles.	
8. Sciences humaines Ecologie, urbanisme et ouvrages sur la littérature.		
	13.Revues spécialisées et sport.	

taires ou de loisirs. Cette classification s'organise sur un premier plan en fonction du contenu ou de la discipline du livre et sur un second plan sous la forme d'un système hiérarchisé. En effet, les ouvrages d'une même discipline ont été classés différemment selon leur niveau culturel, initiation, vulgarisation ou documentation approfondie. Une classification uniquement typologique c'est-à-dire un découpage par genre aurait pu introduire une confusion entre le type et le rang et les préjugés qu'accompagnent un genre précis, et entraîner une hiérarchie des genres (par exemple la bande dessinée ou la science-fiction mal classées, non pas tant par leur contenu que par un effet supposé du genre). Du point de vue de la qualité, l'appartenance à un genre devrait être indifférente. Nous avons donc hiérarchisé par niveau d'accessibilité et de difficulté cette dimension typologique (genres ou disciplines) : chaque genre considéré est traversé par un clivage à trois niveaux établissant une sélection interne[16]. L'ensemble de ces critères a été appliqué, d'un côté, aux livres universitaires pour construire la notion de légitimité universitaire[17] et de l'autre, aux livres de loisirs, pour la notion de légitimité de loisir[18].

La légitimité universitaire

La légitimité universitaire dépend en premier lieu de la discipline et du niveau d'études mais certaines différences apparaissent selon le genre. En effet, les filles adoptent une attitude plus scolaire, elles se réfèrent plus fréquemment que les garçons aux prescriptions enseignantes (*cf.* graphique 3).

Graphique 3

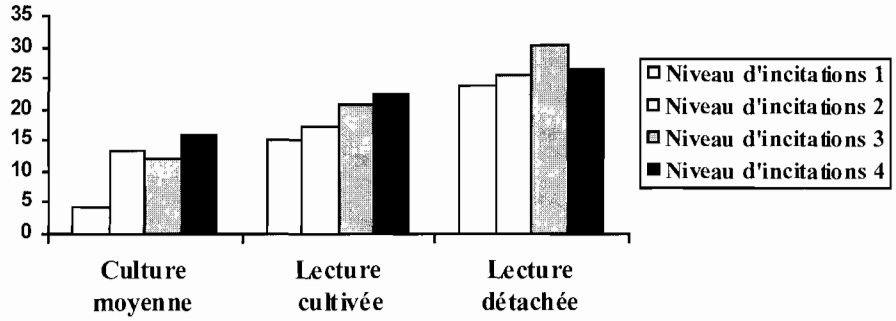


En ce qui concerne la discipline, tout comme pour le taux de lecture universitaire, nous avons constaté une opposition flagrante entre les disciplines littéraires et scientifiques. Les étudiants littéraires lisent principalement des ouvrages prescrits par les enseignants tandis que les étudiants scientifiques lisent des ouvrages d'un niveau culturel équivalent mais éloignés des bibliographies enseignantes[19]. Les disciplines de sciences économiques et AES adoptent le même comportement que les disci-

Tableau 6 : répartition des niveaux de légitimité universitaire d'après les disciplines (% en colonnes).

	Disciplines					
Légitimité universitaire	*Lettres*	*Droit*	*S.Eco AES*	*Sciences*	*Non réponse*	*Total*
Grand public	0,6	0,6	0,0	0,4	0,0	0,4
Culture moyenne	3,6	10,8	6,4	2,7	7,3	5,2
Lecture cultivée	**49,0**	**40,1**	**39,9**	19,6	21,9	37,8
Lecture détachée	22,6	35,0	25,4	**35,6**	41,5	29,0
Non réponse	24,2	13,4	28,3	41,8	29,3	27,5
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	359	157	173	225	41	955

Graphique 4 : répartition des incitations selon les niveaux de légitimité de loisirs.



plines littéraires tandis que les disciplines de droit sont à la fois sur-représentées en ce qui concerne la "lecture cultivée" et la "lecture détachée".

Le niveau d'études engendre également des différences en ce qui concerne la légitimité universitaire. Tout semble montrer que la recherche personnelle en matière de lecture universitaire ne constitue pas, avant la licence, le mode de travail essentiel de l'étudiant. Ainsi, les étudiants de maîtrise et de troisième cycle sont largement surreprésentés au niveau de la lecture "détachée" à l'opposé des étudiants de DEUG pour lesquels la prescription enseignante est beaucoup plus prégnante. En effet, en premier cycle, il est logique que les bibliographies données en cours soient à l'origine de la quasi-totalité des choix livresques dont les étudiants se servent pour leur travail universitaire. En début de cursus, suivant la discipline concernée, il est certes probable que les étudiants ne suivront pas la bibliographie du professeur dans son intégralité mais ils ne liront aucun ouvrage en dehors d'elle. La situation évolue au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. La prescription enseignante se raréfie et l'étudiant devient plus autonome.

Légitimité de loisirs

En ce qui concerne la légitimité des livres de loisirs, les étudiants possédant les capitaux culturels les plus élevés c'est-à-dire ayant reçu le plus d'incitations à la lecture durant leur enfance et dont les parents possèdent des diplômes élevés, lisent les ouvrages les plus cultivés. Une autre caractéristique ressort de notre échantillon : ces étudiants lisent les ouvrages les plus cultivés mais également les ouvrages les plus fréquents, les plus cités au sein de notre corpus. Nous aurions pu nous attendre à ce que ces étudiants se démarquent et fassent preuve d'originalité dans la recherche de leurs ouvrages de loisirs. Comment expliquer alors ce fait assez paradoxal ? Nous avons pu montrer que ces étudiants avaient entre eux des comportements de sociabilité lectorale plus répandus que dans les autres catégories[20]. Ils sont plus réceptifs à l'ensemble des messages culturels en matière de lecture qui sont véhiculés par les médias. La circulation ou l'échange de livres, les discussions, sont des caractéristiques distinctives de ces catégories privilégiées. Ils prolongent le plaisir personnel de lire par des échanges conviviaux en dehors de toute institution.

Ce fait est d'autant plus caractéristique que le livre incite moins que le cinéma ou la télévision à la discussion

amicale. Les chances que deux personnes proches aient vu un film identique sont beaucoup plus élevées que les chances que ces individus aient lu le même livre. Ce trait forme, sans doute, une des résistances à la diffusion de la lecture, qui ouvre moins que d'autres pratiques de loisirs la possibilité de "parler de" avec quelqu'un.

Préférences estudiantines

Le genre d'ouvrages de loisirs qui emporte un franc succès reste le roman français ou étranger, d'avant-garde ou contemporain (23,3% des suffrages). Les romans de science-fiction, policiers ou d'espionnage recueillent un succès non négligeable avec pratiquement 13% des suffrages et sont suivis des romans classiques (9,4%). Stephen King semble être l'auteur le plus apprécié dans le milieu étudiant. Il est suivi, par ordre décroissant, de Camus, Barjavel, Kundera, Duras, Sartre, Tolkien et Zola. Nous remarquons une forte présence des écrivains du genre fantastique et une bonne tenue des auteurs classiques, anciens ou contemporains. En ce qui concerne les titres d'ouvrages cités, Duras et Suskind emportent la palme avec respectivement "L'amant" et "Le parfum", suivent "L'insoutenable légèreté de l'être" de Milan Kundera, "L'étranger" de Camus et le "Seigneur des anneaux" de Tolkien. Il faut noter une certaine sensibilité des étudiants pour les ouvrages ayant bénéficié d'une adaptation cinématographique relativement récente.

Les préférences des hommes et des femmes s'organisent selon une opposition qui ne surprendra pas, les intérêts documentaires et les intérêts romanesques. Ces dernières sont sur-représentées dans les catégories romans, classiques, policiers et science-fiction. Une sur-représentation féminine dans la catégorie des ouvrages de science-fiction nous a étonné. A l'opposé, les garçons se sont plutôt orientés vers les essais savants, l'histoire et les sciences humaines.

Nous pouvons à présent ajouter quelques précisions concernant la dispersion rencontrée lors de la classification d'un ouvrage de loisirs quand elle est effectuée par les étudiants en personne. En effet, pour "L'amant" de Marguerite Duras, par exemple, quatre étudiants l'ont classé comme "un roman sentimental ou psychologique", trois comme "un roman littéraire" et deux comme "un témoignage, une biographie romancée, un récit historique"[21]. Nous ne pouvons donc que confirmer l'avantage certain que procure une classification a posteriori garantissant l'homogénéité des catégories établies par le chercheur.

Conclusion

Nous avons tout d'abord mis en évidence le fait que la lecture universitaire est plus importante que la lecture de loisirs étudiante. Les étudiants lisent deux fois plus d'ouvrages pour leur travail que pour leurs loisirs. La lecture est cantonnée dans un rôle utilitaire, le livre est devenu essentiellement un outil de travail.

Les facteurs explicatifs des pratiques de lecture universitaire et de loisirs en milieu étudiant sont essentiellement différents. Plus précisément, la lecture universitaire répond à des exigences universitaires, tandis qu'à l'opposé, la lecture de loisirs est essentiellement dépendante d'un héritage culturel et d'un exemple parental. Par la suite, nous avons choisi d'aborder la lecture étudiante sous son aspect qualitatif. Il apparaît que les différences en matière de légitimité universitaire s'expliquent es-

sentiellement par deux variables, la discipline et le niveau d'études des étudiants. D'autre part, il faut préciser que, si filles et garçons lisent des livres tout aussi légitimes les uns que les autres, ils n'adoptent pas une attitude identique face aux bibliographies. Les filles ont, en effet, plus facilement recours aux prescriptions enseignantes que les garçons. Dans le domaine de la légitimité de la lecture de loisirs, nous avons pu observer que l'héritage culturel des étudiants entraîne des différences. Le capital culturel, les incitations familiales à la lecture, les diplômes des parents, toutes ces variables conduisent à une conclusion unique : les étudiants les plus dotés culturellement ayant bénéficié, plus que les autres, de compétences et d'un certain héritage en matière de lecture ont des pratiques de sociabilité lectorales plus répandues que les autres. Une caractéristique ressort de ces classes favorisées, elles utilisent toutes les sources d'information mises à leur disposition concernant la lecture. Un groupe ou un individu n'adopte ces pratiques de sociabilité lectorale que si elles ont un sens ou peuvent prendre un sens dans sa culture quotidienne. Ainsi, selon Pierre Bourdieu, "*il est probable qu'on lit lorsqu'on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures*"[22]. Dans le cas des biens culturels, l'acte de consommation est aussi important que l'acte de communication.

Pour la plupart, les pratiques culturelles sont maintenant bien connues et analysées. D'importants travaux relevant de la sociologie de la littérature, de la communication (R. Escarpit) ou de la sociologie de la culture (P. Bourdieu, J-C. Passeron) avaient ouvert la voie. Les recherches sur la lecture sont devenues pluridisciplinaires. Nous connaissons mieux la genèse des intérêts ou désintérêts pour la lecture. Toutes les catégories de lecteurs ou non-lecteurs, toutes les catégories de lectures sont prises en compte et étudiées. Pourtant, de nombreux champs de recherche concernant "*le plus ingénument polymorphe des actes culturels*"[23] restent encore en friche, insuffisamment ou trop anciennement explorés (rapprochements entre les diverses pratiques culturelles et les pratiques lectorales, études des lectures par secteur professionnel....).

Notes

1 PASSERON J.-C., *Le raisonnement sociologique*, Collection Essais et Recherches, Edition Nathan, Paris, 1991.

2 FRAISSE E., *Les étudiants et la lecture*.

3 DUMONTIER F., DE SINGLY F., THELOT C., La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans, *Economie et Statistique*, juin 1990.

4 KLETZ F., La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université, *Les Cahiers de l'Economie du Livre*, mars 1992.

Le mal de lire des étudiants, *Le Monde*, Paris, 20 février 1992.

Etudiants en mal de lecture, *Le Monde*, Edition Campus, Paris, 28 janvier 1993.

5 MOLINARI J.-P., *Les Etudiants*, Editions Ouvrières, Paris, 1992.

6 Cette enquête a été réalisée par des étudiants de sociologie (département de sociologie-ethnologie de l'université de Nice Sophia-Antipolis) sous la direction de Jean-Luc Primon (GERM-CERCOM).

7Pour pouvoir comptabiliser conjointement le nombre de livres lus entièrement et partiellement, nous considérons que 3 livres lus partiellement correspondent à 1 livre lu entièrement.

8 Etudiants : une passion tempérée pour les livres, *Le Monde de l'Education*, Paris, février 1993.

9 Le travail approfondi de Pierre Bourdieu dans La Distinction aboutit à une sociologie qui décrit les pratiques culturelles comme socialement déterminées. Pour P. Bourdieu, toute pratique culturelle a un

enracinement social. Ainsi, la prétention à apprécier une oeuvre indépendamment de son contenu, la propension à accumuler des savoirs "gratuits" ou des investissements "désintéressés" ne sont pas du ressort de la "nature", mais résultent d'un processus d'acquisition socialement déterminé. Le concept de capital culturel est donc central pour rendre compte du processus d'acquisition de la culture et, il peut être défini comme l'ensemble des biens de nature symbolique et la manière d'en user, ils concernent plus particulièrement la maîtrise de la langue légitime et une culture dite "libre". Le capital culturel est "*un capital subtil fait de savoirs, de savoir-faire et de savoir-dire*". Le contenu et la rentabilité de ce capital sont d'autant plus fort que le niveau d'instruction et l'origine sociale de la famille sont élevés. Plus la famille dispose d'un fort capital culturel, plus l'apprentissage de la culture sera précoce et étendu à des domaines multiples, plus l'apprentissage jouera comme un stimulateur inclinant vers d'autres expériences culturelles.

10 LAZARSFELD P., Des concepts aux indices empiriques, in *Méthodes de la sociologie, L'analyse empirique de la causalité,* Edition Mouton, Paris, 1966.

11 Catégorie de diplômes : aucun diplôme - diplôme inférieur au baccalauréat - baccalauréat - deux années d'études supérieures - plus de deux années d'études supérieures.

12 BOURDIEU P., La transmission de l'héritage culturel, *in* Darras, *Le partage des bénéfices,* Editions de Minuit, 1968.

13 Nous rappelons que nous disposons de 955 questionnaires.

14 De SINGLY F., Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants, in *Les étudiants et la lecture,* P.U.F, Paris, 1993.

15 Nous disposons d'un corpus de 690 livres universitaires et 610 livres de loisirs soit au total 1300 ouvrages codés.

16 Quel que soit le genre ou la discipline considérés, le niveau 1 regroupe la littérature "grand public" (oeuvres écrites dans un style plus simple et plus facilement accessible), le niveau 2, la littérature "moyenne" (manuels, oeuvres spécialisées de synthèse présentant l'état actuel des connaissances) et le niveau 3, la littérature "cultivée" (oeuvres spécialisées exposant des théories ou recherches personnelles, oeuvres de diffusion restreinte écrites dans une langue plus érudite, classiques de la littérature française ou oeuvres d'avant-garde).

17 En ce qui concerne la légitimité universitaire, nous avons partagé les ouvrages les plus légitimes de notre corpus en deux catégories : ceux qui étaient imposés ou suggérés par un professeur ou qui figuraient dans une bibliographie enseignante, et, ceux qui sont lus par les étudiants hors de toute prescription enseignante. Nous avons ainsi construit un niveau 4 de légitimité, la littérature dite "détachée ".

18 Pour la lecture de loisirs, nous avons appliqué un critère de rareté aux ouvrages les plus légitimes de ce corpus pour construire un niveau 4, la "lecture détachée". Il regroupe les ouvrages les plus légitimes mais qui ont fait l'objet d'une citation unique.

19 Du point de vue de la légitimité universitaire, nous avons également partagé les ouvrages les plus légitimes de notre corpus en deux catégories : ceux qui étaient imposés ou suggérés par un professeur ou qui figuraient dans une bibliographie enseignante, et, ceux qui sont lus par les étudiants hors de toute prescription enseignante. Nous avons ainsi construit un niveau 4 de légitimité, la littérature dite "détachée".

20 Nous avons créé un indice de sociabilité lectorale en prenant appui sur certaines questions posées aux enquêtés : avaient-ils lu un ouvrage de loisirs parce qu'un camarade ou un de leurs proches leur en avait parlé, s'ils l'avaient prêté à un tiers, s'ils en avaient lu des extraits à un tiers, s'ils en avaient discuté avec un tiers ou encore s'ils en avaient conseillé la lecture à un tiers.

21 Propositions données au sein du questionnaire à la question : "de quel genre de livre s'agissait-il ?".

22 BOURDIEU P., La lecture : une pratique culturelle, in Darras, *Le partage des bénéfices,* Editions de Minuit, 1968.

23 PASSERON J.-C., *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel en philosophie,* Essais et Recherches, Nathan, Paris, 1991.

Lire à l'université : entre lecture studieuse et sociabilité lectorale

Par Cécile Robert
Doctorante

En 1955 était publiée la première enquête sur la lecture[1]. Depuis, le domaine a été largement exploré avec une variété croissante des orientations, des modes d'approches et des terrains d'études[2]. Mais ce n'est qu'au début des années 90, que la lecture des étudiants devient objet d'étude à part entière.

Nous montrerons ici comment cette question est devenue, depuis quelques années, une des préoccupations majeures des professionnels du livre et par suite un objet privilégié de la sociologie de la lecture. Observer la lecture en milieu étudiant conduit nécessairement à l'envisager sous ses aspects les plus variés. La redéfinition d'un tel objet devient alors indispensable à qui, comme nous, souhaite en comprendre la complexité et les enjeux. Certains axes de recherche nous sont apparus comme fondamentaux : la spécificité d'une lecture d'étude autonome par rapport à la lecture de loisir, l'émergence, à côté des variables traditionnelles du type origine sociale, de nouveaux critères tels que la discipline et le niveau d'étude, et l'intérêt d'un questionnement sur la sociabilité lectorale au sein du milieu étudiant.

La naissance d'un nouvel objet : la lecture étudiante

Les sociologues qui se sont intéressés à la lecture ont longtemps porté leur attention exclusivement sur des populations faiblement familiarisées avec l'écrit. De nombreux auteurs, parmi lesquels Nicole Robine ou Joëlle Bahloul[3], ont en effet cherché à en savoir un peu plus sur les faibles lecteurs, et la plupart des enquêtes menées en sociologie de la lecture étaient un produit de l'inquiétude des pouvoirs publics et de leur volonté de lutter contre l'illettrisme. C'est d'ailleurs ce qui conduisit J. Bahloul à présenter son travail sur les faibles lecteurs comme s'inscrivant *«dans un processus historique et idéologique particulier de lutte contre l'illettrisme»* [4].

Ces recherches avaient notamment pour objectif de découvrir les facteurs qui pouvaient être responsables de telle ou telle trajectoire de lecteur : biographie familiale et éducative, socialisation, représentations, sociabilités. Les individus interrogés devaient, grâce à des entretiens libres, exprimer les éléments, latents ou manifestes, de leur rapport à la lecture. Il s'agissait ensuite de décoder les informations ainsi récoltées, en vue de permettre aux pouvoirs publics de formuler, le cas échéant, des propositions dans le cadre des actions pour le développement de la lecture.

Tant que la sociologie de la lecture est restée intimement liée à la préoccupation, par ailleurs essentielle, des pouvoirs publics de lutter contre l'illettrisme, les populations catégorisées comme «forts lecteurs» ont été exclues des investigations sociologiques. C'était notamment le cas des étu-

diants jusqu'à la fin des années 80.

Mais un questionnement sociologique en la matière peut être pertinent sans nécessairement porter sur les difficultés que rencontrent certains face à cette pratique. La lecture est au centre des apprentissages les plus simples ; elle est, comme le précise Emmanuel Fraisse *«un enjeu fondamental touchant à la transmission du patrimoine individuel et collectif, au partage et à la définition de la culture comme à la constitution du savoir discursif»* [5]. En conséquence, ajoute-t-il : *«Au-delà des angoisses et du discours de la décadence qu'elle ne manque jamais de soulever, la lecture et son évolution posent nécessairement la question de la société dans laquelle elle se développe»* [6].

Dès le début des années 90, les étudiants font leur apparition sur le devant de la scène. La période voit en effet se développer un nouvel intérêt pour la lecture qui accompagne celui, renaissant, des questions étudiantes[7]. Plusieurs raisons conduisent les chercheurs à orienter leurs travaux sur les étudiants, traditionnellement caractérisés par leur familiarité avec la culture et par leur intimité avec le livre.

En premier lieu, l'enquête «Loisirs» menée par l'INSEE en 87-88 montre que la quantité d'ouvrages lus par les étudiants a globalement augmenté, mais qu'il s'agit d'un simple effet d'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur, la proportion des étudiants forts lecteurs, ayant, quant à elle, diminué.

Dès le début de l'année 1992, le journal *Le Monde* publie une série d'enquêtes faisant apparaître plusieurs facteurs qui seraient à l'origine du récent intérêt porté à la lecture étudiante. Une enquête réalisée pour le compte d'éditeurs d'ouvrages universitaires montre que, malgré l'accroissement du nombre des étudiants, leurs achats de livres diminuent. Le secteur de l'édition en sciences humaines connaît en effet les plus grandes difficultés, accrues par l'usage répandu de la photocopie, et cela, en dépit de la législation sur les droits de reproduction. Le désarroi des bibliothécaires face à la faible familiarité des étudiants avec la lecture, ses outils et ses méthodes va, semble-t-il, croissant : là où sont proposés des ouvrages de recherche, les étudiants veulent des manuels de base, là où sont mis en place des systèmes de recherche documentaire, minutieusement élaborés et informatisés, les étudiants réclament un accès simplifié aux ouvrages.

Cette crise que semblent connaître les professionnels du livre, en alimentant un discours alarmiste sur la lecture des étudiants, a contribué à faire d'elle un objet d'étude. Pour certains, ce déplacement des préoccupations vers le haut, cet intérêt nouvellement manifesté pour les pratiques de lecture d'une population habituée à lire, est le signe d'une décadence souvent annoncée et tant redoutée. En effet, pourquoi s'intéresserait-on aux lectures des étudiants, si ce n'est pour faire suite au constat d'une baisse générale de la pratique de lecture, y compris chez ceux qui ont pourtant toujours privilégié cette activité? Pour d'autres, c'est l'occasion de mieux connaitre la spécificité des pratiques de la lecture dans ce milieu afin d'apporter le concours nécessaire à son plein épanouissement. En fait, cette nouvelle orientation des spécialistes de la lecture est le signe ou le produit d'un changement du statut de la lecture elle-même. En outre, l'augmentation du nombre d'étudiants s'accompagne tout naturellement d'un intérêt croissant pour leurs lectures, d'autant plus que le temps des études, du primaire au supérieur, apparaît comme un moment privilégié de l'activité lectorale.

Une redéfinition du champ de la sociologie de la lecture

Une pratique aux multiples facettes

Depuis les années 50, les sociologues envisagent la lecture dans le cadre de la théorie de la domination culturelle. Ils ne voient en elle, à l'instar de Pierre Bourdieu, qu'une pratique culturelle comme les autres. Or, la lecture n'est une pratique culturelle que sous certains aspects, par exemple lorsqu'elle est littéraire. Envisagée dans sa globalité, la lecture est bien plus que cela : elle peut être documentaire, porter sur des journaux, des magazines, voire des simples programmes de télévision. En outre, elle n'est pas seulement une activité de loisir et de détente : elle peut être constitutive d'une activité professionnelle, principale ou accessoire, ou d'une nécessité domestique ou sociale.

Pourtant la question générique principalement posée dans toute enquête sur la lecture s'énonce en termes de livres lus, entraînant ainsi des réponses sélectives n'offrant qu'une vision restrictive du champ lectoral : le lecteur exclusif d'un ou deux ouvrages de détente pendant ses vacances oubliera de les mentionner, la lecture à usage professionnel ou les lecteurs de presse seront également exclus.

En outre, en l'absence de toute précision, les personnes interrogées auront tendance à n'envisager qu'un seul mode de lecture, celui qui consiste à suivre l'ordre linéaire établi, du début à la fin, en lecture pleine. De ce fait, la lecture partielle ou consultative d'ouvrages tels que les dictionnaires ou les encyclopédies n'entre jamais dans la catégorie archétypique du lire.

Au-delà de l'acte de lecture stricto sensu, les pratiques qui le précèdent ou lui succèdent sont partie prenantes de ce qui constitue la pratique lectorale puisque, le plus souvent, un ouvrage n'arrive pas en possession d'un lecteur par l'effet du hasard, et ne retourne pas sur les rayons d'une bibliothèque sans produire au préalable certains comportements. En effet, comment choisit-on un livre ? Le conseille-t-on après l'avoir apprécié ? Pourquoi le lecteur porte-t-il sa préférence sur le dernier roman de Stephen King plutôt que sur tel article du *Monde Diplomatique* ? Une fois sa lecture achevée, que va faire le lecteur ? Autant de pratiques qui entrent pleinement dans un questionnement sur la lecture.

Au total, il apparait nécessaire, y compris dans les enquêtes statistiques, d'envisager une pluralité des formes de la lecture et reconnaître qu'elle est «le plus polymorphe des actes culturels»[8]. Ce polymorphisme se manifeste à plusieurs égards et en premier lieu dans le dualisme entre la lecture comme travail et la lecture comme loisir.

Une pratique à la croisée de l'école et des loisirs

La lecture appartient traditionnellement au champ de la sociologie de la culture, au sein duquel elle est d'ailleurs envisagée comme pratique culturelle au même titre que les visites de musées ou que les soirées au théâtre et à l'opéra[9]. Pourtant *«cette activité a pour caractéristique - qui l'ignore ? - d'être à cheval entre l'univers de l'école et l'univers des loisirs»* [10].

Le lien entre la lecture et l'école est puissant et associer sans sourciller loisir et lecture, conduit à masquer une partie de la réalité. D'une part il apparaît que seuls accèdent naturellement au plaisir de lire ceux qui réussissent à l'école, d'autre part la lecture est *«une*

pratique qui contribue à ouvrir les portes de la réussite scolaire» [11]. On comprend bien ici la force du lien qui existe entre l'école et la lecture, et donc la nécessité de ne pas la couper trop vite de l'institution qui finalement l'engendre, en enseignant les techniques de son apprentissage bien sûr, mais également en garantissant ses bénéfices scolaires. La lecture est donc une activité de loisir, au moins pour certains, mais elle est aussi, ne l'oublions pas, un travail scolaire.

En conséquence, quiconque s'interrogerait sur la lecture et ses fluctuations devrait nécessairement prendre en compte les deux aspects du phénomène : le loisir et le travail. Selon François de Singly une des explications de la baisse de la lecture observée dans les enquêtes sur les jeunes pourrait précisément résider dans ce clivage et donc dans un déplacement de la lecture de loisir, seule prise en considération, vers la lecture de travail.

A l'université, le lien entre lecture et travail s'observe au travers de nombreux éléments. La présence sur tous les campus, ou presque, d'une bibliothèque universitaire qui apparaît souvent comme un lieu de travail et de rencontre, est un lien matériel fort entre la lecture et les études puisqu'il manifeste le caractère indispensable de l'offre de livres à l'intérieur même de l'université. Si la bibliothèque universitaire est souvent l'objet de critiques à l'égard de son fonds, de son accès ou de ses locaux, elle reste néanmoins une des institutions centrales de l'université, son existence confirmant l'importance, au moins théorique, de la place du livre et de la lecture dans l'environnement étudiant.

En outre, les conseils pédagogiques des enseignants et les bibliographies qu'ils proposent dès le début de chacun de leurs enseignements, montrent bien l'importance de la lecture chez les étudiants, qu'elle porte sur des manuels, des ouvrages de synthèse, des articles scientifiques...

Mais la lecture, lorsqu'elle est associée aux études s'éloigne de cette pratique de loisir, quelquefois vécue comme une délectation suprême, et autour de laquelle viennent se cristalliser les éloges traditionnels, *«vice impuni, délit d'imagination, commerce avec les grands esprits du passé, plaisir en abysme et où viennent s'abolir tous les tracas de l'existence, portant la marque restrictive du lectorat cultivé, celui des amoureux de la littérature»* [12].

Travail versus loisir : un clivage caractéristique de la lecture étudiante

Les études : jeu pour certains, sérieux pour d'autres

Selon la thèse des auteurs des *Héritiers*, les étudiants se trouvent placés dans une position transitoire et préparatoire, au cours de laquelle ils existent à travers leurs projets, sans réellement les vivre, et plutôt dans l'attente de leur réalisation. Le temps des études est alors conçu comme un affranchissement temporaire du temps et de l'espace propre aux rythmes traditionnels de la vie familiale et professionnelle. De ce fait, il permet un renversement des oppositions qui structurent l'activité des adultes, notamment celle qui consiste à distinguer le temps consacré au travail et le temps libre. En cela les étudiants des années 60 sont conduits à ne pas séparer la culture libre et la culture imposée, l'exercice scolaire et l'oeuvre personnelle. Pour eux, la lecture est donc indistinctement un loisir et un travail, au moins pour ceux qui vivent leurs études supérieures comme une étape

naturelle de leur trajectoire sociale.

Mais, déjà à cette époque, l'engagement intellectuel libre et dilettante, qui se manifeste au travers d'une extrême diversité des intérêts culturels, n'est une réalité que pour les étudiants des classes privilégiées, les plus nombreux il est vrai. Les autres, en revanche, apparaissent comme plus dépendants de l'université à travers laquelle ils repèrent leur moyen de salut et y attachent de ce fait des valeurs de travail, distinctes des valeurs de loisir. Malgré l'assimilation partielle du travail au jeu, la prépondérance du loisir se manifeste chez les uns et celle du travail chez les autres. Et cela en matière de choix de lecture comme ailleurs puisque les premiers *«lisent moins d'ouvrages directement liés à leur programme, et des ouvrages moins scolaires»* [13].

Déjà perceptible il y a 30 ans, cette distinction, chez les étudiants, entre lecture de loisir et lecture studieuse devient plus pertinente encore aujourd'hui, alors que l'université, à l'image de la société, a connu de profondes mutations. En ouvrant ses portes à un public de plus en plus nombreux et de plus en plus diversifié, elle réunit, plus qu'hier, en son sein des jeunes gens qui ne partagent pas tous la même attitude face aux études, à la culture et à la lecture.

Les étudiants des années 90

Trente ans après *Les Héritiers*, à l'heure où réapparait un discours sur la crise des universités, l'étudiant est encore défini comme cherchant à s'abolir de sa condition d'étudiant, toujours soumis aux lois, quelque peu assouplies depuis, de la reproduction des inégalités sociales. En 1992, *«l'origine sociale des étudiants inscrit sa marque, non comme une fatalité, ni dans une logique de reproduction à l'identique, mais sous la forme d'une loi de probabilité laissant une place variable, et la porte ouverte à des évolutions, des échappées, à la mobilité sociale»* [14].

En outre, compte tenu de son origine sociale et des dispositions scolaires et sociales intériorisées dans l'enfance, chacun n'envisage pas son statut d'étudiant selon la même modalité. Certains continuent à vivre leur période étudiante sur le mode du dilettante mais d'une manière générale force est de reconnaître qu'aux héritiers, vivant leur transit universitaire, selon l'expression de Molinari, sur le mode de la liberté et du jeu intellectuel, s'oppose une masse croissante de pragmatiques *«contraints à vivre et se représenter, sur le mode sérieux et studieux du réalisme (...) ce même transit, comme temps obligé, soit de préprofessionnalisation, soit de consolidation des chances d'emploi»* [15]. La tendance s'est inversée : dilettantes hier, sérieux aujourd'hui, les étudiants n'adoptent plus la même attitude face aux études et à la culture.

Ces étudiants, pour lesquels le diplôme universitaire est un moyen d'ascension sociale, et plus encore aujourd'hui d'accession à l'emploi, et le livre, un élément souvent exclu des habitus familiaux, choisissent alors de concentrer leur énergie sur le prêt à consommer des documents de travaux dirigés, des polycopiés ou des cours, au détriment de la recherche personnelle, de la consultation d'ouvrages divers. La lecture spécifiquement axée sur les études prend de l'ampleur, les supports se diversifient : le roman de loisir paraît largement concurrencé.

La lecture universitaire : une modalité spécifique du lire

Du fait de la place qu'a toujours tenue la lecture dans les apprentissages

scolaires et universitaires et de l'importance croissante de l'aspect studieux et utilitaire de cette lecture, on peut difficilement faire l'économie d'une définition de la lecture universitaire. Elle permet d'ouvrir la voie à des interrogations sur le travail de l'étudiant et la place du livre et de la lecture en son sein.

D'après une enquête que Françoise Kletz[16] a menée sur la lecture des étudiants en sciences humaines et sociales, ces derniers ne proposent aucune définition précise de la lecture universitaire, mais la présentent toujours en fonction de son support, l'ouvrage universitaire, du but qu'elle poursuit, la réussite aux examens, et de ce à quoi elle s'oppose, la lecture de plaisir.

En fait, *«les lectures de loisir et de détente (romans bandes dessinées, poèmes, théâtre, livre d'art ou de photographie) ne résistent pas à la pression des études, des enseignants et des examens. Comme si les étudiants avaient parfaitement reçu le message que la Documentation Française leur lance pour vanter ses publications : «Pour réussir, lisez utile»*, (coincés entre) *leur désir de lecture, l'anxiété de la réussite aux examens et les règles très codifiées des études supérieures»*.[17]

Ce clivage, qui tend à prendre des allures d'opposition entre des lectures ludiques et studieuses, est une des caractéristiques essentielles de la lecture, mais n'épuise pas, loin de là, la compréhension de la lecture étudiante. Dans ce nouveau domaine, les pistes sont nombreuses, parmi elles, les différenciations de pratiques en fonction de l'appartenance universitaire et du niveau d'étude.

Les filières et l'avancement dans les études : des éléments clés

Les enquêtes menées sur la lecture étudiante laissent apparaître des disparités qui indiquent que les étudiants, à la lumière de leurs pratiques lectorales, ne constituent pas une population homogène. Qu'il s'agisse du temps qu'ils consacrent à la lecture, du goût qu'ils ont pour elle, de ce qui motive leurs choix en la matière ou du type de support qu'ils privilégient, ils se distinguent selon leurs niveaux d'études et leurs disciplines. Ces deux éléments clivent les comportements estudiantins de manière nette et comptent, notamment en matière de lecture universitaire, bien plus que l'origine sociale ou le sexe, variables pourtant opérantes dans de nombreux domaines touchant à l'éducation et à la culture.

Dans l'enquête de F. Kletz, la lecture est souvent, en premier cycle, une obligation indissociable des examens, et ce n'est qu'en troisième cycle que de «nécessaire» elle devient «agréable». A l'exception des disciplines philosophiques ou littéraires, où les étudiants déclarent lire par goût et découvrir des livres hors de toute prescription enseignante, la majorité des plus jeunes étudiants s'écarte peu de la bibliographie de l'enseignant.

En matière d'utilisation du livre, les pratiques sont très contrastées et trois groupes de disciplines se distinguent : lettres et droit où le livre est indispensable pour la réussite de l'année universitaire ; AES et économie où existe le besoin d'un support écrit mais pas nécessairement du livre ; sciences et médecine où les notes de cours et de travaux dirigés tiennent une place centrale.

Ces différences persistent dans le rapport à l'objet «livre» : les littéraires (lettres - sciences humaines et sociales)

l'achètent plus facilement que les étudiants des autres disciplines, car son utilisation dépasse souvent le cadre de l'année universitaire, sa relecture est envisageable et son prix est moindre puisqu'il s'agit plus fréquemment d'un livre de poche, littérature classique ou essai, que d'un manuel.

Des différences quantitatives en matière de lecture de livres sont également significatives puisque les étudiants en Lettres lisent plus de livres que ceux de droit qui dépassent eux-mêmes les étudiants scientifiques. La hiérarchie lectorale entre les disciplines renverse l'ordre traditionnel de la hiérarchie scolaire qui confère aux disciplines scientifiques une légitimité plus grande qu'aux lettres et sciences humaines.

Ces variations dans les pratiques de lecture tiennent pour une part importante à la nature des disciplines et à la place du livre dans l'arsenal pédagogique de chacune. En lettres, il paraît difficile de ne pas lire l'ouvrage qui fera l'objet du cours, alors qu'en science la compréhension des exercices ne nécessite pas, on peut le déplorer, la lecture de Pythagore ou d'Einstein.

Les variations de comportement face à la bibliothèque universitaire, entre les diverses disciplines, confirment les disparités dans la place qu'occupe le livre dans chacune d'entre elles : en droit, la nature de la discipline conduit l'étudiant à fréquenter assidûment la bibliothèque universitaire pour se *«procurer des ouvrages pointus ou lire (souvent en les photocopiant) des revues dont l'utilisation ponctuelle ne justifie pas l'achat»*[18]. En sciences, les notes de cours et de travaux dirigés suffisent, le recours au livre n'est que ponctuel, il s'agit souvent d'un manuel que l'étudiant espère se procurer à la bibliothèque universitaire.

La lecture revêt pour tout étudiant le double aspect de la fonctionnalité et de la gratuité. Aucun étudiant d'aucune discipline n'échappe plus à cette polarité d'une lecture imposée et d'une lecture choisie. Même si la première l'emporte largement sur la seconde et que le livre est concurrencé par d'autres types de support, rien n'autorise à dire que les étudiants ne lisent plus ou lisent moins. La lecture à l'université est, quelle que soit la forme qu'elle revêt et les différences qui existent entre les disciplines et le niveaux d'étude, un passage presque obligé.

La lecture à l'université : socialisation et sociabilité

L'université : lieu de socialisation à la lecture ?

L'université serait-elle de ce fait un espace de socialisation à la lecture ? Tout porte à le croire : d'une part, le travail intellectuel à fournir tout au long des études repose, de manière variable selon les disciplines, sur le livre ou l'écrit. D'autre part, l'étudiant bénéficie en permanence d'un environnement culturel particulier (conseils de lecture, incitation entre pairs, bibliothèque universitaire...). L'enseignement supérieur peut donc apparaître comme une étape du processus d'apprentissage de la lecture au cours de laquelle l'étudiant, immergé dans un milieu favorable, acquerrait et développerait un certain habitus lectoral. Au sein de chaque discipline, sous l'effet d'un enseignement spécifique, d'une sociabilité particulière (couples pédagogiques, groupes de travail...) et plus généralement d'un environnement imprégné de la culture du livre et de la lecture, les étudiants seraient amenés à développer ou à modifier des habitudes de lecture déjà acquises. L'université serait alors le lieu d'une for-

me particulière de socialisation à une certaine pratique de la lecture.

Lors d'une enquête menée à l'Université de Nice, nous avons pu observer les variations des pratiques de lecture entre les étudiants en fonction de leur niveau d'étude. Si le nombre de livres lus pour les études augmente au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus, les actes qui accompagnent la lecture sont plus nombreux et surtout plus proches d'un modèle de lecture que l'on pourrait qualifier de lettré. Par exemple, les étudiants en troisième cycle prennent plus souvent des notes, soulignent davantage, et se reportent plus couramment aux notes de bas de page et aux références bibliographiques[19].

Ceci permet de supposer que les étudiants ont, tout au long de leur parcours universitaire, appris une certaine manière de lire, plus conforme aux exigences de leur état.

Toutefois la question de l'interprétation de ces résultats reste en suspens. Certes les étudiants les plus avancés lisent plus et mieux que leurs cadets, mais est-ce le résultat du processus d'apprentissage auquel ils ont été soumis ou plus simplement de l'éviction des moins bons lecteurs ? Y-a-t-il des forts lecteurs qui échouent à l'université ? Parallèlement ceux qui ne maîtrisent pas les techniques de la lecture studieuse parviennent-ils à dépasser le stade du premier cycle ? Si la question ne peut être tranchée, au vu des données actuellement disponibles, on peut penser que les deux explications se combinent. Si maîtrise de la lecture et réussite ou échec scolaire sont des variables fortement corrélées, encore faut-il prendre en compte ceux qui sont considérés comme des lecteurs moyens, ni bons ni mauvais, ni forts ni faibles, et pour lesquels le processus de socialisation serait le plus efficient.

Mais cette socialisation, cet apprentissage d'une certaine manière de lire, ne pourrait être pleinement efficace sans le relais d'une sociabilité qui se constituerait entre les étudiants, autour du livre.

L'université : lieu privilégié d'une sociabilité lectorale

Si la lecture est souvent perçue comme un acte solitaire, un moyen de s'isoler des autres, et par suite comme incompatible avec l'idée de sociabilité, divers éléments conduisent à nuancer ce point de vue, notamment dès que l'on prend en compte la lecture scolaire.

En premier lieu, comme semblent l'indiquer les nombreuses enquêtes réalisées sur la lecture, et la vivacité des débats dont elle est l'objet, le premier facteur d'échange autour de la lecture semble être la polémique. D'un autre côté, un auteur tel que Daniel Pennac reconnaît le caractère communicatif de la lecture, puisque pour lui : *«Si la lecture n'est pas un acte de communication immédiate, elle est, finalement, objet de partage»* [20]. par ailleurs, les travaux sur l'histoire de la lecture enseignent que la pratique lectorale solitaire et silencieuse, actuellement dominante, est relativement récente. En effet, jusqu'à la seconde moitié du XVIIIè siècle, la lecture se faisait collectivement et à voix haute.

Ainsi la lecture n'est pas toujours un acte intime et privé, notamment dans un milieu étudiant propice à toutes formes de convivialité. L'université peut alors s'avérer être un lieu idéal d'épanouissement des pratiques de sociabilité lectorale. La lecture est en effet un sujet normal et banal de conversation dans une bibliothèque universitaire et une bonne entrée en matière entre des étudiants qui ne se connaissent pas en-

core. La bibliothèque universitaire est d'ailleurs, pour les étudiants, un espace de convivialité où l'ambiance est propice au travail intellectuel. Dès 1964, elle est repérée comme salle d'étude où peut s'effectuer le travail scolaire (lecture de notes, préparations diverses...) sans recours aux services documentaires offerts, et comme lieu de rencontre : *«Les étudiants recherchent à la bibliothèque quelque chose qu'ils ne trouvent pas chez eux, qu'il s'agisse de l'encouragement, réel ou fictif, au travail que procure l'atmosphère de la bibliothèque ou des satisfactions psychologiques que donnent les contacts avec d'autres étudiants, connus ou inconnus, ou de l'attente diffuse de ces contacts»*[21].

Pour se convaincre de la réalité de l'existence d'une sociabilité autour du livre, il suffit d'observer la fréquence de pratiques comme le prêt ou l'emprunt d'ouvrages entre étudiants, la discussion autour d'un livre, ou le conseil de lecture.

Le développement d'une sociabilité lectorale à l'université semble d'autant plus aisé à envisager que celle-ci existe déjà à d'autres stades de la scolarité : au cours de l'apprentissage de la lecture, les enfants lisent à haute voix, les uns pour les autres. Dans l'enseignement secondaire, ce partage de lecture continue puisque tous les élèves d'une même classe lisent un ouvrage identique, commentent certains passages en classe et en discutent parfois de manière informelle entre eux.

La plupart des chercheurs qui ont travaillé sur la lecture reconnaissent finalement que cette pratique est largement liée à l'usage social que chacun peut en faire. Ainsi certains ont pu dire que ne pas avoir le temps de lire, c'était en fait ne pas disposer d'échanges sociaux susceptibles de soutenir ou d'encourager la pratique lectorale. Bien évidemment ce n'est pas le cas dans le milieu étudiant où les bénéfices sociaux de la lecture se manifestent à plusieurs niveaux, celui de la réussite aux examens mais également celui des échanges entre étudiants. Cette sociabilité étudiante autour du livre pourrait donc être un des éléments majeurs de l'incitation à la lecture, qui prendrait place dans la trajectoire de l'individu à un moment où, devenant adulte, il sort progressivement du cercle d'influence familial et scolaire, principal moteur de la lecture.

Notes

[1] Réalisée par l'Institut français d'opinion publique pour la revue *Réalité*

[2] N. ROBINE : «La lecture des livres en France à travers les enquêtes nationales et locales», *Les cahiers de l'animation*, n°40, 1983.

[3] J. BAHLOUL : *Lectures précaires, étude sociologique sur les faibles lecteurs*. BPI, 1988. N. ROBINE : *Les jeunes travailleurs et la lecture*. La documentation française, Paris, 1984.

[4] J. BAHLOUL : *Ibid*

[5] E. FRAISSE : *«Lecture étudiante, émergence d'une question», in* Les étudiants et la lecture, PUF, 1993, p.4

[6] E. FRAISSE : *Ibid.*

[7] Comme le dit très bien E. Fraisse : *«le discours pédagogique comme la sociologie de la lecture ont cessé de focaliser préférentiellement sur les apprentissages premiers et les exclus. Désormais, ils cherchent à cerner également les comportements de populations familarisées avec le livre et maitrisant très largement l'acte de lecture»* in «L'université au miroir de la lecture», *Esprit, n°8-9, août-septembre 1993, pp. 128-142.*

[8] J.-C. PASSERON : «Le polymorphisme culturel de la lecture. A propos de l'illétrisme» in *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel*. Nathan 1991

[9] C'est sous cet aspect que la lecture apparaît notamment dans les enquêtes sur les *Pratiques culturelles des français*, et c'est en tant qu'objet culturel qu'elle est étudiée par les sociologues. Les pédagogues et autres

psychologues s'intéressent quant à eux à l'aspect scolaire du phénomène. Toutefois, certains sociologues comme F. de Singly tentent de faire le lien entre le milieu de la lecture et celui de l'école.

[10] F. de SINGLY : *Les jeunes et la lecture.* DEP, 1993, p.8

[11] F. de SINGLY : *Lire à douze ans.* Nathan, Paris, 1989, p.4

[12] J.-C. PASSERON : «Le polymorphisme culturel de la lecture. A propos de l'illétrisme» in *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel.* Nathan 1991, p. 336-337

[13] P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON : *Les héritiers.* Minuit, Paris, 1964, p.29.

[14] J.-P. MOLINARI : *Les étudiants.* Editions ouvrières, 1992, p. 52

[15] *Ibid*, p. 35

[16] F. KLETZ : «La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université», *Cahiers de l'économie du livre,* n°7 mars 1992.

[17] G. COURTOIS : «Le mal de lire des étudiants», *Le Monde*

[18] MRT/MP CONSEIL/FLUO : «Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions» in *Cahiers de l'économie du livre,* n°7, Mars 1992, p.74

[19] C. ROBERT : *Pratiques de lecture en milieu étudiant - Enquête auprès du public de la bibliothèque de l'université de Nice.* DEA EHESS, Marseille 1994.

Cycles d'étude Actes de lecture	1er	2ème	3ème	Total
Prises de notes	54%	61%	63%	57%
Soulignage	32%	36%	44%	34%
Notes de bas de page	25%	26%	42%	27%
Références biblio	8%	17%	49%	15%
Photocopies	11%	18%	31%	15%
Annotations	9%	12%	15%	11%
Total	58%	34%	8%	100%

Pratiques des étudiants en fonction de leur niveau d'étude : ex. 25% des étudiants de 1er cycle se sont reporté aux notes de bas de page lors de la lecture de leur dernier ouvrage alors que 42% de ceux de 3ème cycle l'ont fait.

[20] D. PENNAC : *Comme un roman.* Gallimard, Paris, 1992. p.86.

[21] P. BOURDIEU et M. de SAINT-MARTIN : «Les utilisateurs de la bibliothèque universitaire» in *Rapport pédagogique et communication,* La Haye, Mouton, 1964, p. 112

Questions à Michel Novi

Par Roger Establet
Université de Provence

J'apprends de source bien informée que tu vas publier un **Que sais -je**? sur les pourcentages. Depuis les réflexions critiques et pertinentes de J.C. Combessie, je suis dans l'expectative d'une solution qui soit moins insatisfaisante que les autres, à ce problème théorique essentiel de la comparaison.

Je vais me risquer à un raisonnement, sur un problème qui nous concerne l'un et l'autre, pour des raisons qui sont théoriques mais pas seulement : le taux d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale. Je pousse jusqu'au bout le bouchon de la comparaison logistique, en m'inspirant du travail suggestif de Jean Claude Deville sur les taux d'activité féminins. A toi de formuler objections et solutions plus rationnelles ou plus économiques.

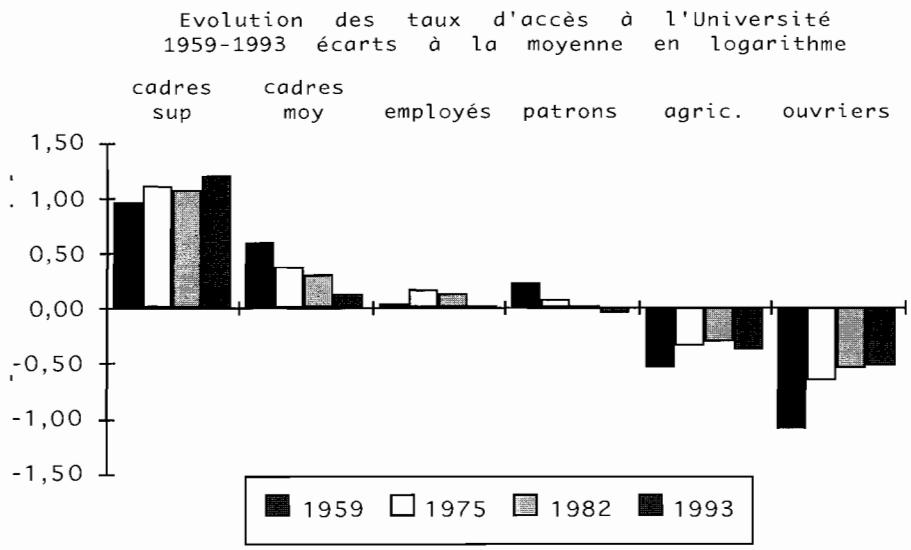
On peut construire deux tableaux de l'évolution des taux d'accès à l'enseignement supérieur depuis 1959, l'un sans les CPGE ni les STS, un autre avec.

Taux d'accès à l'Université (en %)

	1959	*1975*	*1982*	*1993*
cadres sup	37,3	71,8	71,4	86,9
cadres moy	20,0	31,9	29,3	36,6
employés	6,7	22,4	21,8	30,8
patrons	9,8	19,0	17,5	27,1
agric.	1,8	8,1	9,3	14,7
ouvriers	0,5	4,1	5,6	10,8
ensemble	6,0	16,4	17,2	29,4

Un tel tableau n'encourage guère *a priori* à constater un tassement des écarts. Il suggère plutôt un modèle "tennis" d'extension à toute la classe des cadres supérieurs d'un accès réservé jusqu'en 1959 à une minorité d'entre eux, avec des retombées minimes sur les autres groupes. On peut essayer d'y voir plus clair en appliquant à ces données une mesure des écarts LOG (p1/1-p1). Nous avons construit deux mesures, l'une par rapport à la moyenne, l'autre par rapport à la catégorie la plus favorisée.

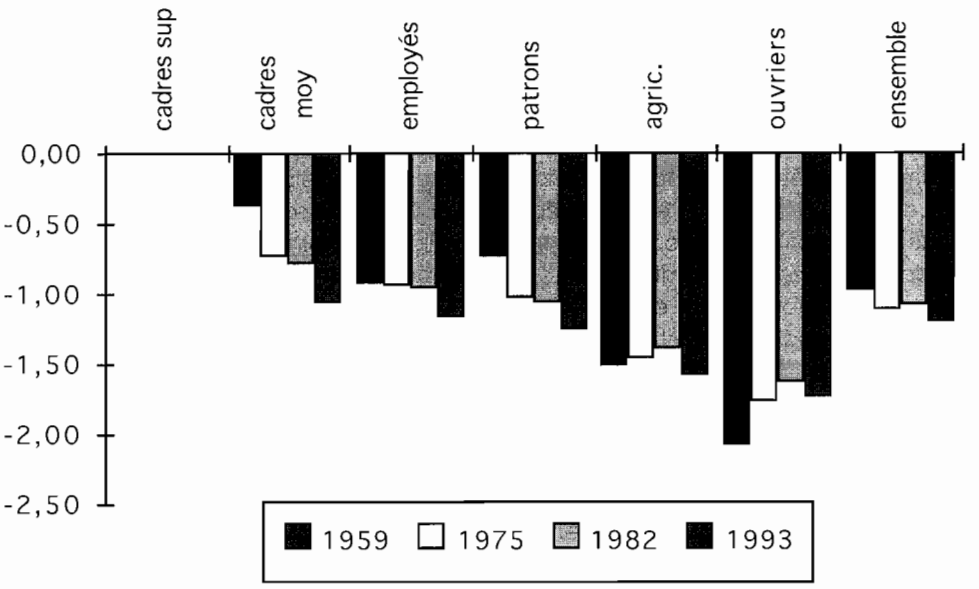
On voit sur ce graphique la tendan-



ce des cadres supérieurs à s'écarter vers le haut de la moyenne, et celle des ouvriers et des agriculteurs à s'en rapprocher. Avec les autres classes sociales, les cadres creusent l'écart.

faible accroissement global peut être imputé à l'effet de structure (hausse des catégories favorisées dans la population des élèves) et aucun mouvement de rapprochement entre les ca-

Evolution des écarts avec les cadres sup des taux d'accès à l'Université 1959-1993 (logarithmes)



Entre 1959 et 1975, les classes défavorisées ont fait une partie de leur retard sur les classes supérieures. Dans la période 75 - 82 rien ne s'est passé : le

tégories. En 1982, le mouvement repart, mais cette fois les écarts se creusent à nouveau.

La différence entre la croissance

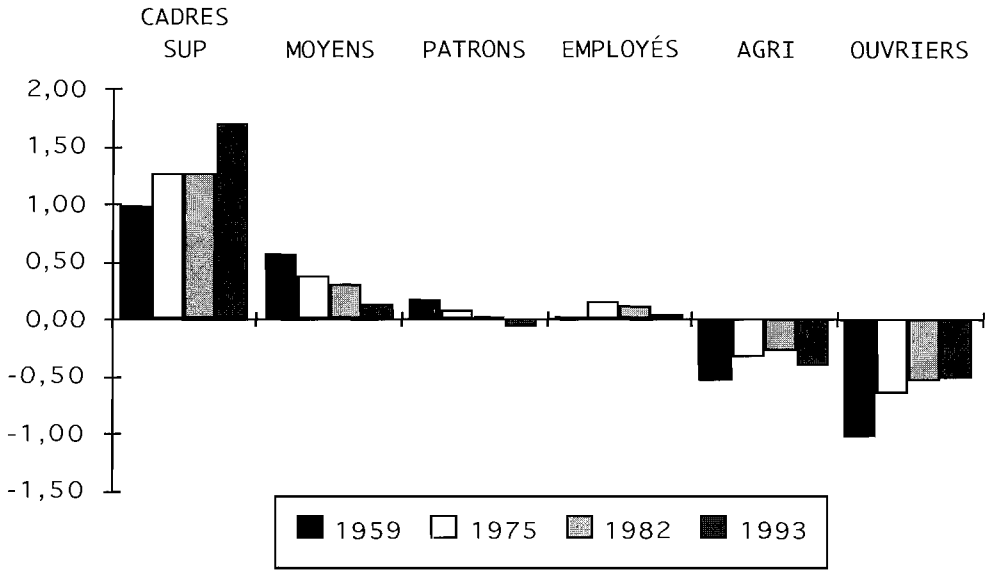
Taux logistique d'évolution annuel de l'accès à l'Université

	1959-1975	*1975-1982*	*1982-1993*
cadres sup	3,9	-0,1	3,9
cadres moy	1,7	-0,8	1,3
employés	3,8	-0,2	1,8
patrons	2,1	-0,6	2,2
agric.	4,3	0,9	2,0
ouvriers	5,8	2,0	2,8
ensemble	3,0	0,4	2,7

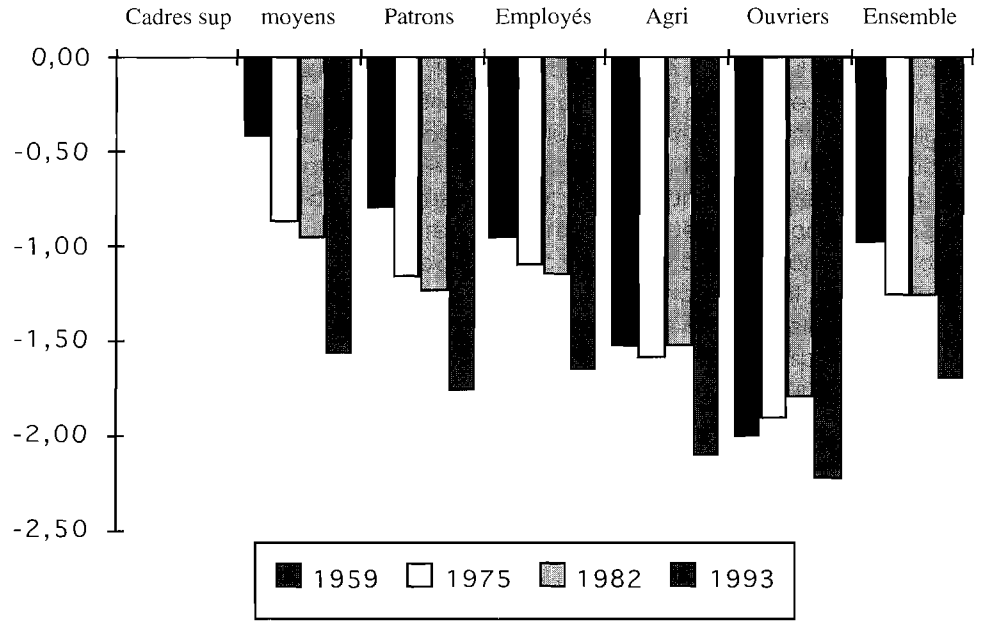
Taux d'accès à l'enseignement supérieur (Université, STS et CPGE)

	1959	*1975*	*1982*	*1993*
Cadres Sup.	43,8	80,2	82,7	96,3
Cadres Moyens	22,9	35,2	34,2	41,1
Patrons	11,0	21,4	21,4	30,5
Employés	7,8	24,2	25,2	36,3
Agric.	2,2	9,2	12,1	16,8
Ouvriers	0,8	4,6	6,9	13,2
Ensemble	7,4	18,0	20,5	33,8

Evolution des accès à l'enseignement supérieur. Ecarts à la moyenne.



Evolution des écarts entre les cadres supérieurs et les autres catégories Enseignement supérieur 1959-1993



des années soixante et la plus récente est patente : il y a du rattrapage dans le premier cas, les taux logistiques forts se croissent leur suprématie, en réalisant un sans faute. L'écart entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres,

Taux logistique d'accès annuel à l'enseignement supérieur 1959-1993

	Période 1959-1975	*Période 1975-1982*	*Période 1982-1993*
Cadres sup	4,5	1,0	6,7
moyens	1,6	-0,3	1,2
Patrons	2,2	0,0	1,9
Employés	3,6	0,3	2,1
Agri	4,0	1,9	1,5
Ouvriers	5,0	2,6	2,8
Ensemble	2,7	1,0	2,7

rencontrant dans les catégories les moins bien pourvues et il y a au contraire une distance creusée dans la seconde.

Si l'on prend en compte les deux extrêmes sociologiques de l'enseignement supérieur que sont les STS et les CPGE on précise l'évolution.

La particularité de l'évolution des classes supérieures est encore plus nette, de même que le creusement des écarts, alors que les autres catégories se rapprochent du point moyen.

En tenant compte du développement des portions les moins visibles du système, on voit que la première période est marquée par une progression simultanée des enfants de cadres et des enfants d'ouvriers, avec un léger avantage pour ces derniers. Dans la seconde période, où la croissance globale est très modérée, l'écart tend encore à se tasser légèrement; mais, dans la dernière période, les cadres supérieurs accroissent leur suprématie, en réalisant un sans faute. L'écart entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres, après s'être réduit jusqu'en 1975, de 2,01 à 1,92 puis 1,81 s'établit à nouveau à son niveau initial : 2,23. Cela est dû à la croissance tout à fait exceptionnelle qui concerne les catégories supérieures. Entre 1959 et 1993, les enfants de cadres ont semé tout le monde.

Voilà les déductions, peut-être les élucubrations, qui sont liées à un mode d'approche particulier de la comparaison de pourcentages. Bien sûr, je suis prêt à reconsidérer la question et à refaire tous les calculs. Et j'attends les suggestions de l'ami méthodologue, avec une certaine anxiété. Car si l'on ne sait pas résoudre ce problème là, il ne me semble pas très utile de faire de la sociologie.

Amitiés,
Roger Establet

2. MIGRATIONS ÉTUDIANTES

Avant-Propos

Victor Borgogno
CNRS, SOLIIS

Le phénomène des migrations internationales d'étudiants n'a cessé de croître au cours des trois dernières décennies.

Un accord s'est fait récemment pour ranger ces flux migratoires dans la catégorie que les chercheurs de langue anglaise désignent par les termes de "skilled migrations"[1], termes généralement traduits dans notre langue par l'expression "migrations de compétences" ce qui ne paraît pas particulièrement heureux...

Leur inclusion dans cette catégorie va dans le sens de la tendance qui a longtemps prévalu de situer leur examen essentiellement dans le cadre des questions soulevées par les phénomènes dits d'"exode des cerveaux" (ou "brain-drain"...).

Cependant l'ampleur même du phénomène fait craindre que sous le trait commun trop général de "mobilité internationale à finalité universitaire" ne soient amalgamées des réalités trop dissemblables pour rendre satisfaisante leur appréhension sous un concept unique.

L'un des résultats de la recherche que nous avons conduite sur ce thème[2], et dont sont issus les textes présentés ci-après, a été précisément d'apporter quelque clarté à ce problème conceptuel.

Il est apparu que ces flux pouvaient, et devaient, être regroupés en deux types principaux se différenciant par les contextes de relations internationales fort contrastés dont ils relèvent.

Le premier de ces types est celui auquel répondent de façon tout à fait exemplaire, les flux importants d'étudiants originaires du Maghreb qui, à partir de la décolonisation, et dans son sillage, jusqu'à nos jours se sont traditionnellement dirigés vers les universités françaises. Le contexte de ces migrations est celui auquel renvoie l'idée de coopération au sens d'aide au développement. On peut estimer que ce type de flux représente une des multiples facettes de ce complexe de rapports inégaux que l'on a pris l'habitude de désigner par les termes de "relation Nord-Sud".

Le second contexte est celui qui s'instaure à partir de années 80 et qui voit les échanges universitaires entre pays du "Nord" -et particulièrement

au sein de la communauté européenne- s'accroître considérablement, mais, cette fois, dans la logique du développement d'un "marché de la formation supérieure". Les flux internationaux d'étudiants prennent ici un tout autre sens. Ils représentent à la fois un enjeu et un indice d'attractivité au sein d'un système de relations qui mêle inextricablement logique de compétition et logique de coopération.

Comme le montre L.Vollenweider-Andresen dans son article sur les contours statistiques globaux du phénomène, la situation actuelle est caractérisée par un accroissement constant des flux du second type (Nord-Nord...) coïncidant avec un déclin relatif des flux du premier type (Sud-Nord...)

Une telle évolution, qui semble priver la problématique du "brain-drain" d'une partie de sa pertinence, appelle toutes sortes d'explications et d'interprétations. Mais elle porte d'abord à s'interroger sur les politiques suivies en la matière par les pays concernés par ces migrations étudiantes.

Les articles que nous présentons ici, à l'exception du premier, traitent tout particulièrement de cet aspect.

Dans les quatre premières de ces contributions, des analyses conduites respectivement par C. Wilpert et G. Wilpert, G. Campani, J. Streiff-Fenart et V.Borgogno et L. Vollenweider-Andresen font le point sur la situation dans ce domaine en Allemagne, en Italie et en France, trois pays européens figurant parmi ceux qui accueillent des étudiants étrangers. Ces analyses soulignent d'abord la convergence des politiques suivies par ces pays. Celles-ci ont pour point commun de paraître s'efforcer de limiter voire de réduire, par l'imposition de contrôles plus rigoureux et de règles plus strictes, la part de leur immigration étudiante en provenance des pays du Sud.

Les contraintes économiques jouent certainement un rôle non négligeable dans une telle réorientation. Mais on doit y voir aussi, et sans doute surtout, une conséquence des termes identiques dans lesquels est aujourd'hui posé dans ces pays, le problème politique de l'immigration en général. Elle est le signe que ces migrations "spécialisées" sont désormais gérées à partir d'un point de vue qui les banalise et tend à souligner exclusivement leur appartenance à un immigration "à risques", par opposition à un point de vue davantage fondé sur des considérations, et des valeurs, universitaires.

Ces contributions ne se limitent heureusement pas à scruter ce schéma politique commun. Elles montrent comment cette situation *se décline* de manière variable dans les trois pays en fonction de tout ce qui peut les séparer à toutes sortes de point de vue. Le phénomène migratoire est à même ici, une fois de plus, de jouer ce rôle de puissant révélateur des particularités des sociétés d'accueil qui lui a été depuis longtemps reconnu....

Les deux contributions suivantes sont consacrées à l'analyse des politiques suivies par deux pays à forte *émigration* d'étudiants : l'Algérie dont le cas est traité par Hocine Labdelaoui et la Grèce qui fait l'objet d'une analyse particulièrement approfondie conduite par Ross Fakiolas.

Le travail d'H.Labdelaoui est riche d'enseignements qui, au delà du cas algérien, valent sans doute aussi pour les autres pays du Maghreb ou d'autres pays dits "en voie de développement" à fort contingent d'étu-

diants expatriés. Sa première vertu est sans doute de nous rappeler l'importance que revêt, aujourd'hui encore, pour ces pays la possibilité de recourir aux systèmes d'enseignement supérieur de pays étrangers pour la formation d'une partie de leurs cadres. Non moins importante est la distinction qu'il nous invite à opérer entre une émigration étudiante "libre" et une émigration gérée et financée par l'Etat, participant du processus de reproduction des classes dirigeantes, et devenue un puissant enjeu social.

Le cas de la Grèce est plus singulier. Désormais intégré à la communauté européenne, ce pays se distingue par une émigration étudiante encore aujourd'hui très importante. Les conditions dans lesquelles se sont historiquement inscrits ces flux, que R. Fakiolas analyse longuement, conduisent à leur attribuer la signification d'une sorte de privatisation par ce pays d'une partie de sa formation supérieure, opérée sur la base d'un rigoureux système de sélection à l'entrée des universités nationales. Aujourd'hui, la signification de ces migrations semble modifiée. Les faiblesses structurelles qu'elles trahissaient initialement sont en partie surmontées et ces flux, qui tendent désormais à s'inscrire dans la logique du système d'echanges universitaires "Nord-Nord", semblent privés, pour une partie au moins, de justification. Cette situation appelle selon l'auteur une politique qui, sans rompre avec les logiques sur lesquelles est fondé le développement du "marché" international de la formation supérieure (qu'il n'entend nullement récuser) s'efforce d'en corriger les excès par une régulation fondée sur le principe d'une sorte de "division internationale du travail de la formation supérieure" permettant à un pays comme le sien de valoriser au mieux ses ressources propres. Thèses stimulantes sans doute mais propres à susciter de larges débats...

1 C'est notamment le point de vue adopté par J.Salt dans son introduction au numéro spécial de la revue italienne "Studi Emigrazione"rassemblant les communications à un colloque tenu précédemment en Italie sur ce thème et au cours duquel ce point avait été discuté.("Skilled migrations" *STUDI EMIGRAZIONE*, n°117 ROME mars 1995).

2 Il s'agit de la "Recherche comparative sur les migrations étudiantes des pays du sud de la méditérranée vers les universités européennes", recherche conduite par notre équipe et impliquant un certain nombre de chercheurs étrangers. Les articles présentés ici reprennent la plupart des communications présentées par une partie de ces chercheurs, au cours d'une table ronde qui s'est tenue à Nice. La partie française de la recherche a reçu le soutien de la Direction de la Population et des Migrations (Ministere de l 'Aménagement du territoire de la Ville et de l'Intégration).

Les étudiants étrangers dans l'Enseignement supérieur français : données statistiques

Par Lise Vollenweider-Andersen
SOLIIS - UNSA

La description statistique de l'évolution des migrations étudiantes, que nous présentons dans cet article, a pour visée d'appréhender l'ampleur et les caractéristiques de ce phénomène. Depuis une vingtaine d'années, on assiste à un développement important et multiforme de la coopération universitaire transnationale, qui a pour effet l'accueil d'un nombre croissant d'étudiants étrangers par les pays développés. Dans cette formation internationale, quel est le rôle de la France ? Quelles sont les caractéristiques des étudiants étrangers qu'elle accueille dans son enseignement supérieur ? Et quel est la nature de l'évolution de ses flux ? Pour répondre à ces questions nous avons à la fois retracé l'évolution de la présence des étudiants étrangers dans les universités depuis 1971 et dans les établissements supérieurs hors université, à partir de 1981, et analysé en détail les positions universitaires selon leur origine géographique[1].

Notre étude, qui porte sur la catégorie des étudiants étrangers par nationalité, telle qu'elle est répertoriée dans les statistiques de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective du ministère de l'Education Nationale, inclut en fait une proportion probablement non négligeable de jeunes étrangers "issus de l'immigration", qui accèdent à l'enseignement supérieur après un cursus scolaire accompli plus ou moins complètement en France et titulaires d'un bac français[2].

1. LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ÉTUDIANTS

Sur le plan mondial près de 1 500 000 étudiants poursuivaient en 1992[3] des études en dehors de leur pays. La majorité de ces étudiants expatriés est originaire de l'Asie (44,3%). Par ailleurs, il faut noter que la part des étudiants originaires du continent européen (21,7%) est aujourd'hui nettement supérieure à celle des pays d'Afrique (13,3%).

Tab. 1 : Répartition en effectif et en pourcentage des étudiants étrangers dans le monde par région d'origine

Région d'origine	*Effectifs*	*%*
Europe	293614	21,7
Asie	599834	44,3
Afrique	180407	13,3
Amérique du Nord	84222	6,2
Amérique du Sud	42437	3,1
Autres	154025	11,4
Total	1354539	100,0

Source : annuaire statistique de l'Unesco 1994

Les chiffres de l'Unesco montrent aussi que la mobilité internationale universitaire des pays développés s'accroît plus vite que celle des pays en voie de développement. On constate ainsi que la coopération universitaire internationale Nord-Nord prend de plus en plus le pas sur la coopération Nord-Sud. Point de vue nuancé par l'émergence de flux centrés sur l'Asie de l'Est.

En 1992, c'est la Chine qui envoyait le plus grand nombre d'étudiants à l'étranger (128 561 étudiants), suivie du Japon (55 145 étudiants). Le Maroc, qui occupait en 1980 la sixième place, régresse à la neuvième place en 1992

avec 33 430 étudiants, largement dépassé par l'Allemagne (40 040 étudiants) et la Grèce (37 767 étudiants). La France, qui se situe au 13 ème rang avec 26 924 étudiants inscrits dans des universités étrangères, est le pays occidental qui enregistre la plus forte augmentation d'étudiants expatriés (+114%) entre 1980 et 1992, suivi de l'Italie (+114,2%) et de l'Allemagne (+78,1%). Ces chiffres sont de +66% pour l'Algérie, +60% pour le Maroc et de seulement +9% en ce qui concerne les Tunisiens.

1.1. La situation du point de vue des pays de départ.

Cependant, si on se place du point de vue des pays de départ, le phénomène des migrations étudiantes est significativement différent. En effet, si on rapporte le nombre d'inscriptions dans les universités étrangères aux chiffres globaux de la population étudiante dans les pays d'origine on observe que les étudiants des pays en voie de développement poursuivent plus souvent des études à l'étranger (minimum 8%) que ceux des pays développés (maximum 4%) (cf. Tab : 2).

Soulignons la situation tout à fait particulière de la Grèce, dont 16% de l'ensemble des étudiants sont expatriés[4]. Parmi les pays européens, après la Grèce, c'est le Portugal qui affiche le taux le plus important d'étudiants inscrits dans des universités étrangères. Ce pays connait comme la Grèce une sélection sévère à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Parmi les pays de l'Afrique Subsaharienne, c'est le Congo, pays où le nombre d'étudiants est le moins élevé, qui envoyait le pourcentage le plus élevé de ses étudiants à l'étranger (20,1%). Parmi les pays du Maghreb, c'est le Maroc qui enregistre le plus grand nombre et le taux le plus élevé d'étudiants à l'étranger (13,1%). L'Algérie, dont le nombre d'étudiants est le plus élevé des pays du Maghreb, a un taux nettement inférieur (8,2%) d'étudiants poursuivant des études à l'étranger.

1.2. L'attraction de la France.

La France a encore aujourd'hui une tradition d'accueil d'étudiants étrangers dans ses universités et dans ses écoles supérieures. En fait, la France apparaît en 1992 comme un des premiers pays au monde en ce qui concerne le nombre d'étrangers accueillis par rapport à l'ensemble de la population étudiante. Comme l'Allemagne, la France accueille[5] beaucoup plus d'étudiants qu'elle n'en "exporte", alors que l'Italie, l'Espagne et plus particulièrement la Grèce sont dans une situation inverse.

En accueillant proportionnellement trois fois plus d'étudiants étrangers que les États Unis, la France joue un rôle ma-

Tab. 2 : Taux d'étudiants de 12 pays sélectionnés effectuant des études à l'étranger en 1992

Pays d'origine	*Etudiants inscrits*	*Etudiants à l'étranger*	*Total étudiants*	*% étudiants à l'étranger*
Algérie	236 185	21 055	257 240	8,2
Maroc	221 217	33 430	254 647	13,1
Tunisie	87 780	10 675	98 455	10,8
Cameroun	33 177	8354	41 531	20,1
Congo	12 045	3 885	15 930	24,4
Sénégal	21 562	4 525	26 087	17,3
Turquie	915 765	28 911	944 676	3,1
Allemagne	2 306 421	40 040	2 346 461	1,7
Grèce	195 213	37 767	232 980	16,2
Italie	1 615 150	29 668	1 644 818	1,8
Portugal	190 856	7 060	197 916	3,6
France	1 296 459	26 924	1 323 383	2,1

Source : Annuaire statistique de l'Unesco 1994 et Eurostats

Tab. 3 : Principaux pays d'accueil des étudiants étrangers en 1992

Pays	*Étudiants accueillis (milliers)*	*taux d'accueil en %*
États-Unis	438	2,9
France	138	10,7
Belgique	27	10,0
Grande Bretagne	88	7,5
Allemagne	116	5,0
Italie	20	1,3
Espagne	12	1,0

Source : Annuaire statistique de l'Unesco 1994

jeur dans la formation internationale, en particulier auprès des Africains, qui constituent les principaux flux d'entrée d'étudiants étrangers dans l'Université française. Comme le montre le tableau ci-dessous, les étudiants du continent africain poursuivant des études à l'étranger sont près de 4 fois plus souvent inscrits dans l'Université française que les étudiants en provenance de pays européens.

En effet, une très large majorité des étudiants expatriés originaires de ce continent effectuent des études en France : c'est le cas pour par exemple 88% des Algériens expatriés, 66% des Marocains, 60% des Tunisiens et 70% des Congolais et des Sénégalais contre seulement 7% des Grecs. Notons enfin le fort pourcentage des étudiants portugais expatriés effectuant des études en France, soit 48,5%.

Cette distribution des flux d'étudiants étrangers selon leur origine géographique conduit à souligner leur parallélisme avec les migrations de travail originaires des mêmes pays. Ce parallélisme renvoie de plus à la question des liens concrets existant entre étudiants et travailleurs immigrés. Ce problème a des incidences au plan des recensements statistiques. Ainsi, tout laisse à penser que nombreux sont en fait, parmi ces étudiants comptabilisés comme étudiants effectuant des études à l'étranger, les étudiants issus de l'immigration de parents de nationalité étrangère résidant en France, ayant fait leur scolarité primaire et/ou secondaire en France.

2. PANORAMA DE LA PRÉSENCE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS

Le nombre des étudiants étrangers poursuivant des études dans les établissements d'enseignement supérieur français n'a cessé de progresser au cours des vingt dernières années (passant de 41 686 à la rentrée de 1971-72 à 161 048 à celle de 1994-95. Cette progression dépasse celle des étudiants autochtones.

Cependant, après le sommet de 13,7% atteint en 1984-85, le taux d'étudiants étrangers a constamment diminué depuis pour atteindre le niveau de 8,3% en 1994-95.

La grande majorité des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 1994-95 effectuaient leurs études au sein de l'Université (75%), mais c'est bien plus souvent le cas pour les étudiants étrangers (84%), qui accèdent

Tab. 4 : Pourcentage des étudiants poursuivant des études à l'étranger inscrits dans l'université française par continent d'origine en 1992

Continent d'origine	*Étudiants à l'étranger*	*Étudiants inscrit en France*	*% en France*
Afrique	180 407	74941	41,6
Europe	293 614	32684	11,1
Amérique	126 659	9992	7,9
Asie	599 834	20407	3,4

Sources: Annuaire statistique de l'Unesco 1994 et DEP Ministère de l'Education Nationale

Tab. 5 : Évolution des effectifs et représentation des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur 1971 à 1994

Étudiants étrangers	1971-72	1976-77	1981-82	*1984-85*	1986-87	1991-92	1994-95
Dans l'Université	35 038	96 409	113 977	*133 484*	126 762	137 278	134 943*
% étrangers	6,6	11,9	12,9	*14,1*	13,1	11,1	9,3
Dans l'Enseignement sup hors université**	6 648	10 966	12 816	*15 915*	13 066	25 851	26 105
% étrangers	11,3	6,8	10,8	*11,1*	9,4	5,2	5,5
Total étrangers	41 686	107 375	126 793	*149 399*	139 828	163 129	161 048
Tt étudiants ventilés	589 219	973 581	1 002 092	*1 093 356*	1 109 199	1 734 256	1 930 774
% étrangers	7,1	11,0	12,7	*13,7*	12,6	9,4	8,3

Source : DEP Ministère de l'Éducation Nationale
**Résultat provisoire.*
*** Ne comptabilisent pas l'ensemble des établissements sur toute la période.*

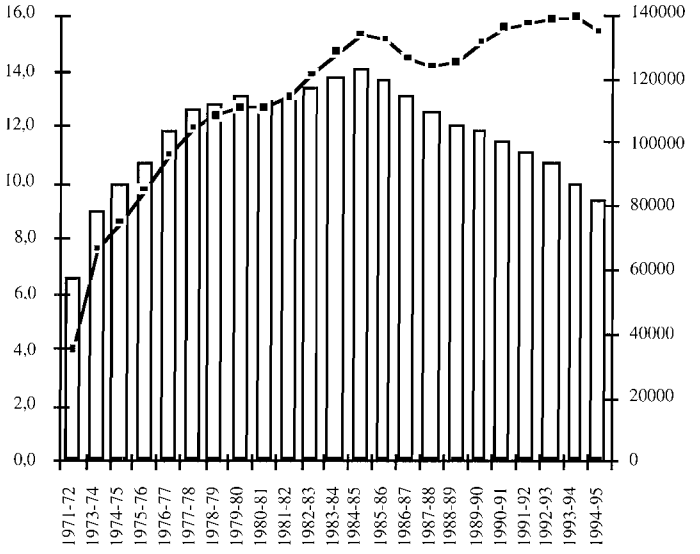
aux établissements de l'enseignement supérieur hors université dans une moindre proportion que les étudiants français (16% contre 25%). De même, on note que si la présence des étudiants étrangers a augmenté au cours de la période 71-94 de façon équivalente dans l'Université et dans l'enseignement supérieur hors université (multiplié par 3,9) c'est loin d'être le cas pour les étudiants français qui, sur la même période, voient leur nombre multiplié par 8,7 dans l'enseignement supérieur hors université[6], contre 2,7 dans l'Université.

2.1. Les étudiants étrangers dans l'Université française

En trente ans, de 1964 à 1994, le nombre des étudiants étrangers dans les universités françaises a été multiplié par 5 (passant de 26 900 étudiants à 134 943).

La variation des effectifs des étudiants étrangers depuis 1971 rapportée à l'évolution selon l'origine géographique permet l'identification de trois périodes (1971-84, 1985-87 et 1988-94) qui se distinguent par des courants migratoires étudiants différents.

Graphe 1 : Évolution des effectifs des étudiants étrangers et de leur représentation dans l'ensemble de la population de 1971 à 1994



1971-84 : l'arrivée massive des étudiants en provenance des anciennes colonies françaises

La première période s'étend de 1971 à 84. Elle se caractérise par l'arrivée massive et continue d'étudiants étrangers dans les universités françaises (+218% contre +58% pour les étudiants français). Les taux d'accroissement au cours de cette période d'étudiants originaires des anciennes colonies de la France sur le continent africain sont spectaculaires : +473% contre +198% pour les ressortissants de pays du continent européen. Mais la progression la plus importante est celle des étudiants originaires du Maghreb (+563%), et même +943% pour le Maroc et +711% pour l'Algérie. Par contre, les étudiants tunisiens qui, en 1971, constituaient le groupe le plus important parmi les étudiants étrangers, connaissent une évolution bien moins importante (+174) que ceux des pays précités. Leur nombre culmine en 1978, pour ensuite décliner de façon continue jusqu'à ce jour. Tout laisse à penser que ce phénomène s'explique par un changement d'orientation des politiques d'enseignement en Tunisie à partir de 1975.

Cette progression des étudiants originaires des pays fraîchement décolonisés traduit la difficulté de ces pays à répondre à la forte croissance de la "demande en enseignement supérieur" au lendemain des indépendances. Non seulement les équipements universitaires légués par l'ancien colonisateur, plus particulièrement dans les pays du Maghreb, sont pratiquement inexistants, mais le personnel qualifié lui aussi insuffisant. Ces pays ont à former rapidement un grand nombre d'enseignants. La France s'efforce d'aider ces pays à résoudre ces problèmes par diverses formes de coopération. L'accueil massif d'étudiants en provenance de ces pays dans l'enseignement supérieur (avec octroi de nombreuses bourses) peut être regardé comme s'inscrivant dans cette aide multiforme.[7]

Au cours de cette période les effectifs des étudiants des pays de l'Union Européenne progresse aussi mais plus faiblement (+217%). On assiste en revanche à une diminution du nombre des étudiants en provenance du Sud-est asiatique (-20%). La diminution de leur nombre à partir de 1975-76 s'explique par la volonté, après la fin de la guerre au Vietnam, du gouvernement révolutionnaire de ce pays de ne plus envoyer ses ressortissants faire des études dans des pays occidentaux.

1985-87 : des années de régression relative.

A partir de la rentrée universitaire 1985 et pendant trois années consécutives, on constate une régression du nombre des étudiants étrangers (-7%) alors que celui des français continue de progresser (+6%). Cette régression des étudiants étrangers frappe bien davantage les ressortissants des pays du continent africain (8%) et plus particulièrement ceux des pays du Maghreb(-10%) que ceux des pays Européens (-4%).

Parmi les étudiants des pays du Maghreb la diminution est surtout remarquable chez les marocains (-11%), chez les tunisiens -dont la diminution avait déjà largement commencé, comme déjà mentionné, en 1978-79-, (–13%), et dans un moindre degré pour les Algériens (–8%).

Pour ces pays de départ, trois séries de facteurs contribuent à expliquer cette diminution :

- la politique de restriction budgétaire au Maroc, qui, dictée par la crise économique, conduit, à partir de 1982-83, à une forte diminution des bourses

attribuées pour les études à l'étranger (le nombre d'attribution de ces bourses est passé de 24 993 en 1982-83 à seulement 8 513 en 1993-94, soit -66%).

- la création de nouvelles universités et le développement d'un enseignement supérieur privé au Maroc et en Tunisie. Permettant d'une part de mieux répondre à la demande d'enseignement supérieur et d'autre part de drainer une partie des étudiants potentiellement candidats à la migration car appartenant à un milieu social suffisamment fortuné pour payer à leurs enfants des études à l'étranger.

- la divergence de plus en plus grande entre les systèmes d'enseignement maghrébin et français, suite notamment à "l'arabisation" de l'enseignement supérieur.

Pour ce qui est des facteurs propres au pays d'accueil, l'analyse de l'évolution des politiques d'accueil des étudiants étrangers en France (cf. le texte de V. Borgogno et J. Streiff-Fenart) montre qu'il s'agit des effets des pressions politiques de plus en plus insistantes sur les conditions de séjour et d'accueil dans les universités des étudiants étrangers. Obligation de visa pour les étudiants non ressortissant de la CEE, instaurée en 1986, avec justification de moyens suffisants d'existence (env. 2000FF/mois : revenu équivalent à celui d'un cadre débutant au Maghreb), obtention d'une préinscription dans une université française. L'obtention de cette préinscription obéit aux exigences posées dans le cadre de la loi Savary, qui souligne la nécessité "d'une cohérence entre la formation des étudiants étrangers en France et le développement des centres universitaires dans les pays en voie de développement". Cette politique fait qu'en pratique il sera impossible aux étudiants de ces pays de s'inscrire dans les universités françaises, dans la mesure où la filière souhaitée existe dans leur pays, cela du moins pour les étudiants qui ne sont pas "invités" (qui ne bénéficient ni d'une Bourse du Gouvernement Français ni d'une bourse nationale de leur pays et qui ne sont pas détenteurs d'un baccalauréat français). Cette disposition vise particulièrement le 1er cycle. Il est vrai qu'à l'époque cet échelon du cursus connaît une véritable asphyxie en raison de l'afflux massif de bacheliers français dans des structures et des équipements universitaires qui s'avèrent dramatiquement insuffisants. Par ailleurs, cette loi qui donne l'autonomie aux universités, préconise que celles-ci fixent leurs propres conditions d'admission des étudiants étrangers selon leurs capacités.

De 1988 à 94 : une période caractérisée par l'émergence d'un "marché universitaire européen".

Au cours de la période qui s'étend de 1988 à aujourd'hui, les tendances qui avaient caractérisé jusqu'ici les flux d'étudiants étrangers, au regard notamment de leur répartition par origine nationale, se trouvent notablement infléchies. Globalement, les étrangers enregistrent à nouveau une progression de leurs effectifs (+12%), mais celle-ci est bien moindre que celle des étudiants français (+38%), et elle concerne surtout, contrairement aux périodes précédentes, des étudiants en provenance des pays du continent européen : +59% (contre +3% pour les étudiants provenant des pays du continent africain et +3% pour ceux du continent américain). Font exception les étudiants originaires de l'Asie qui continuent de enregistrer une régression (-6%).

Ce phénomène nouveau s'explique en grande partie :

- d'une part, par la mise en place

dans le cadre de la construction européenne d'une politique de coopération interuniversitaire spécifique visant à multiplier les échanges d'étudiants et d'enseignants entre les universités des pays membres, le programme ERASMUS constituant l'illustration la plus connue de ces nouvelles formes de coopération (+46% des étudiants des pays de l'UE).

- d'autre part, par la chute du mur de Berlin, dont l'une des conséquences est une augmentation considérable, depuis 1990, des étudiants provenant des pays de l'Europe de l'Est (+120% des étudiants originaires des pays hors UE).

C'est ainsi que la part des Européens dans les flux d'étudiants étrangers entrant à l'université est une fois et demi plus élevée en 1993-94 qu'en 1986-87 (passant de 24,7% à 41,8%). Si bien que, fait remarquable, en 1992-93, les flux d'étudiants européens entrant à l'Université sont, pour la première fois, numériquement plus importants que ceux des étudiants africains (14 364 contre 13 947).

Il existe cependant un groupe d'étudiants qui, contrairement à la tendance ci-dessus, voit leur effectif s'accroître spectaculairement au cours de cette période. Le nombre des étudiants algériens en effet croît de 79% alors que celui des Marocains, malgré une légère reprise de 1988 à 1991, diminue de 15%, et que celui des Tunisiens continue de baisser (-14%). On peut rapprocher cet accroissement avec l'aggravation de la crise politico-économique qui frappe leur pays (cf. les émeutes de 1988). Se trouve ici soulignée une des dimensions spécifiques des migrations étudiantes en provenance des pays en voie de développement : le fait qu'elles sont susceptibles de revêtir un sens qui les éloignent quelque peu de la pure "motivation universitaire" et les rapprochent de la figure de la migration classique (que celle-ci obéisse à des raisons économiques ou politiques.....).

2.2 Les étudiants étrangers dans les établissements de l'enseignement supérieur hors université.

Nos analyses de la présence des étudiants étrangers dans les différentes grandes filières de l'enseignement supérieur hors université montrent qu'ils y sont peu -et de moins en moins- présents. Cependant ce trait général recouvre de fortes disparités selon le type d'établissement auquel on a affaire. Ce sont, en effet, principalement les établissements opérant une sélection lors de l'admission, comme les écoles d'ingénieurs et les classes préparatoires aux grandes écoles, qui ont le taux d'étrangers le plus faible. En revanche, dans les établissements ne posant d'autres conditions à l'entrée que la

Tab. 6 : Évolution des effectifs et du % d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population par établissement d'enseignement supérieur

	1979-80		*1984-85*		*1992-93*		*1994-95*	
Etablissements	*Effectifs*	*%*	*Effectifs*	*%*	*Effectifs*	*%*	*Effectifs*	*%*
Écoles d'ingénieurs	3085	10,9	2543	5,9	2811	4,2	2955	4,0
Écoles de commerce	688	5,2	1592	5,9	3965	6,8	3605	6,6
Universités privés	2932	20,7	3751	21,3	3536	17,4	3449	15,8
Sections de techniciens supérieurs	NR	NR	NR	NR	7559	3,6	7850	3,8
Écoles d'enseignement sup. non universitaire*	2132	8,3	8029	14,3	5938	12,1	6410	12,8
dont : école d'architecture	1067	10,8	2562	16,8	2761	15,6	2475	13,3
Classes prép. Grd. écoles	NR	NR	NR	NR	518	0,7	1835	2,6
Total étudiants étrangers	**8837**	**10,9**	**15915**	**11,1**	**24327**	**5,1**	**26104**	**5,5**
Étudiants étrangers Université		*13,1*		*14,1*		*10,7*		*9,3*

*Champ incluant les Écoles suivantes : Notariat, autres Juridiques et Administratives, Architecture, Normale Supérieure, Vétérinaires, autres du Ministère de l'Agriculture, Journalisme, Communication et Audiovisuel, Informatique, Nationales de la Marine Marchande, Ingénieurs non habilitées, Accueil et de Tourisme, Secrétariat, Transport et Spécialisation Divers

possession du baccalauréat ou un diplôme équivalent, comme les universités privées et les écoles d'architecture, on enregistre une bien plus forte proportion d'étudiants étrangers, qui dépasse même celle que l'on observe globalement dans les universités françaises.

Alors que les étudiants originaires des pays du Sud de la Méditerranée constituent encore aujourd'hui la majorité de ces étudiants étrangers, y compris dans les filières à forte sélection, on observe cependant, comme dans les universités, une tendance à l'augmentation au fil des années, des étudiants en provenance de l'Union européenne. Mais ces flux se situent encore, quantitativement, à un niveau relativement modeste, et concernent surtout les étudiants désirant se familiariser avec la langue et la civilisation françaises (comme en attestent le pourcentage élevé d'étudiants européens inscrits dans ce type de filière dans les universités privées).

2.3 Les caractéristiques actuelles de la population des étudiants étrangers.

Malgré l'importance récente des flux d'étudiants européens les étudiants étrangers inscrits dans l'Université française viennent encore aujourd'hui majoritairement du continent africain, (71 096 étudiants, soit 53% des étrangers). Les étudiants européens constituent le deuxième grand groupe des étrangers (avec 35 522 étudiants, soit 26%).

Les Algériens constituent en 1994-95 le groupe national le plus important des étudiants étrangers (20 215 étudiants), suivie des Marocains (18 488 étudiants), les Tunisiens figurant en troisième position (5 461 étudiants). A noter que parmi les autres nationalités, ce sont les Allemands qui constituent aujourd'hui le groupe le plus important (5 343 étudiants). Les étudiants en provenance d'Asie et d'Amérique représentent respectivement 14% (9 185 étudiants) et 7% (9 185 étudiants).

Tab. 7 : Principaux pays d'origine des étudiants étrangers dans l'Université française en 1984-85 et 1994-95

Pays	*1984-85*	*1994-95*	*% de variation de 1984 à 1994*
Algérie	10 961	20 215	84,4
Maroc	25 778	18 488	-28,3
Tunisie	8 028	5 461	-32,0
Allemagne	3 643	5 343	46,7
Cameroun	4 486	4 401	-1,9
Grand Bretagne	2 277	4 275	87,7
Portugal	2 004	3 492	74,3
Sénégal	2 612	3 400	30,2
Italie	1 400	3 378	141,3
Liban	4 589	3 369	-26,6
Espagne	2 578	3 270	26,8
États Unis	3 549	2 958	-16,7
Grèce	3 749	2 806	-25,2
Congo	3 025	2 623	-13,3
Iran	4 589	2 518	-45,1
Madagascar	4 401	2 490	-43,4
Côte d'Ivoire	3 142	2 452	-22,0
Syrie	3 194	1 902	-40,5
Corée du Sud	41	1 601	3804,9
Roumanie	201	1 501	646,8
Brésil	1 220	1 380	13,1
Pologne	854	1 333	56,1
Chine	768	1 300	69,3
Canada	949	1 037	9,3
Toutes nationalités	133 848	134 943	0,8
Français	815 996	1 319 560	61,7

Source : DEP Ministère de l'Education Nationale

L'étude de la distribution par sexe et de la situation universitaire rapportée aux origines géographiques de l'ensemble des étudiants étrangers met en évidence le fort contraste existant entre le groupe des étudiants en provenance des pays développés et celui des étudiants en provenance des PVD. Les deux portraits types suivants résument ces différences :

L'étudiant en provenance des pays développés est le plus souvent... une étudiante (trois fois plus souvent qu'un étudiant), inscrite le plus souvent en Lettres (c'est le cas pour 80% des étudiants d'Amérique du Nord et pour 53% des étudiants des pays de l'UE.) et en 1er cycle (c'est le cas pour 41% des Européens et de 56% des Américains du Nord). Elle est plutôt venue suivre pour un an des études de langue et de civilisation française ou des études dans le cadre des programmes communautaires (Erasmus, Comett, Lingua..).

L'étudiant en provenance des pays en voie de développement est plus souvent de sexe masculin (trois fois plus souvent que de sexe féminin). Lorsqu'il s'agit d'un Maghrébin ou d'un Asiatique il poursuit plutôt des études scientifiques ou médicales, (c'est le cas pour 42,5% des étudiants d'Asie et pour 49,9% des étudiants originaires du Maghreb contre 35,2% pour l'ensemble des étudiants étrangers et pour 29,4% "seulement" des Français). Lorsqu'il s'agit d'un étudiant d'Afrique noire francophone, il poursuit plutôt des études de Droit ou de Sciences Économiques (c'est le cas pour 38,4% d'entre contre 22,6 de l'ensemble des étrangers et 24,8% des français). Dans les deux cas, cet étudiant vient le plus souvent, soit effectuer des études de 3ème cycle, soit passer un diplôme de spécialisation médicale (46% des Asiatiques, 45% des étudiants du Maghreb).

Les étudiants étrangers sont majoritairement inscrits dans les universités de la région parisienne qui accueillent 41% d'entre eux contre 27% de l'ensemble de la population étudiante. Avec 6 959 étrangers inscrits c'est l'Université de Paris VI (Sciences et Médecine) qui compte le plus grand nombre en valeur absolue d'étudiants étrangers. Mais c'est l'université de Paris VIII (Lettres et Sciences Humaines) qui arrive en tête quand à la proportion de ces étudiants avec le taux de 29% de la population estudiantine.

3. LE TROISIÈME CYCLE : CYCLE DE PRÉDILECTION DES ÉTUDIANTS DES PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT

3.1. Les étrangers dans le troisième cycle.

La part des étrangers inscrits dans en 3ème cycle n'a cessé, contrairement à celle des étudiants français, d'augmenter depuis la rentrée universitaire de 1973-74 passant de 21% cet année là (soit 13 958 étudiants) à 26% en 1979-80 (soit 28 581 étudiants) et à 36,5% aujourd'hui (soit 50 376 étudiants) : contre 12,6%, 13,8% et 11,8% pour les étudiants français ces mêmes années.

Si les étudiants en provenance des pays européens effectuent comme les français principalement des études en 1er cycle (41%), leur nombre est cependant en augmentation depuis 1979 non seulement dans le deuxième cycle, cycle d'accueil des programmes communautaires, mais aussi dans le 3ème cycle.

Les étudiants du Maghreb et ceux d'Asie sont, comme on le voit, proportionnellement de plus en plus nombreux à effectuer des études dans le cadre

Tab. 8 : Évolution de la répartition des étudiants étrangers par origine géographique selon le cycle d'études.

Origine géographique	*1er cycle*			*2ème cycle*			*3ème cycle*		
	*79/80**	*84/85*	*93/94*	*79/80*	*84/85*	*93/94*	*79/80*	*84/85*	*93/94*
EUROPE	51,1	43,8	41,1	30,4	30,6	35,7	18,3	25,7	23,2
ASIE	45,3	33,3	28,7	24,6	23,6	25,6	29,8	43,0	45,7
AFRIQUE	40,5	38,7	31,1	33,0	27,1	28,8	26,3	34,2	40,1
dont :									
Maghreb	41,4	37,6	27,7	33,1	26,4	27,4	25,3	36,0	44,9
Maroc	45,9	42,3	30,9	34,0	27,6	26,7	20,0	30,2	42,5
Tunisie	36,9	33,2	28,3	38,6	29,7	31,3	24,4	37,1	40,5
Algérie	37,7	29,9	23,8	26,4	21,1	26,9	35,7	49,0	49,4
Reste Afrique	39,3	40,2	36,8	32,9	28,0	31,3	27,5	31,8	31,9
TTS NATIONALITÉS	43,8	30,3	33,9	30,3	26,7	29,6	25,7	34,2	36,5
ETUDIANTS FRANÇAIS	49,6	37,7	55,5	37,7	32,6	32,7	12,6	13,8	11,8
ENS. ETUDIANTS	48,8	36,7	53,2	36,7	31,8	32,4	14,3	16,6	14,4

Source : DEP Ministère de l'Education Nationale

du 3ème cycle ; c'est le cas pour 8 839 Asiatiques, soit 46% et 20 764 étudiants originaires des pays du Maghreb, soit 45%. Soulignons à nouveau la situation tout à fait spécifique des étudiants algériens. C'est ce groupe qui comporte la proportion la plus élevée d'étudiants inscrits en 3ème cycle, soit 49%.

3.2. Les étrangers diplômés du 3ème cycle.

Nous venons de voir que le profil type de l'étudiant en provenance des "PVD" est celui de l'étudiant de 3ème cycle venu se spécialiser en France. L'exploitation des statistiques de l'Observatoire des Thèses[8] nous a permis d'évaluer les performances de ces étudiants en matière de diplômes de 3ème cycle.

L'examen de ces statistiques montre l'importance du nombre de diplômes de DEA et surtout de thèses obtenu annuellement par des étudiants étrangers. En 1992 environ un DEA sur cinq, soit 21,6%, était délivré à des étudiants étrangers et un tiers, soit 32,5%, des thèses passées étaient le fait d'étrangers. En trois ans, de 1989 à 1992, le nombre d'étudiants étrangers qui soutiennent une thèse passe de 2050 à 2674, soit une augmentation de 30,4%.

Le poids de la présence africaine reste considérable parmi les diplômés étrangers du 3ème cycle (DEA 54%, thèses 43%), et plus particulièrement la nord-africaine, puisque plus d'un tiers des diplômés étrangers du DEA (35,3%)

Tab. 10 : Répartition par origine et nature du diplôme de 3ème cycle des étudiants étranger en 1991-92

Origine géographique	*DEA*	*Thèses*
Maghreb	35,3	34,9
Europe	20,7	9,1
Afrique noire	17,5	12,6
Asie	14	19,1
Amérique Nord	1,7	1,2
Amérique Sud	5,8	7,9
Océanie	0,2	0,2
Non précisé	4,8	15
Total	100,00	100,00

Source : Observatoire des thèses

et des docteurs (34,9%) sont d'origine maghrébine. Ainsi la France délivre annuellement près de 2 000 DEA et 1 000 Thèses à des étudiants en provenance des pays du Maghreb.

Par ailleurs, nos observations mon-

Tab. 9 : Évolution du taux et des effectifs de diplômés étrangers de 3ème cycle de 1988 à 1992

Diplôme	*1988-89*	*1989-90*	*1990-91*	*1991-92*
DEA	4564 (23,5%)	5251 (24,5%)	5325 (22,7%)	5593 (21,6%)
Thèse	2050 (34,4%)	2324 (34,3%)	2383 (33,3%)	2674 (32,5%)

Source : Observatoire des thèses

trent une nette tendance à l'européanisation des diplômés du 3ème cycle, puisqu'en trois ans le nombre de diplômés DEA des ressortissants de pays européens a augmenté de 26,8%.

Considérés globalement, les étrangers diplômés du 3ème cycle et plus particulièrement les docteurs relèvent majoritairement des disciplines des Sciences Exactes (67%). Mais une analyse plus fine conduit à nuancer ces chiffres : elle montre en effet que les ressortissants des pays occidentaux viennent proportionnellement plus souvent en France chercher une spécialisation en Lettres, Sciences Sociales et Humaines que les autres étrangers : c'est le cas pour 52% des diplômés DEA des pays de l'Amérique du Nord et pour 46% de ceux des pays européens.

Les ressortissants du Maghreb, quant à eux, sont bien plus souvent présents dans les formations doctorales des sciences exactes que les étrangers en général et même que les Français (docteurs : 85% contre 67% d'étrangers et 69% des Français) et plus particulièrement dans les domaines de la formation des ingénieurs, des physiciens et des chimistes (où ils comptent pour respectivement 16,3% et 16,6% de la cohorte contre seulement 6,2% en Lettres, Sciences Sociales et Humaines).

Ces chiffres montrent que la présence des étrangers dans des nombreuses équipes d'accueil doctorales et leur poids parmi les diplômes du DEA et les thèses soutenues, permet à un bon nombre de ces formations d'y maintenir la masse critique d'étudiants et de diplômés réclamé par les instances d'évaluation de contractualisation.

En conclusion :

Notre mise en perspective historique du phénomène quantitatif des migrations étudiantes montre non seulement la croissance globale des effectifs d'étudiants migrants au cours des 15 dernières années, mais aussi la diversification des flux du fait de l'importance accrue de la mobilité internationale des étudiants européens qui a pour effet que la coopération internationale universitaire Nord-Nord prend de plus en plus le pas sur la coopération Nord-Sud.

Cette tendance se retrouve en ce qui concerne la France, qui constitue l'un des touts premiers pays dans le domaine de la formation des intellectuels et scientifiques étrangers. Dans l'enseignement supérieur français on assiste en effet à un rééquilibrage, largement entamé comme le montre nos chiffres, des migrations étudiantes au détriment des flux en provenance du sud et au profit des flux inscrits dans l'espace de coopération universitaire entre pays du nord (notamment avec les pays de l'union européenne), qui renvoie à ce qu'on pourrait appeler un recentrage européen de la politique française de coopération internationale en matière d'enseignement supérieur (cf l'article de V. Borgogno et J. Streiff-Fenart).

Tab. 11: Récapitulatif de la représentation des différentes nationalités dans les différents cursus de l'Université française en 1991-92.

1991-92	*%Population Étudiante*	*% 1er cycle*	*% 2ème cycle*	*% 3ème cycle*	*% diplômés DEA*	*% Doctorats*
Français	88,9	93,1	89,7	72,2	78,4	66,5
Étrangers	11,1	6,9	10,3	27,8	21,6	32,5
Afrique	6,1	3,5	5,5	16,6	11,4	15,9
Maghreb	3,8	2	3,2	11,7	7,6	11,7
Europe	2,4	1,9	2,8	3,9	4,5	3
Asie	1,7	0,9	1,4	5,3	3	6,4
Total			100%			

Sources : Observatoire des thèses et DEP Ministère de l'Education Nationale

Ainsi la population d'étudiants étrangers, considérée dans son ensemble, englobe deux sous-catégories que tout conduit à distinguer : les migrations en provenance des pays développés et celles en provenance des pays en voie de développement. Deux formes de migrations qui se différencient comme nous l'avons vue par le sexe et les positions universitaires ; disciplines et cycles d'étude.

En dépit du fort taux de croissance du contingent européen au sein des étudiants étrangers, l'attractivité de l'enseignement supérieur français est encore particulièrement fort pour les étudiants expatriés du Maghreb, 72 % d'entre eux font leurs études en France. Mais il ressort de notre étude qu'en dépit de l'augmentation spectaculaire de l'immigration étudiante en provenance du Maghreb, au cours des vingt cinq dernières années, elle ne contribue en aucune manière, contrairement aux idées reçues, à une «massification» de l'accès au système universitaire français. En effet, ces étudiants ne représentent qu'un faible pourcentage du public universitaire (4%), et de surcroît leur présence dans les universités françaises est surtout remarquable dans le niveau de l'enseignement supérieur qui communique et même coïncide avec la sphère de la recherche, c'est-à-dire le 3° cycle.

Notes

1 Pour l'étude complète, cf. Vollenweider-Andresen L., "Description générale de la présence des étudiants étrangers en France", in Borgogno V., Simon V., Streiff-Fenart J. et Vollenweider-Andresen L. *Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir,* Rapport de recherche pour la DPM, SOLIIS-Université de Nice, 1995.

2 Dans le cadre de la poursuite de notre étude sur les étudiants étrangers, soutenue par la DPM, l'analyse d'un traitement secondaire des données de la DEP est actuellement en cours, qui nous permettra de faire la distinction entre les deux catégories d'étudiants étrangers dans les statistiques nationales: ceux "issus de l'immigration" et ceux venus en France pour y effectuer leurs études supérieures, nés de parents étrangers résidant à l'étranger, ayant effectué leur scolarité à l'étranger et titulaire d'un titre étranger d'accès à l'université. Cette opération a été permise par le croisement des variables "domicile des parents" et "lieu d'obtention du diplôme donnant accès à l'Université française".

3 *Annuaire statistique de l'UNESCO,* 1994. Les données ne se réfèrent, pour un grand nombre de pays, qu'aux universités, à l'exclusion des autres établissements d'enseignement supérieur.

4 Sur les raisons qui expliquent cette situation se reporter à l'analyse de R. Fakiolas dans la présente publication.

5 En moyenne annuelle sur les 4 dernières années, la France a délivré près de 18 000 cartes de séjour temporaire à de nouveaux étudiants étrangers hors l'UE, et l'Université française a enregistré près de 23 800 inscriptions de "nouveaux" étudiants étrangers.

6 58 637 étudiants en 1971-72 contre 476 271 en 1994-95

7 Voir l'article de Labdelaoui H. dans ce numéro et Simon V., "La migration des étudiants maghrébins en France à la lumière des contextes des sociétés d'origine", in Borgogno V., Simon V., Streiff-Fenart J. et Vollenweider-Andresen L., *Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir,* Rapport de recherche pour la DPM, SOLIIS-Université de Nice, 1995.

8 Françoise Mallet, Raymond Deniau, Yolande Caron, Mireille Chauveau et Huguette Renaud, *Rapport sur les études doctorales,* Février 1994, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction Générale de la Recherche et de la Technologie.

et Irène Bessière et Colette Lénard, *Diplômes d'Études Approfondies, campagne 1992* et *Rapport de l'Observatoire des thèses-II* , DRED-MEN, novembre 1992.

L'accueil des étudiants étrangers en France : évolution des politiques et des représentations

Par Victor Borgogno
CNRS - SOLIS

et Jocelyne Streiff-Fenart
CNRS - SOLIS

Longtemps la présence d'étudiants étrangers au sein des universités n'a pas fait sens comme question -politique et scientifique- remarquable. Ce phénomène était quantitativement négligeable et l'accueil de ces étudiants s'ancrait solidement à une tradition d'échange intellectuel ayant eu lui-même sa propre finalité, entre universités appartenant au même univers culturel.

Cette situation va profondément se modifier à partir des années 60. Deux phénomènes, alors à leur début, vont peu à peu radicalement changer les données du problème. D'une part la croissance de plus en plus soutenue des effectifs d'étudiants nationaux qui, avec la multiplication et la diffusion spatiale parallèle des établissements, va peu à peu créer l'image d'une «massification» de l'université, et va conduire à l'apparition d'une question universitaire destinée à devenir récurrente ; d'autre part le développement croissant d'une demande d'enseignement supérieur dans les pays anciennement colonisés et auxquels ces derniers ont beaucoup de mal à faire face. Cette situation nouvelle a deux conséquences :

Tout d'abord l'envoi par l'ex-métropole dans ces pays, au titre de la coopération, de nombreux enseignants afin de pallier les carences des systèmes locaux de formation. Mais aussi l'afflux grandissant, dans la même logique, d'étudiants en provenance de ces pays, désormais catégorisés comme pays en voie de développement.

Les conditions sont dès lors remplies pour que finisse par apparaître une «question des étudiants étrangers» qui au fil du temps, recevra des réponses variées.

Les conditions mêmes d'apparition de cette question, telles que nous venons de les décrire rapidement, font qu'elle renvoie immédiatement à la difficulté de faire entrer dans une catégorie conceptuelle unique, les étudiants étrangers en provenance de ce que l'on appelle depuis 1956, le tiers-monde, et les étudiants étrangers en provenance des pays développés ou premier monde. Ces derniers perpétuent, grosso modo, dans des conditions qui, il est vrai, seront elles-mêmes sensiblement modifiées, une tradition qui ne pose pas de problèmes insurmontables.

Toute différente est la situation des étudiants en provenance du tiers-monde. Ces derniers doivent à cette origine des «propriétés» qui les prédisposent à former une catégorie distincte des premiers, tant au point de vue de leur gestion qu'au point de vue des représentations qui les visent spécifiquement. Ces propriétés sont, peut-on dire, initialement à l'état latent, mais au fil du temps et de l'histoire, nous verrons -et c'est tout l'enjeu de nos analyses- qu'elles seront peu à peu appelées à devenir manifestes jusqu'à faire *in fine*, c'est-à-dire aujourd'hui, fortement

saillance.

Car si la question des étudiants étrangers apparaît comme une question autonome au sein de la question générale des relations universitaires internationales, c'est bien à la forte présence en France de cette catégorie d'étudiants-là qu'on le doit. En les distinguant des autres, en mettant fortement l'accent sur leur position particulière nous ne faisons que tirer toutes les conséquences, de la distinction dont ils sont l'objet - et parfois les victimes- tant dans la sphère de l'Etat que dans celle de la société civile.

Il importe donc avant tout de mettre en lumière les différents éléments constitutifs de la spécificité de ces étudiants. Nous le ferons en nous plaçant aux différents point de vue -identifiés ci-dessous- à partir desquels se détermine ce qu'on peut appeler leur gestion.

Car la gestion des étudiants étrangers, relève en fait en France de plusieurs logiques et de plusieurs instances de décision qui, selon les époques et les circonstances, se combinent plus ou moins harmonieusement, entrent en contradiction ou même parfois vont jusqu'à s'affronter.

- une logique proprement universitaire, selon laquelle les étudiants étrangers représentent une population essentiellement gérée par rapport à la mission de transmission des connaissances et de certification de ces connaissances par la délivrance de diplômes qui incombe aux universités. Les instances de gestion de ce point de vue sont le ministère en charge des Universités et les établissements universitaires qui établissent la réglementation sur les conditions d'accès à l'université (équivalence de diplômes), et les modalités de l'accueil dans les établissements et les services de logement et de restauration. Les particularités de la gestion française des étudiants étrangers sont ici à rapporter à la politique générale de l'enseignement supérieur (en fonction de laquelle se définissent notamment les accords de coopération et les échanges inter-universitaires), et traduisent, à leur niveau, les débats nationaux sur le rôle social et les missions de l'université : par exemple l'opposition entre une philosophie universaliste conférant à l'université une mission prioritaire de connaissance «désintéressée» et d'ouverture au dialogue, et une philosophie instrumentaliste visant à l'ajuster aux nécessités du monde économique et à protéger les diplômes et les débouchés dans une logique de marché concurrentiel, tendance qui, on le verra, tend à s'affirmer de façon prépondérante dans la période actuelle.

- une logique de gestion des relations internationales, selon laquelle l'accueil d'étudiants étrangers touche aux intérêts politiques, économiques ou diplomatiques de la France. Traditionnellement par exemple, la formation de nombreux étudiants originaires d'autres pays par ses établissements d'enseignement supérieurs a longtemps été considérée comme un élément particulièrement apte à témoigner de l'influence de la France dans le Monde (en contribuant, notamment, au maintien de la francophonie dans les anciennes colonies) et participant de l'ensemble des moyens propres à conforter ce que les politiques appellent le "rang" de notre pays dans le "concert des nations".

Du point de vue de la gestion proprement dite, les instances qui relèvent de cette logique (ministères des affaires étrangères et de la coopération) jouent un rôle particulièrement important dans l'attribution des bourses françaises, qui peut être plus ou moins congruent avec une logique de sélection qui serait proprement universitaire.

- une logique d'administration du

territoire national et de gestion des populations, liée à la question générale de l'immigration. De ce point de vue les étudiants étrangers sont une catégorie particulière d'étrangers dont on gère les conditions d'entrée et de séjour sur le territoire, gestion qui incombe au Ministère de l'intérieur.

Selon les époques et les circonstances, ces logiques peuvent se recouper (on verra par exemple comment, dans les années 77-79, elles ont contribué selon des rationalités différentes à imposer une orientation restrictive à la présence des étudiants étrangers) ou parfois entrer en conflit, lorsque par exemple les instances universitaires réagissent à la dépossession de leurs prérogatives au profit des préfectures ou des services diplomatiques.

Comment se marque la spécificité des étudiants venus du tiers-monde au regard de ces trois point de vue ?

Du point de vue universitaire la présence des étudiants étrangers originaires du sud est potentiellement interprétable ccomme résultant des insuffisances structurelles des pays de départ en la matière. La représentation d'un système universitaire français venant suppléer les carences des pays de départ -processus inscrit dans la même logique que l'envoi sur place d'enseignants-coopérants (sauf en ce qui concerne la charge financière....) se substitue alors au schéma du pur échange intellectuel -inscrit, lui, dans un contexte où la réciprocité et l'équilibre final des relations, sont présumés garantis à terme, qui sous-tendait anciennement l'accueil des étudiants étrangers. Cette représentation d'un flux migratoire inscrit dans une carence des pays d'origine peut trouver un prolongement dans l'imputation a priori d'un niveau insuffisant aux étudiants composant ces flux, non en raison d'un préjugé ou d'un ethnocentrisme simpliste, mais parce qu'on peut s'estimer fondé à penser que leur formation initiale est susceptible d'avoir souffert d'un enseignement secondaire encore fragile et peu efficient. D'où l'image potentielle d'étudiants en direction desquels il faudra déployer des efforts particuliers s'apparentant à une mise à niveau.

Il en résulte un mode de prise en charge universitaire de ces étudiants qui oscille entre deux pôles.

Les caractéristiques énoncées ci-dessus peuvent leur valoir- et leur valent la plupart du temps- de la part de nombreux acteurs universitaires, un accueil bienveillant et un soutien délibérément consenti, sur le registre idéologique du «tiers-mondisme». Mais que les problèmes universitaires s'aggravent sous l'effet de l'accroissement spectaculaire des effectifs, que les moyens dont disposent les responsables universitaires deviennent insuffisants et le risque existe qu'en certains cas et/ou à certains niveaux de gestion, la tendance idéologique mentionnée ci-dessus soit battue en brèche et fasse place au «réalisme» d'une mise en cause du poids supplémentaire, et indu, représenté par ces étudiants et leurs problèmes particuliers.

- second aspect particulier : le très fort impact de l'état des relations entre les états concernés sur la gestion de ces flux migratoires.

Ce qu'il faut ici souligner est que ces migrations s'inscrivent dans le cadre spécifique de ce qu'il est convenu d'appeler les relations nord/sud d'une part, et en ce qui concerne la France dans celui de la gestion des suites de la colonisation.

De ce point de vue il apparaît, que, dans la logique de ce que nous avons dit pour le système universitaire lui-même, l'accueil de ces étudiants est potentiellement assimilable à la mise à

la disposition d'un pays du Sud d'équipements collectifs nationaux qui viennent suppléer aux carences de ce pays en la matière.

Les conditions sont, dès lors, remplies pour que la prise en charge de ces étudiants puisse être interprétable comme s'inscrivant dans le concept d'"aide au développement" (ou dans celui de coopération quand il recouvre, de fait, ce sens). Ce concept, on le sait, est ambigu. Idéalement il renvoie à un devoir international de solidarité, présumé sans contrepartie. Mais il est rare que la réalité réponde parfaitement à cet idéal, et les Etats tendent, sans le dire, à mesurer, là aussi, leurs efforts aux retombées politiques, économiques, en termes de prestige... -qu'ils peuvent en espérer.

L'assimilation de l'accueil de ces étudiants à une aide au développement va de pair avec leur inscription dans cette logique dissimulée d'un «coût» en quête d'une rétribution indéterminée, qui hypothèque toujours peu ou prou ce concept en apparence désintéressé. L'équilibre de cet «échange» asymétrique qui ne dit pas son nom peut être rétabli de deux manières.

Il peut l'être positivement par des retombées fructueuses en termes économiques, ou en termes d'influence politique...

Mais il peut l'être aussi, pour ainsi dire de manière antécédente (à la façon d'une créance détenue par le pays concerné) par la considération que cette aide à le sens d'une réparation due par l'ex-métropole au titre des "méfaits" de la colonisation. Ou encore, ce qui n'est pas contradictoire avec ce qui précède, par référence au thème plus général de l'»échange inégal» entre le nord et le sud en matière économique ; inégalité qui ouvre, dans une certaine mesure, à des libéralités, ayant en fait valeur de compensation partielle. Mais que les retombées fassent défaut ou que l'échange paraisse soudain moins inégal, et l'aide au développement, avec tout ce qui s'y rattache, peut rapidement être en passe de se voir délégitimée...

- une autre spécificité de ces étudiants, c'est qu'ils sont originaires de pays largement excédentaires en force de travail non qualifiée et fortement «offreurs» de main-d'oeuvre sur le marché du travail international.

A cette offre de main-d'oeuvre a répondu pendant deux décennies une forte demande, créant les flux que l'on sait. L'on sait aussi que, alors que cette demande a cessé en raison de la crise économique, notamment, du point de vue des pays fournisseurs, les conditions continuent à être remplies pour que perdurent des flux d'émigration importants, que les pays européens d'efforcent de refouler à l'aide de dispositions juridiques draconiennes. La migration étudiante constitue un cas à part, jugé initialement extérieur à la catégorie générale de l'immigration de travail, et faisant l'objet de dispositions spécifiques. Mais, que viennent les temps difficiles, et le fait qu'ils soient originaires des mêmes pays que les travailleurs immigrés les expose à un risque d'amalgame avec ces derniers, qui tend à les rendre justiciables d'un traitement institutionnel ou administratif identique.

1. L'après indépendance : La formation des étudiants étrangers dans la perspective de l'aide au développement

Pendant longtemps (de l'entre deux guerres au milieu des années 70), c'est essentiellement par rapport aux deux logiques qu'on a grossièrement qualifié d'universitaire et de diplomatique que s'appréciait et que se gérait

la présence des étudiants étrangers. Et ce qui domine alors, aussi bien dans l'idéologie (les discours officiels) que dans les dispositifs réglementaires, c'est une attitude extrêmement positive à leur égard.

Durant la période qui suit les Indépendances, l'accueil des étudiants étrangers est célébré dans les discours officiels français comme un élément de la politique de prestige de la France, manifestant à la fois ses valeurs de générosité et d'ouverture et l'influence de sa culture dans le monde.

Toutes les conditions sont remplies pour que l'accueil de ces étudiants étrangers soit jugé comme répondant aux intérêts de la France dans ses relations internationales.

C'est la dimension d'aide au développement qui est ici la plus efficiente. Non seulement elle ne fait pas problème, mais elle est présente de manière licite, si l'on peut dire, dans les représentations, où elle se trouve affectée d'un signe positif. On en espère des retombées qui sont les effets traditionnellement attendus de la formation des futures élites des pays en voie de développement : renforcement de la position de la francophonie dans les échanges internationaux, maintien d'une influence politique dans la zone d'influence française dans le Tiers-Monde (Afrique noire et Maghreb), ouverture de futurs débouchés pour les produits de l'industrie française.

Ces aspects sont d'autant plus soulignés et célébrés que la croyance à un progrès et à un développement universel quasi indéfini marque l'époque. C'est tout particulièrement le cas pour la France gaulliste, férue d'indépendance, et dont la position très en pointe sur ce plan est caractérisée par ce que J.R. Henry va jusqu'à appeler un «messianisme tiers-mondiste»[1].

La considération étroite des bénéfices à attendre de l'aide au développement dans toutes ses formes est transcendée par la vision d'un progrès général dont on n'entrevoit pas le terme, et dont aucun pays n'est exclu a priori à condition qu'on lui fournisse les moyens de participer à l'effort commun. La rivalité entre ce que l'on appelle alors les deux blocs constitue un facteur supplémentaire allant dans le sens d'un soutien actif aux pays en voie de développement. Les pays occidentaux voient là, en effet, un moyen de contrecarrer l'influence de Moscou sur les pays du Tiers-Monde qui ont choisi le camp soviétique. (L'enjeu étant par exemple, ici, de disputer les étudiants algériens ou plus généralement africains à l'Université Patrice Lumumba de Moscou). A ces facteurs viennent s'ajouter un réexamen critique de la colonisation débouchant sur la conviction largement répandue que cette période a ouvert au profit des pays jadis sous-tutelle une dette multiforme que ce type d'aide peut contribuer à effacer.

A noter que cette orientation tiers-mondiste fait l'objet d'un large consensus, les partis de gauche et les intellectuels ne pouvant que souscrire à cette vision conforme au message universaliste de l'idée républicaine à la française. (Nous négligeons volontairement le fait, ici, que ce consensus apparent dissimule en fait un clivage profond. En effet, bon nombre d'intellectuels et de militants politiques de cette mouvance, s'ils souscrivent à l'idée d'un développement universel fondé sur la coopération entre États du sud et du nord, la situe dans une perspective politique radicalement différente de cette des régimes en place ; celle de l'émancipation des pays et des couches dominées du système capitaliste...).

De façon générale, la présence des étudiants étrangers est tenue comme un indice de l'attractivité des universités françaises. Ils sont, selon des termes couramment employés par la presse et dans les discours officiels jusque dans les années 60 «ceux qui viennent en France, assoiffés de connaissance et pleins d'admiration pour la culture française" et contribuent de ce fait au prestige et à la réputation des universités françaises. Ces «ambassadeurs de l'esprit français et de la culture française» pour reprendre une expression galvaudée, sont également décrits comme les futurs cadres politiques et administratifs des pays étrangers, ceux notamment qui constituent le précarré de la France en Afrique. A ce titre, ils contribuent non seulement à renforcer la position de la francophonie dans les échanges internationaux, mais ils représentent les futurs alliés privilégiés de la politique extérieure française et de ses intérêts économiques à long terme.

Cette ouverture idéologique à l'accueil des étudiants étrangers va de pair avec une politique d'accueil extrêmement libérale. Sur le plan réglementaire, les étudiants étrangers qui désirent s'inscrire dans les universités françaises doivent simplement justifier de titres étrangers reconnus comme équivalents ou d'une attestation des autorités du pays d'origine certifiant que le diplôme permet de s'inscrire dans les facultés de ce pays. Cette inscription leur donne droit à une carte de séjour temporaire renouvelable dans les mêmes conditions d'attestation d'inscription.

Ces dispositions favorables s'accompagnent de la reconnaissance tacite d'une liberté d'établissement de ces étudiants dans le pays d'étude à l'issue de leur cursus universitaire. Faculté s'imputant à l'absence d'une prescription contraire et non de statut positif mais faculté bien réelle et qui peut d'ailleurs déboucher sur un processus d'"exode des cerveaux", ce qui n'est pas forcement pour déplaire aux dirigeants d'une France en plein développement, même s'ils feignent officiellement de s'en alarmer.

Quoi qu'il en soit l'ensemble de ces dispositions universitaires et civiles - certaines d'entre elles résulteraient-elles d'une abstention du législateur- fait que se dessine pour ces migrants particuliers un espace de citoyenneté étudiante qui recoupe en grande partie celui dont jouissent les étudiants nationaux.

2. Le tournant des années 70

Dominante jusque dans les années 70, cette représentation positive des étudiants originaires des pays du sud et les conditions favorables dont ils jouissent vont s'altérer au cours des années 70, sous l'effet de différents facteurs.

Le premier de ces facteurs est la crise internationale qui suit le 4ème conflit israëlo-arabe de 1973. On connait les deux conséquences principales de cette crise.

• Le quadruplement du prix du pétrole sur lequel débouche le conflit provoque dans les pays occidentaux une crise économique dont ils ne sont pas encore sortis, et dont l'une des conséquences, et non des moindres, et l'arrêt brutal de l'immigration dans notre pays.

• La structure des rapports économiques internationaux connaît une modification qui si elle ne s'identifie nullement à un total renversement, bien-sûr, est cependant suffisante pour amener un certain rééquilibrage, au profit des premiers, dans les relations économiques entre pays du sud et et pays du nord (et qui s'opère à travers la re-

cherche de ce qu'on appelle depuis lors un «nouvel ordre économique international»). Ce rééquilibrage, tout relatif qu'il soit, a cependant des conséquences symboliques très importantes. En effet, il va contribuer à dédouaner les pays du Nord, des obligations qu'ils se reconnaissaient, au moins tacitement, jusqu'ici, à l'égard du sud, en raison des profits qu'ils étaient accusés de tirer de ce que les économistes désignaient par les termes d'»échange inégal».

Cette modification de la réalité et de la symbolique des relations internationales a des conséquences directes sur la représentation des étudiants venus du sud. On peut les résumer ainsi : le caractère tacite d'»aide au développement» que revêtait jusqu'ici, comme nous l'avons dit, l'accueil de ces migrants apparait brutalement en pleine lumière pour être aussitôt dénoncé comme synonyme d'une «charge» désormais privée de justification.

Le changement du contexte international, ci-dessus brièvement décrit, intervient, de plus, au moment où les conditions proprement universitaires de cette migration apparaissent elles aussi profondément modifiées.

Modification quantitative d'abord : entre 1964 et 1978 le nombre des étudiants étrangers est passé de 26.000 à 108.500, alors même que le nombre des étudiants nationaux a connu lui-même une croissance considérable durant la même période, soulignant une insuffisance radicale des structures d'accueil.

Changement quanlitatif ensuite : le recrutement des étudiants en provenance d'Afrique et du Maghreb a en effet connu depuis la décolonisation un profond changement qui est la conséquence inéluctable de sa croissance quantitative. Constitué autrefois par le fleuron des lycéens formés, la plupart du temps, dans les lycées français, ou des enfants des privilégiés des régimes en place (les deux catégories représentant la future élite dirigeante du Tiers-monde), les étudiants étrangers arrivent désormais en masse, non pas sous la forme d'une élite triée sur le volet, mais comme une véritable immigration étudiante produite par la croissance rapide de la demande d'enseignement supérieur dans les pays du Tiers-Monde et l'incapacité de leurs universités à y répondre.

Ce changement de recrutement longtemps masqué derrière la langue de bois des discours officiels qui perpétuent de façon routinière les lieux communs sur le «rayonnement culturel de la France», va brutalement apparaître sur la scène publique en 1974 à travers un rapport de la Conférence des Présidents d'Université, le rapport Dischamps, qui marque un véritable tournant dans la représentation des étudiants étrangers. Pour la première fois, ils apparaissent non plus comme les acteurs du rayonnement de l'université française, mais comme une menace contre son prestige. Autrefois tenus pour une «chance de dialogue», ils représentent «une charge» pour les universités, une charge en terme d'effectifs, mais aussi en terme de qualité car : "ils font baisser le niveau", comme le dit "l'antienne" largement répandue depuis.

Le signe positif qui affectait jusqu'ici les mentions de la forte présence d'étudiants étrangers dans les universités françaises va se trouver brutalement inversé. L'importance de cette présence avait toujours été évoquée jusque là comme un signe de la supériorité française par rapport aux voisins européens, manifestant la tradition d'accueil de la France et le rayonnement de sa culture dans le monde. A partir

des années 70, cette «supériorité» quantitative de la France dans l'accueil des étudiants étrangers commence à être interprétée davantage comme un signe de laxisme que comme un motif de fierté nationale. Comparant les «performances» de la France en ce domaine à celles de ses voisins, le Recteur de l'Académie de Lyon peut ainsi relever qu'»aucun pays au monde soucieux du bon renom scientifique de ses universités ne laisse entrer sans contrôler les candidats à l'inscription dans les établissements supérieurs» (*Le Monde*, 11 juin 80).

Étant bien entendu, quoique sous entendu, que les étudiants étrangers dont on déplore la trop forte présence, ne sont pas n'importe quels étudiants étrangers mais les étudiants venus du "Sud".

Le rapport Dischamps, mentionné plus haut, propose d'instaurer une sélection et de donner la priorité aux étudiants en provenance de la CEE et des grands pays à technologie avancée, avec lesquels il y a possibilité d'obtenir «la réciprocité des avantages» (accords bilatéraux sur les aménagements financiers) et de restreindre l'accueil des étudiants du Tiers-Monde, qui coûte cher et entrave la bonne marche de l'Université française, au niveau de la spécialisation, c'est à dire du 2° ou 3° cycles. Ce changement de représentation s'accompagne d'un virage radical dans la politique d'accueil des étudiants étrangers, amorcé dès 1974, par une circulaire rendant la pré-inscription obligatoire.

Ce qui va s'affirmer de plus en plus nettement dans les années suivantes, c'est la prééminence de la 3° logique, celle de la réglementation de la présence des étrangers sur le territoire national.

Ce n'est certainement pas un hasard si le rapport Dischamps est publié en 1974 c'est à dire l'année où le gouvernement décide de suspendre l'immigration de travailleurs. La circulaire Bonnet (1977) qui vise à normaliser l'immigration étrangère affiche également comme objectif «d'aboutir à une diminution du nombre d'étudiants étrangers s'inscrivant en 1er cycle». Il se marque ici un tournant important : les étudiants étrangers sont, pour la première fois, considérés comme une catégorie particulière d'immigrés plus que comme une catégorie particulière d'étudiants. La circulaire instaure un visa de long séjour délivré sous conditions (pré-inscription, ressources entre 8 et 9000 fr.) et «vérification au fichier d'opposition» . Elle impose le retour au pays après la fin des études, et le non renouvellement de la carte de séjour après des échecs aux examens. Elle prescrit aux préfets de refuser le renouvellement de la carte de séjour «étudiant» s'il apparaît que l'inscription n'est qu'un prétexte pour se maintenir en France, ou si l'étranger n'a pas après 3 années d'études en 1er cycle obtenu le DEUG.

Le renversement de tendance dans l'accueil des étudiants du sud va s'accuser encore un peu plus au cours de l'année 78 à travers l'intervention du ministre des universités (A. Saunier Seïté) qui désigne nommément les étudiants étrangers du Tiers Monde comme cible des mesures restrictives. Son affirmation selon laquelle «les universités françaises recueillent le trop plein du Tiers-Monde» signale, au-delà de son aspect outrancier (largement dénoncé à l'époque par la presse de gauche et les organisations étudiantes) la crise de la conception typiquement française de la coopération, instaurée par le général De Gaulle, et qui jouissait jusque là d'un certain consensus.

La circulaire Bonnet sera suivie dès 1979 d'un décret relatif aux étu-

diants étrangers, le décret Imbert, qui soumet à pré-inscription tous les étrangers qui veulent s'inscrire dans une université française pour la première fois et instaure un test linguistique destiné à vérifier la connaissance de la langue française. Le même décret instaure également une série de dispositions visant à transférer au ministère de la coopération les prérogatives habituellement attribuées aux universités en matière de sélection et d'accueil des étudiants étrangers. Les services culturels sont chargés de l'organisation de l'examen linguistique et donnent leur avis sur la recevabilité du dossier d'inscription. En même temps se met en place une commission nationale qui étudie les dossiers et répartit les étudiants dans les universités, cette commission étant composée de membres désignés par le ministre des affaires étrangères, le ministre de la coopération et le ministre des universités.

Ce qui s'affirme durant toute cette période, c'est la dévalorisation de l'image des étudiants étrangers, selon un double registre :

- la mise en cause de finalité universitaires de leur migration. En 1980, C. Beullac, ministre de l'éducation, se demande si les étudiants étrangers veulent «réellement faire des études», ou s'ils ne sont pas «chez nous pour tout autre chose». Ce qui s'impose dès cette date, c'est l'image du «faux étudiant» qui sera largement reprise dans les années suivantes par la presse de droite et qu'on retrouvera en filigrane dans les dispositions réglementaires.

- la mise en cause de leur «qualité» sur le plan universitaire. Les étudiants étrangers représenteraient non plus l'élite mais la lie des universités du Tiers-Monde. R. Barre (Premier ministre, mais aussi professeur d'université) parle de «l'afflux des étudiants étrangers dont les pays d'origine ne veulent pas» tandis qu'A. Saunier-Seïté affirme que «des étudiants refusés dans les universités de leur propre pays à cause d'un niveau trop faible viennent étudier en France».

La tendance à la restriction et à la sélection des étudiants étrangers s'affirme d'autant plus fortement durant cette période qu'elle se manifeste de façon congruente selon les 3 logiques définies plus haut :

Dans la logique universitaire, la présence des étudiants étrangers dans les universités françaises se trouve mise en cause à deux niveaux : le coût qu'elle représente dans une période de crise des institutions universitaires aux prises avec la «massification» des études supérieures se traduisant par une croissance sans précédent des effectifs, et le risque de dévalorisation qu'elle ferait peser sur l'image des universités françaises, dans une situation où commence à s'affirmer une logique concurrentielle dans le cadre de la construction européenne. Tandis que R. Barre évoque à propos de l'accueil des étudiants étrangers l'image des «universités dépotoirs», le vice-président de la Conférence des Présidents d'Universités confirme, après avoir rappelé la «tradition d'ouverture» des universités françaises, que «les universités françaises ne souhaitent pas accueillir tous ceux qui seraient éventuellement refoulés des universités de leurs pays ou d'autres universités étrangères», précisant que «l'arrivée massive de nouveaux étudiants étrangers risquerait à terme de mettre en cause le renom des universités françaises».

On voit s'affirmer par ailleurs dès cette époque, avec une brutalité de langage qui sera fortement euphémisée dans les périodes ultérieures, la tendance à réorienter les flux au profit des étudiants étrangers présentant le moins de risques aux divers points de vue évo-

qués plus haut et les plus «rentables» de ce point de vue, c'est-à-dire ceux provenant des pays industrialisés. A. Saunier-Seïté distingue les étudiants des grands pays scientifiques dont on déplore le trop faible nombre dans notre pays, et les étudiants du Tiers-Monde «pratiquement illettrés» qui contribuent à la «braderie des diplômes».

Dans la logique diplomatique, les étudiants étrangers, particulièrement ceux en provenance des pays d'Afrique et du Maghreb représentent depuis le début des années 70 un ferment d'agitation politique qu'il s'agit de contrôler pour préserver les relations avec les États étrangers. En 1974, l'affaire de la Maison du Maroc met aux prises les étudiants marocains de la Cité internationale qui accusent le gouvernement français de complicité avec le gouvernement marocain dans la répression des «forces progressistes du Maroc», et l'administration de la Cité qui accuse l'UNEM[2] d'utiliser la Maison du Maroc comme base politique et d'en faire un «instrument privilégié d'attaque contre un certain nombre de gouvernements dont le gouvernement marocain». En 1976, c'est au tour des étudiants tunisiens de protester par une grève de la faim contre la répression dans les universités tunisiennes. Le Ministre de la Coopération déplore que «les étudiants étrangers soumis en France aux propagandes les plus subversives deviennent des adversaires des autorités gouvernementales des pays qui se sont tournés vers nous pour les former», tandis que le Ministre de l'Intérieur dénonce la «vérole politique» que les étudiants étrangers viendraient attraper en France.

Enfin, selon la 3° logique, l'objectif de restreindre la venue d'étudiants étrangers s'inscrit dans l'ensemble des mesures qui, depuis 1974, visent à réduire l'immigration. Si on les considère ensemble, les dispositions Bonnet et Imbert font partie d'un même dispositif de «normalisation de l'immigration». La disposition du décret Imbert qui refuse le renouvellement de la carte de séjour après un certain nombre d'échecs place l'étudiant au titre de la loi Bonnet en position d'expulsable. En choisissant de ne pas appliquer de régime de faveur aux étudiants, les mesures Bonnet et Imbert amorcent ainsi l'idée que la qualité d'étudiant non seulement n'efface pas celle d'immigré, mais lui est en quelque sorte soumise. «Le rayonnement de la France, déclare C. Bonnet, ne se fera pas grâce aux étudiants étrangers qui prennent des emplois aux jeunes Français» (*L'express*, 24 Mai 1980). Ces différentes mesures et prises de positions achèvent de disloquer ce que nous avons appelé l'espace de citoyenneté ouvert jusqu'ici aux étudiants étrangers

Bien sûr ce qui s'exprime à travers ces «petites phrases» et les nouvelles réglementations qu'elles justifient, c'est la politique officielle du gouvernement, et qu'il convient de souligner, que cette politique est vigoureusement combattue par les organisations, les partis de gauche et les associations étudiantes. L'année 1980 est notamment marquée par des luttes étudiantes, d'une ampleur sans précédent depuis 1968, pour l'abrogation du décret Imbert. Cette mobilisation étudiante conduira le gouvernement à remplacer la circulaire Bonnet par une nouvelle circulaire (2 avril 80) qui supprime le non renouvellement de la carte de séjour pour échec au DEUG au bout de 3 ans, mais précise que «une fois leurs études achevées, les étudiants étrangers doivent regagner leur pays d'origine et ne peuvent obtenir une carte de séjour salarié».

L'arrivée des socialistes au pouvoir en 81, se marque par un changement sensible dans les discours, comme

en témoigne par exemple cette déclaration d'une chargée de mission à la coopération : «Ils ne seront jamais assez nombreux ceux qui nous font l'honneur de solliciter un enseignement français» (Le Monde, 26 nov. 82). Le décret relatif à l'accueil des étudiants étrangers dans les universités qui remplace le décret Imbert rétablit, dans son préambule, une représentation officielle positive de l'accueil des étudiants étrangers : «La France est honorée de les recevoir". Il donne un coup d'arrêt à la «chasse aux faux étudiants» en supprimant les dispositions relatives au contrôle de la réalité des études, et il rétablit les universités comme instances de décision en leur restituant leurs prérogatives dans l'admission des étudiants étrangers. Du côté du ministère de l'intérieur, un décret de 1982 annule les instructions selon lesquelles les étudiants étrangers devaient obligatoirement regagner leur pays d'origine une fois leurs études achevées et ne pouvaient se maintenir en France pour exercer une activité professionnelle, la situation de l'emploi leur restant toutefois opposable.

Mais le bilan de l'action des socialistes dans ce domaine, est , en fait, en demi-teinte. Des dispositions restrictives héritées du précèdent gouvernement sont par exemple d'emblée maintenues, comme la préinscription obligatoire ainsi que l'examen de français. Plus généralement, et cela durant les périodes au cours desquelles les socialistes seront aux affaires, ces derniers conserveront certaines des orientations restrictives parmi les plus importantes du précèdent gouvernement. La plus significative d'entre elles est le souci de veiller à ce que cette migration ne se transforme en moyen pour contourner l'interdiction visant l'immigration de travail en raison de la crise économique et de l'aggravation du chômage dans notre pays. Ainsi en 1985, un projet de circulaire de Joxe rétablit la nécessité de justifier de la réalité des études et en confie le contrôle à la préfecture de police. De même la circulaire Marchand (1991) recommande aux préfets de subordonner les renouvellement des cartes de séjour étudiants à la présentation de documents attestant de l'inscription aux examens et mentionnant les résultats obtenus.

Cette tendance persistante à soumettre les étudiants étrangers à des contrôles plus stricts sur le plan administratif et à une sélection accrue sur le plan universitaire s'inscrit à la fois dans la perpective générale du contrôle étroit de l'immigration en provenance du Tiers Monde, mais aussi dans le nouveau cadre et les nouveaux enjeux que dessine pour les universités la construction européenne.

3. Le marché de la formation dans la perspective de la construction européenne

Dès le début des années 80, la conception classique de la coopération Nord/Sud s'inscrivant dans une logique de clientélisme soutenue par une éthique de la solidarité avec les pays du Tiers-Monde, commence à être battue en brèche par une nouvelle conception des échanges universitaires internationaux qui les inscrit dans une logique du marché de la formation et de l'emploi hautement qualifié, restreinte aux frontières du «premier monde». Cette nouvelle conception de la coopération qui met en avant l'équivalence des valeurs, la réciprocité des échanges, et la compétitivité, conduit à en redéfinir à la fois les partenaires, les modalités et les fondements éthiques.

Sur le premier point, l'échange se situe prioritairement désormais entre

les universités européennes, invitées à regrouper leurs forces de façon à potentialiser leurs ressources mutuelles de formation supérieure et à créer des «centres d'excellence européens» susceptible de résister à la concurrence des États-Unis et du Japon. Dans cette perspective, les pays européens se situent à la fois comme des partenaires et alliés invités à «se serrer les coudes pour faire face aux défis lancés par les États-Unis et le Japon dans le domaine des technologies de pointe et du développement des communications»[3] , mais aussi comme des compétiteurs qui se disputent le leadership sur le marché de la formation. «L'éthique concurrentielle», souligne Neave, est devenue un moteur du développement des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur en Europe de l'ouest»[4]. La formation des étudiants étrangers est située dans ce cadre comme l'enjeu d'une compétition internationale, et définie en terme d'un marché à gagner : Il s'agit, selon les termes de T. de Baucé, de constituer «un opérateur français capable d'affronter, sur le marché international de la formation, nos concurrents étrangers»[5].

Cette réorientation se traduit de façon significative par un changement des références symboliques évoquées pour parler de la coopération internationale dans le domaine universitaire. Dans les discours officiels, l'invocation de la «tradition d'accueil» de la France fait place à la mobilisation d'une tradition multiséculaire d'échanges intellectuels dans l'espace européen dans laquelle Paris figure comme un des pôles du savoir à côté de Heidelberg, de Milan, de Cracovie, d'Oxford. Le nom d'Erasme donné à l'un des principaux programmes européens d'échanges inter-universitaires est significatif de cet effort de construction d'une communauté intellectuelle européenne sur la base d'une tradition commune faisant remonter aux universités européennes de la Renaissance la circulation des idées et de la mobilité des élites dans l'espace européen. Le chapitre consacré aux étudiants étrangers dans l'ouvrage «L'Europe des Universités» s'intitule de façon significative : «la renaissance d'une tradition»[6].

A côté de cette mobilisation constante d'une identité européenne fondée sur une tradition d'échanges intellectuels, s'affirme une logique de la concurrence selon laquelle les échanges universitaires sont définis comme un jeu «où il y aura des perdants et des gagnants»[7] . Les partenaires européens et les enjeux de leur coopération sont identifiés dans des termes qui empruntent au lexique de la compétition économique («exporter» nos savoir-faires, «nous hisser» au niveau des pays concurrents) voire au vocabulaire militaire («la mobilisation de l'Europe», «les armes dont nous disposons pour conduire ces affrontements»[8].

Sur le plan des contenus, on retrouve au niveau de la coopération inter-universitaire la tendance générale de l'enseignement supérieur français qui voit depuis les années 80 le paradigme des «sciences humaines» s'effacer devant le paradigme de «l'ingénierie»[9] . Si les objectifs de diffusion de la culture française restent affirmés, les enjeux réels de la coopération internationale sont de pousser les universités françaises à tenir leur rang dans la formation aux technologies de pointe. Tous les rapports d'experts s'accordent à recommander un rééquilibrage des disciplines au détriment des Lettres et au profit des sciences de gestion des entreprises, des sciences de l'ingénieur et de la technologie, des disciplines économiques et juridiques. L'indice d'attractivité d'une université se mesure désormais à son rayonnement «technolo-

gique» et à sa capacité d'attirer des étudiants provenant de pays où le niveau technologique est égal ou supérieur à celui de la France. Cette tendance renforce l'inscription des universités dans une logique «marchande» où il s'agit d'apprendre à vendre et à exporter leurs «produits». Les conclusions du rapport remis au Ministre de la Recherche et de l'enseignement Supérieur en 1987 par le groupe de travail «Demain l'Université» situe très clairement ce changement de perspective : «A l'heure des technologies de pointe et de la concurrence scientifique, les œuvres d'art et les romans ne suffisent plus à la pérennité de notre rayonnement. L'Université française doit poursuivre son ouverture au monde nouveau de la recherche fondamentale et appliquée, ne pas négliger la commercialisation, apprendre à exporter ses laboratoires et ses cerveaux, à faire connaître ses découvertes par des actions appropriées mises en œuvre par des spécialistes de la communication».

En congruence avec cette logique «marchande», l'objectif fixé à la coopération internationale en matière de mobilité étudiante se situe à deux niveaux :

- privilégier le qualitatif sur le quantitatif, les critères de l'excellence se mesurant moins aux qualités individuelles des étudiants qu'au type d'étude : les «meilleurs» étudiants étrangers sont ceux qui se trouvent dans les formations de haut niveau des disciplines scientifiques, juridiques, économiques et de gestion. De ce point de vue, on peut constater, ironiquement, que les «meilleurs» étudiants se trouveraient être les étudiants africains, bien plus représentés en 3° cycle et dans les disciplines désignées comme prioritaires que les étudiants provenant des pays occidentaux. Mais, précisément, ces critères ne valent que dans le cadre d'une logique du marché international de la formation dont sont exclus les pays africains qui relèvent, eux, d'une logique de l'assistance désormais disqualifiée. Le choix des universités françaises prend d'autant plus de valeur dans la perspective du marché qu'il émane d'individus auxquels leur pays offre un choix comparable. Ce n'est que dans ce cas qu'il représente un réel indice d'»attractivité». Il est significatif de ce point de vue que les études sur la mobilité étudiante intra-européenne prennent soin de moduler à la baisse l'appréciation du volume des échanges en mettant à part le cas de la Grèce qui s'apparente plus à un flux Sud-Nord qu'à un échange européen tel que défini ci-dessus (équivalence des valeurs, réciprocité des échanges, compétitivité) : «Encore faut-il préciser que la Grèce, à elle seule, représentait plus de 26 000 de ces étudiants»[10] ; «Le pourcentage d'étudiants ayant passé en 1986 un temps significatif de leur formation dans un autre pays d'Europe est de 1,39% du total des étudiants identifiés en Europe et de 0,9% si l'on exclut la Grèce, source de mobilité forcée»[11] .

-viser la symétrie des échanges : cette redéfinition des critères de l'excellence en fonction de la nature des études et du pays d'origine est congruente avec l'exigence de réciprocité qui est la caractéristique de ce nouveau modèle de coopération internationale. La priorité accordée à l'accueil des «meilleurs» étudiants étrangers (dans les matières scientifiques et au niveau 3° cycle) vise à ouvrir aux étudiants français l'accès aux «meilleures» universités étrangères. Les «meilleurs» étudiants étrangers tendent ainsi insidieusement à se confondre avec les représentants des «meilleurs» homologues étrangers des universités françaises[12]

Sur le marché universitaire, l'exigence de réciprocité des échanges se manifeste à travers la valeur d'échange des diplômes. Un diplôme compétitif est un diplôme qui ouvre à son titulaire la possibilité "d'exporter sa force de travail qualifiée". La capacité à accueillir et à attirer des talents (l'attractivité) ne suffit pas à assurer une bonne position dans le marché mondial, si elle ne se double pas de la capacité à faire reconnaître à l'étranger la qualité de sa production nationale à travers l'exportation des compétences. Cette logique de «balance commerciale» tend à disqualifier les échanges avec les pays du Sud qui n'ouvrent pas à la réversibilité des flux (sauf dans les termes dépréciés de l'activité de «coopérant»).

La recomposition de la migration étudiante autour du modèle du marché européen, basé sur l'échange réciproque entre partenaires égaux, entre évidemment en concurrence avec la logique traditionnelle de la coopération conçue comme transfert de connaissances du Nord vers le Sud. Le rapport du Comité National d'Evaluation[13] porte au compte des «faiblesses préoccupantes», la forte représentation des étudiants en provenance des pays d'Afrique et d'Asie, et symétriquement, la faible part des étudiants en provenance d'Europe et d'Amérique. Sans mettre explicitement en cause l'accueil des premiers, recommandation est faite de répartir les bourses en fonction des conventions pluriannuelles d'échanges d'étudiants «sur la base d'une réciprocité aussi parfaite que possible pour les étudiants français».

4. Etudiants et immigrés

Parallèlement à la disqualification, sur le plan universitaire, de la logique de la «l'aide au développement», s'affirme de plus en plus nettement le caractère prépondérant du ministère de l'intérieur dans la gestion des étudiants étrangers qui se trouvent constitués en catégorie de moins en moins distincte de "l'immigration ordinaire".

Cette confusion tendancielle avec l'immigration de travail réduit encore un peu plus "l'espace de citoyenneté" déjà fort restreint de cette catégorie de plus en plus particulière d'étudiants, dont le statut représentatif dans l'espace public se trouve par ailleurs affecté par l'ombre portée de l'image diabolisée de l'immigré clandestin. De plus cette situation est grosse de conséquences administratives redoutables, puisqu'elle se traduit par un statut encore plus restrictif que celui dont jouissent les travailleurs immigrés.

En effet, devenus potentiellement assimilables à des "migrants ordinaires", ils représentent néanmoins la seule catégorie d'immigration encore officiellement autorisée, le fût-elle avec réticence... D'où la nécessité ressentie par l'État et son administration de les placer tout spécialement sous contrôle, et de faire en sorte qu'ils ne puissent "indûment" jouir des droits reconnus aux migrants installés depuis longtemps dans notre pays.

Dans les lois de 1993 sur l'immigration (dites lois Pasqua), les étudiants étrangers sont, comme le relève un article du Monde adéquatement intitulé «Étudiants étrangers sous surveillance», la seule catégorie d'immigrés nommément citée. Ils sont mentionnés à trois reprises, comme une catégorie qui doit faire l'objet d'une vigilance particulière ou qu'il convient de priver de droits accordés aux autres étrangers.

Les dispositions relatives au regroupement familial énoncent des conditions particulièrement restrictives pour les étudiants : dans la première

mouture du texte de loi, les étudiants se trouvaient purement et simplement privés de ce droit. Cet alinéa ayant été déclaré contraire à la Constitution par le Conseil Constitutionnel, la circulaire d'application relative au regroupement familial appelle néanmoins à la vigilance administrative et précise : «si les étudiants ne sauraient par principe être écartés, vous vérifierez qu'un étudiant dispose de ressources suffisantes et stables».

En second lieu, l'article 17 exclut les étudiants du champ d'application de la protection contre l'expulsion (durée de séjour de 10 ans minimum). Cet article a été approuvé par le Conseil Constitutionnel au motif que «au regard de leurs attaches avec la France, les étrangers qui n'ont résidé sur le territoire français que pour y effectuer des études ne sont pas dans la même situation que ceux qui y ont résidé pendant la même durée pour d'autres motifs».

Enfin, selon l'article 14, la carte de résident n'est plus délivrée de plein droit à l'étranger qui est en situation régulière depuis plus de 10 ans lorsqu'il a été titulaire pendant toute cette période d'une carte de séjour temporaire portant la mention «étudiant».

Les décisions du Conseil Constitutionnel précisent que cette restriction est motivée par la situation particulière des étudiants ayant prolongé leurs études pendant 10 années au moins par rapport aux autres étrangers «au regard des raisons justifiant le séjour».

La principale conséquence de cette mesure restrictive est de priver l'étudiant du droit au travail que confère de plein droit à son titulaire la carte de résident.

Toutes ces dispositions manifestent l'intention du législateur, qui est d'éviter la pérennisation en France des étudiants après leurs études, et de leur interdire l'accès à l'emploi sur le territoire national, mais elles dessinent aussi une figure de l'étudiant étranger comme catégorie d'immigré dont il convient de se méfier particulièrement.

Au terme de ce processus, les étudiants ne se trouvent pas purement et simplement assimilés aux immigrés, mais sont constitués en catégorie particulière d'immigrés qui font l'objet de dispositions restrictives par rapport aux autres immigrés. Ces restrictions, motivées par le caractère par définition «provisoire» de leur séjour et l'»illégitimité» de leur maintien prolongé en France soulignent leur exclusion du droit à l'intégration accordé aux travailleurs immigrés, alors même que la saisine des sénateurs souligne cet aspect en invoquant une atteinte au principe d'égalité : «excluant du droit à l'attribution d'une carte de résident des étrangers ... au seul motif qu'ils auraient été titulaires d'une carte de séjour portant la mention étudiant, alors que ce droit est ouvert aux autres étrangers».

Pour que puisse s'exercer cette discrimination à l'égard des immigrés étudiants que relèvent les sénateurs, il a fallu que ceux-ci aient été au préalable constitués en immigrés. Or, à l'évidence, les étudiants immigrés ne sont pas n'importe quels étudiants étrangers, mais ceux qu'on soupçonne de profiter de leur statut d'étudiant pour forcer les remparts de la citadelle France (et bientôt Europe). Les dispositions de la loi Pasqua sur les étudiants ne se comprennent que par rapport aux seuls étudiants étrangers appartenant à des populations qui présentent un «risque migratoire», comme le précise la réponse du Ministre des Affaires étrangères à une question ouverte de l'Assemblée Nationale : «Cependant, pour faciliter et encourager la venue et la formation de jeunes étrangers en France, des assouplissements ont été prévus en faveur

des ressortissants de pays ne présentant pas de risque migratoire».

De la même façon que la construction européenne a fait éclater la catégorie générale d'immigré, en distinguant les européens et les autres qui restent seuls justiciables de cette catégorie, elle tend à instaurer une frontière à l'intérieur de la population des étudiants étrangers, entre ceux d'entre eux qui sont gérés en référence à la «maîtrise de l'immigration» et les autres, qui constitueraient les véritables «clients» à attirer pour contribuer au renom des universités françaises et leur permettre de tenir leur place dans le grand marché européen.

Bibliographie

Comité national d'évaluation : *Universités : les chances de l'ouverture*. Rapport au Président de la République, La documentation Française, Juin 1991. p. 69.

De Beauce T., Allocution à l'ouverture du colloque sur «les stratégies européennes pour la formation des ingénieurs et cadres étrangers», *Actes du Colloque organisé par le CEFI*, Saint-Rémy les Chevreuses, 14 novembre 1989.

Delattre L.,, Allocution d'ouverture, Actes du colloque *Les Migrations des Compétences et des Talents*, organisé par le CEFI, Paris, 15-16 janvier 1991.

Henry J. R., De la culture du développement à la guerre des cultures, *Projet*, n° 241, Printemps 1995, pp. 16-24.

Massit-Folléa F., Epinette F., *L'Europe des Universités. L'enseignement supérieur en mutation*. Les Etudes de La documentation Française, Paris, 1992.

Neave G., La dimension internationale des formations, in : *Les Migrations des Compétences et des Talents*. Actes du Colloque organisé par le CEFI, Paris, 15-16 janvier 1991, pp. 95-99.

Notes

[1] J. R. Henry : De la culture du développement à la guerre des cultures, *Projet*, n° 241, Printemps 1995, pp. 16-24.

[2] Union des étudiants marocains

[3] G. Neave : La dimension internationale des formations, in : *Les Migrations des Compétences et des Talents*. Actes du Colloque organisé par le CEFI, Paris, 15-16 janvier 1991, pp. 95-99.

[4] op. cit.

[5] T. de Beauce : Allocution à l'ouverture du colloque sur «les stratégies européennes pour la formation des ingénieurs et cadres étrangers», CEFI, Saint-Rémy les Chevreuses, 14 novembre 1989.

[6] F. Massit-Folléa et F. Epinette : *L'Europe des Universités. L'enseignement supérieur en mutation*. Les Etudes de La documentation Française, Paris, 1992.

[7] L. Delattre, Allocution d'ouverture, Actes du colloque *Les Migrations des Compétences et des Talents*, organisé par le CEFI, Paris, 15-16 janvier 1991.

[8] L. Delattre, op. cit.

[9] G. Neave, op. cit.

[10] F. Massit-Folléa et F. Epinette : op. cit. p. 127.

[11] M. Lucius, colloque CEFI, op. cit.

[12] Comité national d'évaluation : *Universités : les chances de l'ouverture*. Rapport au Président de la République, La documentation Française, Juin 1991. p. 69.

[13] op. cit. p. 85.

Turkish students in German universities : statistical trends and socio-economic conditions

Par Czarina Wilpert
University of Technologie (Berlin)

et Gregory Wilpert
New School for Social Research (New York)

Introduction

Universities were from their founding international meeting places. Studying abroad was essential for the intellectual elites of ancient civilizations. Science must per se extend beyond national borders. Thus, the presence of foreign intellectuals and students has been considered essential to schools of higher learning. Policies toward foreign students have, however, been influenced by a number of other interests, which are more or less clearly articulated. In Germany in addition to the internationalization of science some other arguments for the presence of foreigners within the university has been the transfer of German language and culture, the contribution of higher education as development aid in the third world, and the economic interests of supporting German exports and securing sources of raw materials abroad (Ehling, 1987). De facto policies, however, have apparently developed more ad hoc than these arguments would indicate. There is no doubt that the situation of foreign students in Germany today has been marked by the unintended effects of Guestworker policy in the 1960's and 70's. And, that policies toward foreign students have recently been very much tied to migration regulations. This article can only briefly summarize some trends with respect to student migration in Germany, looking specifically at students on German universities with Turkish passports.

A short history of foreign student presence in Germany

During the second half of the 19th century Germany was one of the most popular destinations for foreign students in the world. According to a report of the US «Commissioners of Education», there were 8,786 foreign students in Germany, 2,046 in France, and 2,673 in the USA in 1904 (Wheeler, et al 1925). During this time, most foreign students in Germany were US students (20% in 1895), while by 1911 most foreign students were from Russia (7% in 1886, 45% in 1911, the number of US students declined to 4%).

Until 1903 the universities set their admittance policies for foreigners themselves. Requirements for admittance, particularly regarding educational prerequisites, varied greatly. In contrast to the USA, France, and England, Germany did not do much to support the growing number of foreign students in the German Reich. Only following the First World War, did foreign students in Germany begin to gain greater importance to the state. After the war the presence of foreign students was seen as a means for improving the image of Germany in other countries. The increased interest in the presence of foreign

students was accompanied by stricter controls and policies.

As early as 1918 the State of Prussia began to centralize the admittance of foreign students. The «Central office for foreign students in Prussia» not only developed and supervised policies, but also collected information on the experiences of foreign students in Germany. This centralization was rapidly imitated by the other German states. Centralization was also accompanied by more stringent admittance requirements. While previously few applicants to German universities were rejected, the result of this policy change meant that the government rejected more than 10,000 applicants between 1919 and 1924. Under pressure from the universities, the admissions policy was again decentralized and deregulated, leaving admissions policy once more primarily up to the individual universities.

Up until 1923, Germany had acquired the reputation of being an inexpensive country for university studies, primarily due to the high inflation rate in Germany at the time. However, with the currency reform of 1923, it became very expensive for foreign students to study in Germany. Also, in 1923, fees were introduced for foreign students. These developments prompted the formation of self-help groups, which took up collections for poorer students. Many foreign students began to work on the side while pursuing their studies.

As stated at the outset the arguments used for the presence of foreign students in German universities at that time are still relevant today. The study of foreigners in Germany was supported for reasons of international scientific research, cultural policy -the communication and knowledge of German culture in the world, political and economic advantages, and communication between cultures. However, there were also arguments against foreign students, such as the danger of xenophobia (berfremdung) and increased competition for German students to gain admission to the university. The foreign students who obtained the most support from Germans and the government were foreign students who were foreign Germans, that is, of German ethnic origin, but without German citizenship.

Between 1926 and 1933 the government significantly expanded the support of all foreign students. But with the beginning of the Nazi regime, the number of foreign students in Germany decreased again -particularly among east European Jews. The Second World War and the policies of Nazi Germany had caused some 280,000 scientists, artists and other academics to leave the German Reich between 1933 and 1939 (Gorzini 1993). During the war years the study of foreigners in Germany practically ceased.

Following the War the share of foreign students in Germany grew slowly until the mid 1950's. A dramatic leap occurred with the entry of students from the developing countries in the 1960's. This was also a period of laissez-faire policy in an expanding economy, parallel to the Guestworker recruitment which gained significance in the late fifties.

Recent developments

Between 1960 and 1985, the number of foreign students in West Germany, relative to the number of total students, decreased from 8.9% to 5.5%. Since then, by 1991 the figure has risen again to 6.6%. The proportion of students from industrialized countries relative to those from developing countries has declined. Students from LLDC (Least Developed Countries), however, made

up only 4% of all foreign students in 1981 (Ehling 1987). In the 1990's the five most important foreign student nationalities on German universities were Turkish, Iranian, Greek, Austrian and Chinese.

A certain proportion of the recent rise in the percentage of foreign students at German universities can be traced to the increasing number of foreign students who grew up in Germany as children of foreign workers whose parents migrated to Germany in the mid to late 60's. Persons with a foreign citizenship who received their secondary school education and accreditation for university education within Germany are referred to as "Bildungsinländer".

The presence of foreigners within the university was much less prevalent in the former German Democratic Republic. The proportion of foreign students at East German universities increased gradually from 1960 to 1991 from 1.3% to 3.6%.

The most important policy decisions

Up until 1961, there were no policies regulating the admission of foreign students in West Germany. For the winter semester of 1961/62 the Ministers of Culture of the different German federal states decided to implement guidelines for the admission of non-German students. The following, policies were decided upon :

1) Foreign student applicants were to be divided into three different admissions categories.

2) Proof of mastery of the German language required.

3) Obligation of foreign applicant to prove, when asked, the authenticity of school documents which state his/her right to study at a university.

Students placed into category 1 were those applicants whose previous education corresponded to the German «Abitur»[1]. Following a language examination applicants from this group would immediately have the right to begin studying. Applicants who fall into categories 2 and 3 are those applicants whose proof of previous education does not correspond to the German Abitur, but are allowed to study in their home country. Nearly all school leaving certificates from secondary schools in developing countries place the applicant into category 3. These must participate in a program, known as the «Studienkolleg», which would prepare them for university study in Germany. Those in category 2 must take an exam, which is designed to determine their qualifications for studying in Germany. Usually applicants who are in category 2 also participate in this program because they would otherwise have difficulty to pass the exam. This policy was controversial because the state governments assigned the «Studienkolleg» to the school administrations. Also, critics felt that the «Studienkolleg» provided insufficient orientation to the future field of study. Finally, admission to the «Studienkolleg» did not guarantee admission to the university.

The most important change in regulating the entry of foreigners into German universities was made in 1981. The Conference of Cultural Ministers (KMK - Kultusminister Konferenz) made several new policy decisions :

1) All applicants from visa-required countries must apply for a student visa from within their home country. The govemment only supplies this visa if the applicant proves his/her admission to a German university or Studienkolleg. It would no longer be possible to change status after arrival from a tourist visa to a student visa[2].

2) Applicants from Iran, Greece, and Turkey are only to be admitted if they have already passed the university admission exam in their home-country.

3) German language ability should be acquired in the home-country and the requirements for the knowledge of German were unified and the level was raised

4) Applicants from Indonesia must provide proof of authenticity of their transcripts.

These new regulations, were criticized because, as it was pointed out,

- It became more difficult for students from other groups persecuted for reasons of religion or ethnic origins to enter the country.
- The introduction of a student visa made it in some cases impossible to begin studying because the time required to be granted the visa was lengthy, thus the candidate may have missed the deadlines for beginning application.
- Since the practice of admittance relegates these decisions to university admission practice in the country of origin, the opportunities is also relegated there.
- This new policy favors those countries where no visas are required to enter Germany.
- Sufficient knowledge of the German language cannot be acquired in many developing countries.

However, since the adoption of these regulations still depended on the state legislatures, the individual regulations still tended to differ from one state to another within Germany.

The federal German government hardened its policy again in 1984 regulating the admission of foreigners to Germany, which required that university applicants from countries other than the EC countries, the Dominican Republic, Honduras, Monaco, Austria, Switzerland, Spain, and the USA, have a special visa which can only be acquired in the home country and which will only be granted upon proof of admission to a university. A further concretization of the requirements for receiving a student visa stipulates that the applicants must provide proof of a secondary school degree that is recognized in Germany, sufficient financial means for the entire duration of the studies at the level of the highest stipend level which German students receive (BAFÖG), proof of health insurance, as well as admission to study at a university.

According to a survey of the World University Service, many students were not able to fulfill these requirements in time to make the university deadlines. Of the admitted applicants, 37% did not take advantage of their admission to the university. Due to the numerous protests and unintended consequences of the new policy, a decision was made to loosen the rule (Ehling 1987 : 72). Usually the foreign affairs office grants student visas only for a limited time, for one or two years. According to this policy, the visa can be extended as long as German interests are not harmed (this judgment is for the most part left to the agency). This policy leads to some psychological stress every one to two years, due to the uncertainty and insecurity about whether the visa will be extended.

Current policy is to renew student visas every year until the student reaches the upper division, i.e. after two to three years, then the visa is granted until completion of the diploma (three more years) every two years. If the students time of study extends beyond the average the length of time for the visa will be shortened.

The directives set in the 1980's guide the conditions for study in Germany today. There is a lesser share of foreigners,

especially of those coming from abroad, studying in German universities than in other major OECD or EC countries. The head of Germany's most important agency for academic exchange, the DAAD, believes that Germany must enlarge its budget and broaden its policy concerning attracting students from a wide range of geographical origins. This includes a) an improvement of legal conditions for students entering the country, b) a simplification of the procedure for entering the university from abroad, c) the development of programs of study designed specifically for the needs of bachelor and doctoral candidates from abroad, d) a lowering of the language barrier through a modification of the language requirements for German as a foreign language (DAAD 1996). The resources of this agency are currently priorizing exchanges with partners from middle and Eastern Europe, Asia and West Europe.

Turkish students - Bildungsinländer : the special case of foreign students schooled in Germany

By 1980 more than one-fourth (26.2%) of the foreign students in Germany were from the guestworker nationalities. Already in 1981, the percentage of «Bildungsinländer» relative to foreign students reached 36% (17% of the foreigners at the universities and 90% of the foreigners at vocational/ technical universities) had completed their secondary schooling in Germany. By 1989 about two thirds of these students had not entered Germany on student visa's but were holding resident foreigner status (Situation türkischer Studenten 1994 : 38). About 50% of these students originated from families of guestworkers from Turkey. The fact that many of these «foreign» students had completed their secondary schooling and received their qualifying degree (Abitur) for entering the university within Germany made it necessary to reconsider their university status as foreigners.

Since the early 1980's a conceptual distinction has been made between two types of foreign students : students who did their secondary school degree (Abitur) in Germany (Bildungsinländer) and foreigners who enter Germany with school or university degrees from abroad. This distinction is important because a quota of foreigners were only permitted entry into numerus clausus disciplines. This varied between 8 and 5% depending on the discipline. Thus, it was an important recognition of equality in 1991 when it was decided that the Bildungsinländer (BI) would be permitted to enter universities as German candidates. After that Bildungsinländer were removed from the quota's for numerus clausus disciplines. Thus, the new quotas apply solely to the "real" foreigners.

In the past decade the children of the foreign workers have begun to contribute to a substantial share of the foreigners registered studying in German universities.

As a whole there were about 130 000 foreign students in German universities in 1995, constituting almost 7% of the student population. Although the absolute number of foreigners grew over the past three decades, their percentage decreased by 3%. At the same time the share of the former guestworker nationalities amongst the foreign student population multiplied rapidly, especially in the decade between 1980 and 1990 (Situation 1994 : 38) In 1960 when there were only 21 800 foreigners studying in Germany, the largest single nationality were the 2,691

Table 1 : Foreign Students in Germany 1960 to 1991

Country	*1960*	*1975*	*1980*	*1990*
Western Europe	6606	15393	17888	25304
Eastern Europe	861	2210	2564	5511
Turkey	900	3908	5627	12962
Africa	1876	3085	3656	6447
Canada	50	261	298	
Mexico	45	110	174	
U.S.A.	1198	2920	3349	4207
S. and Central America	525	1866	2410	3856
China	87	49	177	4230
Taiwan	86	295	427	
Indonesia		3068	3187	2125
India	772	671	631	
Iraq	309	241	213	
Iran	2691	3737	4772	10485
Israel	74	333	430	
Japan	117	1075	1202	
Other Asia	818	4354	4827	13211
Australia &Newsealand	18	138	136	
Other	301	1314	943	2061

students from Iran who alone were 12% of the total. At that time there were 900 Turkish students, 4% of the foreign nationalities. Already in 1975 the number of Turks had begun to surpass the Iranians and today the students with a Turkish passport are over 13.4% of the total, the single largest group. Second in number are the Iranians with over 10,485 students, contributing to 9.9% of the total nationalities.

Of the foreign students registered in German universities today, almost three quarters of the Portuguese, Yugoslav, and Turks and two thirds of the Spanish and Italians have permanent resident permits in Germany, which is a good indication of their origins as children of guestworkers. Thus the overall share of foreigners entering Germany from abroad has diminished as well in the 1990's. This would mean that only about 3.5% of the foreign students in Germany today enter directly from abroad with a foreign educational qualification.

At study conducted in North-Rhine Westphalia, the state with the largest student population, found that in 1992 75% of the Turkish students had a permanent residence permit and 20,5% were even born in Germany (Situation 1994). In a study we conducted in Berlin and Nürnberg in 1993 (N=166) 24% of the sample were born in Germany and 27% of the sample who identified themselves as Turks were at the same time German citizens. Of the total 18% of these students had dual citizenship and 9% had exclusively German citizenship. Moreover, 80% of the parents of the students in our study were residing in Germany. In fact in the Turkish case, even in students entered Germany as real foreigners, with school certificates from abroad, their parents were likely to be residing in Germany.

Social conditions of foreign students in Germany

About 75-80% of all foreign students are full-time students. Contrary to popular opinion, the drop-out rates for students from developing countries are not much higher than for German students and their length of study is also only slightly longer. On average, foreign students from developing countries require slightly more time for the Diploma, but slightly less time for a doctorate than German students. This is due to the fact that those working towards a doctorate will usually have had some university education in their home-country, but this previous study is usually not given full

credit. As a result, these students manage to proceed more rapidly in those subjects, which they have already learned. Students from developing countries with previous university experience complete the soonest, which is mostly due to the fact that they already studied in their home country for 3 (for Diploma) to 5 (for Doctorate) year and only 20% of these received credit for any of their previous work. One third of all diploma students and one half of all doctoral students have previously studied in their home country. The total time these students require (in Germany and abroad) for their studies thus adds up to 8 years for diploma students and 10 years for doctoral students.

While about 80% of German students work towards a diploma and 20% towards a doctorate, for foreign students the ratio is about two to one, that is, 66% of foreigners are undergraduates and 33% are doctoral students. Part of the reason for this higher ratio is that the diploma is not recognized in many countries and that fellowship and scholarship programs concentrate on educating the younger scientific Generation (i.e. doctoral candidates). The greatest differences in the time required for completing a degree are in the fields of engineering, natural science, and mathematics.

Living conditions

The Conference of Ministers of Culture reports that circa 75% of all foreign students are dissatisfied with their social contact to German students and the German population as a whole (Ibaidi 1990 : 23). This situation is enhanced by the fact that housing is difficult to find, both expensive and especially difficult for foreigners. Thus, nearly half of the students from developing countries live in student housing. Foreign students get preferential treatment in the allotment of student housing since they frequently experience discrimination when looking for housing on the free market. In the recent study conducted among Turkish students in the state of North-Rhine Westphalia it was found that about one-third of these students lived in student housing in this case there was not much difference between the German-Turks and the Turks who were in Germany on visas. The German-Turks were, however, more likely (41%) to live with their parents. Nonetheless even 10% of the Turks with student visas either lived with their parents or relatives. One third of these students lived in private housing which was the case for 20% of the German-Turks.

With respect to their sources of income, foreign students can be divided into three main groups:

1) Students who depend mostly on an income from their parents and from their own work activity (one third of the foreign students from developing countries fall into this category).

2) Students who get almost their entire income from fellowships or scholarships (about 10% of the students from developing countries fall into this category).

3) BAFÖG students, who get most of their income from the German government. Only 7 to 9% of foreign students from developing countries get the maximum financial support (BAFÖG Höchstsatz).

Most students need multiple sources of income to manage to cover the cost of living. A recent study of income and living conditions of students in Germany finds that about 60% of all students have to work during the school year in order to finance themselves (Deutsche Studentwerk 1995 in Süddeutsche

Zeitung 1995). About 24,2% of the German students in the West and 54,8% in the East receive the student wage (BAFÖG), which is dependent on the income of their parents. The average amount is 574DM per month in the West and 446DM per month in the East, the average cost of living for a student in the West is 1,231 DM and 874DM in the East.

The above cited study about the situation of Turkish students in West Germany found that almost half (48%) of the German-Turks received the student stipend (BAFÖG). This is almost twice as many as the Germans, which is an indication of the income of their parents. The fact that 12,3% of the Turks on student visas (Bildungsausländer) received a student wage reflects the situation that they have parents who are socially insured employed in Germany. Moreover, 73% of the German-Turks and 79% of the Turks from abroad are working during the semester compared to 60% of the Germans. The German-Turks have an average income of 842 DM monthly (almost two thirds are living with their parents) and the foreign Turks have about 1038 DM at their disposal monthly. Considering that both live in the West their averages are substantially lower than the average cost of living for students.

Generally the possibility to work for foreign students is dependent on the type of visa they hold. In the period where they are working for their first degree, the Diploma, they may only work during the university vacation period. It has been the case that employers use this opportunity to employ foreign students for below minimal wages (Ibaidi 1990).

Summary and conclusions

Given the situation that about one-third of the foreigners studying in Germany are permanent residents, most often the children of guestworkers, the share of new foreigners entering the universities directly from abroad has declined in the last decade. It is generally felt that though the presence of students from developing countries might be considered an asset for development reasons the reality is slightly different. Ibaidi (1990) believes that it is a combination of push and pull factors which attract students from abroad, but with little indication of any specific policy which articulates a contribution to development of the countries of origin. In this connection the share of students from the least developed countries (4% of the total) is much too small. In general it is opinion of experts in the field that the foreign student population has grown in relation to crisis developments in their countries of origin (e.g. Iran, Afghanistan, Lebanon, Ethiopia, China, Sudan) (Ibaidi 1990).

Up until the early eighties the German universities attracted a large share of discriminated or politically persecuted minorities of lower income origins. This was made possible because until then one could enter on tourists visas and change to student status if one had the proper credentials. Adding to this the fact that German universities until present are tuition free it was possible for disadvantaged candidates from abroad to find a means to finance their studies in Germany. Thus there have been developments such as the entry of minority groups such as Kurds or Chinese minorities from Indonesia. (Due to the general fiscal crisis there are currently proposals to change this.) As a whole one might conclude that Germany has not had an active policy

with respect to international presence in its universities. But, that its general policies toward foreigners, especially its asylum and guestworker policy have marked much of the nature of the presence of foreign students at the German university.

The question which cannot be answered today is whether the descendants of guestworkers will continue to dominate at least one third of the foreign student population. Or, whether their incorporation through citizenship will gradually leave room for a rise in the presence of other nationalities. The most recent data from the Technische Universität Berlin indicates that its the Turks and former Yugoslavs (including Croatia) who have grown the most since 1992 (Technische Universität Berlin 1992, 1995).

Bibliographie

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) : *Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland,* Bonn, 1994.

BREUSTEDT C., GUTMANN J., SCHÄPER H., SCHNITZFR K., *Probleme und Perspektiven des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Untersuchung, über den Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern,* Hannover, 1986.

DAAD : *Statistische Angaben zum akademischen Austausch mit Asien, Australien und Ozeanien,* Bonn, 1995.

DAAD-FORUM, STUDIEN, BERICHTE, MATERIALIEN : *Aus gegebenem Anlafl-Standpunkte zu Wissenschaft und Politik, Reden und Vorträge für den Deutschen Akademischen Austauschdienst,* Bonn, 1995.

DAAD-PRESSENOTIZ : *DAAD-Jahresbilanz,* Bonn, 1995.

DAVIDSON A.B., KING H.H., WHEELER W.R., *The Foreign Student in America,* New York, 1925.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST, *Jahresbericht,* Bonn, 1995.

EBLING M., *Als Ausländer an deutschen Hochschulen,* Darmstadt, 1987.

HOCHSCHUL-INFORMATIONS-SYSTEM (HIS) : *Probleme und Perspektiven des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Untersuchung ber Studienverlauf, Studienbedingungen, soziale Lage und Reintegration von Studenten aus Entwicklungsländern,* Hannover, 1986.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Arbeitsbericht 1991,* Internationale Beziehungen der Hochschulen, Bonn, 1991.

IBAIDI S., *Soziales Verhalten in Gruppen,* Dissertation, 1990.

JAFARI GORZINI M., MÜLLER H., *Handbuch zur interkulturellen Arbeit,* Wiesbaden, 1993.

JAFARI GORZINI M., Das Ausländerstudium im Umbruch. In JAFARI GORZINI M., MÜLLER H., *Handbuch zur interkulturellen Arbeit,* Wiesbaden, 1993.

MERGNER G., Ausbildungsprobleme der qualifizierten Arbeitskraft in den «Entwicklungsländern» und das Ausländerstudium in der Bundesrepublik. In JAFARI GORZINI M., MÜLLFR H., *Handbuch zur interkulturellen Arbeit,* Wiesbaden, 1993.

SCHAIRER R., *Die Studenten im internationalen Kulturleben. Beiträge zur Frage des Studiums in fremdem Lande,* Münster, 1927.

SCHLICHT U., Ohne Verschuldung der Studenten geht es nicht. In *Der*

Tagesspiegel, Berlin,.1996.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BRD (KMK), *Zur Situation der ausländischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Stellungnahme gegenüber dem Bundestagsausschufl für Bildung und Wissenschaft,* Bonn, 1982.

STATISTISCHES BUNDESAMT, *Bildung im Zahlenspiegel,* Wiesbaden, 1988.

STATISTISCHES BUNDESAMT, *Bildung im Zahlenspiegel,* Wiesbaden, 1993.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (SZ), Die Mehrheit der Studenten muss Geld verdienen. In *Süddeutsche Zeitung* , 21.11.1995.

TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN: *Information für Ausländische Studentinnen und Studenten,* Sommersemester, 1992.

TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN, *Information für Ausländische Studentinnen und Studenten,* Wintersemester 1995/1996.

TECHNISCHE UNIVERSITfT BERLIN: *Information für Ausländische Studentinnen und Studenten,* Wintersemester, 1996/1997.

TSCHISCHKA A., Lieber zu Hause feiern. In *Der Tagesspiegel,* Berlin, 25.01.1996.

WESTDEUTSCIIE REKTORENKONFERENZ (WRZ), Zur Zulassung ausländischer Studienbewerber mit deutscher Hochschul- zugangsberechtigung (HZB) zum Hochschulstudium. Stellungnahme des 144, *Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz,* Bonn, 1984.

Notes

1 The "Abitur" is the academic secondary school certificate which permits entry into the university.

2 Visas are not required for students who are citizens of EU member states, EFTA member states, Honduras, Monaco, San Merino and the USA.

Les étudiants étrangers en Italie : une "espèce en voie de disparition" ?

Par Giovana Campani
Università di Firenze

Considérations introductives

Au cours des vingt dernières années, l'Italie, auparavant pays d'émigration, est devenu un pays d'immigration. Les caractères spécifiques du phénomène, ainsi que la composition des flux migratoires en direction de l'Italie commencent à être connus, grâce à une série de recherches ponctuelles portant sur les politiques migratoires, sur le marché du travail national et les marchés du travail régionaux, sur les communautés étrangères (Sergi, 1987; Sergi, Carchedi, 1993; Mottura, 1993).

L'immigration en direction de l'Italie n'est pas fortement déterminée par une demande de force de travail dans la grande industrie et dans la construction: elle répond, par contre, à des besoins différenciés de différents secteurs, surtout dans l'économie informelle. Le dualisme structurel entre le Nord et le Sud du pays, ainsi que les besoins en main d'oeuvre étrangère sur les marchés du travail régionaux contribuent à différencier les formes d'insertion (Campani, Carchedi, Mottura, 1995).

A cela correspond une composition très variée des flux migratoires : les groupes nationaux et ethniques sont nombreux (on en compte 170-180) ; les femmes, venues individuellement pour raisons de travail, surtout dans certains groupes, représentent un pourcentage élevé ; de nombreux immigrés viennent de milieux urbains et appartiennent à des couches qu'on pourrait définir comme moyennes et sont détenteurs de diplômes.

Les premières recherches sur l'immigration en Italie ont montré que le nombre d'immigrés ayant un diplôme d'études supérieures (baccalauréat, licence ou maîtrise) était extrêmement élevé : en fait, le nombre de diplômés est beaucoup plus élevé chez certains groupes que chez d'autres. Par exemple, les Philippins présentent un pourcentage de diplômés de 80-90%, ce qui n'est pas le cas pour tous les groupes : toutefois, une étude de la Région Lombardie sur l'immigration dans cette région montre que le pourcentage de diplômés, tous groupes confondus, est à peine au dessous de 50%.

Comme nous l'avons déjà souligné, cela peut être expliqué par le fait qu'une partie considérable de la population immigrée provient de couches moyennes et de contextes sociaux de type urbain. Il y a, toutefois, un deuxième facteur qui doit être considéré : l'augmentation des taux de scolarisation dans les pays d'émigration.

Les données UNESCO montrent une considérable augmentation des niveaux d'accès à l'instruction dans tout le bassin méditerranéen, aussi bien dans la partie africaine que dans la partie orientale.

La demande de formation provenant des pays en voie de développement, y compris des pays proches de l'Italie, comme la Tunisie ou le Maroc, pourrait donc constituer un élément im-

portant dans le contexte des processus migratoires actuels.

Cependant, si les flux d'étudiants doivent être situés dans le nouveau contexte des migrations internationales, dans lequel la composition des flux est beaucoup plus articulée que dans les migrations qui ont touché l'Europe du Nord, dans les années de l'après-guerre, la superposition des flux d'étudiants et des flux de migrants économiques ne concerne, en Italie, que certains groupes nationaux, comme par exemple les iraniens, et, dans une moindre mesure, les Marocains, les Tunisiens. La promotion de certaines femmes capverdiennes par le moyen des études représente des trajectoires individuelles trop particulières pour être généralisées (Campani, 1993).

Les flux d'étudiants en direction de l'Italie gardent donc leur spécificité, par rapport aux flux des travailleurs, ainsi que leur dynamique propre de croissance ou de réduction.

En fait, ils semblent peu déterminés par les politiques migratoires, relativement généreuses en termes de régularisation en 1986 et en 1990 (Loi 943 et Loi 39), et fortement conditionnés par les politiques universitaires et par celles de coopération. Or, au cours des quinze dernières années, alors que la population immigrée augmentait, le nombre des étudiants étrangers diminuait. Pourquoi ? Les politiques universitaires, certes restrictives vis-à-vis des étudiants étrangers, et celles de coopération, suivant des logiques particulières, auraient-elles eu pour effet de provoquer la réduction de ces flux ? Selon un des principaux experts en la matière, A. Cammelli, l'Italie n'aurait pas développé une politique systématique et stratégiquement fondée, mais elle aurait adopté, à chaque fois, des mesures de rationalisation et de restriction, visant davantage à épouser les évolutions de la politique des autres états européens que la recherche d'une ligne de conduite cohérente (ne serait-ce par exemple qu'avec les pays du pourtour méditerranéen).

La diminution a touché aussi bien les étudiants étrangers provenant des pays de l'OCDE (la majorité : 65%), que les étudiants en provenance des pays en voie de développement. Elle est cependant moins marquée pour ces derniers que pour leurs homologues des pays développés. Par ailleurs, la réduction du nombre d'étudiants provenant des pays en voie de développement, ne correspond pas aux tendances relevées au niveau international (dans plusieurs autres pays industrialisés le nombre des étudiants provenant des pays en voie de développement tend, en fait, à augmenter).

L'analyse de ces politiques devrait permettre de saisir l' «anomalie italienne», s'il y en a une, par rapport aux autres pays européens, ainsi que le lien à établir entre politiques universitaires, politiques de coopération et politiques migratoires au regard de la question des étudiants étrangers.

Les données quantitatives: une espèce en voie de disparition?

Selon un rédacteur de la revue «Amicizia» (Amitié), organe de l'UCSEI, Union Catholique des Étudiants Étrangers en Italie, une des principales associations qui les regroupent, les étudiants étrangers seraient, en Italie, une espèce en voie de disparition, comme les phoques moines qui fréquentent les eaux de la Méditerranée au large de la Sardaigne.

Le propos est sans doute excessif, mais force est pourtant de constater que :

- les étudiants étrangers en Italie sont

moins nombreux que dans les autres pays européens;

- leur nombre diminue constamment depuis 1982/83.

Le nombre des étudiants étrangers inscrits dans les universités publiques et privées (à exclusion des universités du Vatican) se situe, dans les années 90, entre 20.000 et 25.000 par an sur un total d'environ 1.300.000 étudiants.

Répartition des étudiants étrangers selon l'origine géographique en 1981 et 1990

Continents	*1981*	*1990*	*Taux de variation*
	Nbr d'etudiants	Nbr d'etudiants	de 1981 à 1990
Europe	17836	12866	-27,86
Asie	8104	5411	-33,23
Afrique	1789	2827	58,02
Amerique du nord	1464	1019	-30,40
Amérique du sud	1349	1322	-2,00
Autre	109	203	86,24
Total	30651	23648	-22,85

Dans la période de 1980 à 1990, le nombre des étudiants étrangers en Italie diminue de plus de 20%. Il s'agit, comme nous l'avons déjà souligné, d'une tendance générale, qui touche aussi bien les étudiants en provenance des pays de l'OCDE que les étudiants des pays en voie de développement. Ces derniers sont, par ailleurs, moins touchés par la diminution.

Cela semblerait indiquer que la réduction concerne les étudiants étrangers en tant que tels, et que les facteurs qui la provoquent sont nombreux et complexes, affectant différemment les divers groupes nationaux.

Les facteurs susceptibles d'expliquer cette diminution peuvent être regroupés en facteurs exogènes et facteurs endogènes.

Les facteurs endogènes semblent liés aux dynamiques propres des flux d'étudiants : les analyses détaillées montrent, par exemple, que le fléchissement du nombre d'étudiants ne concerne pas toutes les nationalités dans la même mesure et au même moment. Les étudiants grecs et les étudiants iraniens présentent des dynamiques propres, liées aussi bien aux changements socio-politiques qu'a connu leur pays qu'aux modifications des règles de gestion de leurs structures universitaires.

Il y a là des éléments de complexité qui n'ont pas été analysés dans le détail jusqu'à présent.

Les facteurs exogènes tiennent d'abord à la politique restrictive italienne vis-à-vis des étudiants étrangers, qui sera analysée ci-dessous. Parallèlement aux politiques, il faut aussi mettre en cause le manque d'attractivité des structures universitaires italiennes: le manque de bourses, de structure d'accueil etc.... (pensons par exemple que la disponibilité des lits dans les résidences universitaires est, pour toute l'Italie, de 27.000 unités environ, dont un millier réservés aux étudiants étrangers !) ; les difficultés de reconnaissance des titres ; l'absence d'un système «post-graduate» ou de doctorat ouvert aux étrangers.

Les difficultés à voir reconnu son droit aux études quand bien même on serait passé à travers les mailles des contrôles, semble décourager de plus en plus les étudiants étrangers qui dès lors désertent l'Italie pour d'autres pays.

Tout cela indique que toute possible superposition ou confusion des flux d'étudiants et des flux migratoires se heurte aux différences de motivations

et d'exigences qui peuvent être à l'origine de la réduction d'un flux (celui des étudiants) alors que l'autre s'accroît.

Evolution des effectifs des étudiants grecs de 1955 à 1990

Étudiants étrangers et contexte politique italien: aperçu historique

A la différence de la présence des immigrés, la présence des étudiants étrangers est assez ancienne en Italie. Déjà dans les années 20 et 30, on comptait quelque deux mille personnes par an, sur environ cinquante mille universitaires. A cette époque, les étudiants étrangers venaient, en grande majorité, de l'Europe Centrale et Orientale. Les disciplines choisies étaient déjà à l'époque majoritairement la médecine et les sciences, ainsi que le droit et l'économie.

Après la deuxième guerre mondiale, les mesures tendant à favoriser la reprise des études chez les anciens soldats ou partisans sont étendues aux étrangers.

L'adhésion de l'Italie au Marché Commun européen et le développement d'une politique de coopération favorisent les accords sur l'équivalence des diplômes entre universités de pays différents.

Au cours des années soixante, le nombre d'étudiants étrangers croît sensiblement, surtout grâce à la composante grecque[1] (pays où existe un numerus clausus) et américaine.

Si ces deux composantes constituent la partie la plus consistante de l'immigration étudiante, la décolonisation, qui caractérise cette période, a comme conséquence l'émergence d'une demande en formation supérieure émanant des pays en voie de développement à l'adresse des pays étrangers plus développés.

Pendant cette période, l'Italie joue volontiers le rôle de partenaire solidaire avec les pays en voie de développement, en particulier les pays méditerranéens (pensons, notamment, à la politique développée par Enrico Mattei autour de l'énergie avec les pays exportateurs de pétrole et contre les multinationales américaines)

Les accords bilatéraux favorisent l'arrivée d'étudiants en provenance des pays en voie de développement, mais cette phase favorable dure peu de temps. Au cours des années 70, la prétendue menace terroriste est le prétexte pour introduire des politiques restrictives (avant tout l'obligation de préinscription) vis-à-vis des étudiants étrangers. En 1977, on arrive même à proposer de bloquer l'inscription des étudiants étrangers dans les Universités italiennes pendant deux ans : la Circulaire est publiée en juin 1977, mais elle est tellement impopulaire qu'elle doit être abrogée un mois et demi après. La diminution qui suit les mesures restrictives semble toutefois toucher seulement certaines composantes de l'immigration étudiante (notamment les Grecs), alors que d'autres groupes (en provenance des pays en voie de développement) restent stables voire même augmentent.

Au même moment, le mouvement étudiant, qui, à partir de 1968, se prolonge jusqu'à la fin des années 70, a provoqué une crise profonde des institutions éducatives italiennes : «engagées dans une réflexion et révision profonde de ses structures mises en cause et contestées, les institutions éducatives

semblent interrompre leur confrontation avec les autres nations» (Cammelli, 1993).

La question des étudiants étrangers n'est donc pas à l'ordre du jour dans le débat sur la reforme universitaire, qui est un des enjeux du mouvement étudiant et préoccupe les enseignants du supérieur.

La gauche, de son côté, considère le phénomène des étudiants étrangers comme ambigu : elle y voit une soustraction de forces aux pays en voie de développement, avec risque de brain-drain. Le développement doit être favorisé dans les pays de départ, avec la création d'institutions scolaires et universitaires sur place.

Au début des années 80, la réforme de la coopération -culturelle et en vue du développement- prévoit des mesures innovantes en matière d'échanges universitaires. C'est effectivement au cours des deux années suivantes que le nombre d'étudiants étrangers touchera son maximum historique : presque 31.000 en 1981-82.

Mais, après 1986, alors que l'Italie est devenu un pays d'immigration, une nouvelle réglementation -cette fois réellement très restrictive- et que nous analyserons dans le détail, est promulguée. Le déclin commence et il ne s'est toujours pas arrêté.

La législation

Dans les années 30, l'accueil des étudiants étrangers était réglementé par deux décrets royaux concernant l'enseignement supérieur, et qui établissaient que les étudiants étrangers, pour accéder aux universités italiennes, devaient posséder un titre d'étude figurant sur une liste établie par le Ministère de l'Instruction Publique. La liste n'ayant jamais été établie, le Ministère des Affaires Étrangères envoyait la demande d'immatriculation aux Universités, qui délibéraient sur chaque cas. Aujourd'hui encore, ce sont en fait les Universités qui établissent les équivalences.

En absence d'une loi spécifique sur les étudiants étrangers, les règles sont établies par une série de Circulaires, émises par le Ministère de l'Instruction Publique.

A partir de 1953, les documents attestant des études effectuées devaient être traduits et légalisés par les autorités consulaires italiennes. L'examen de langue italienne, prévu à partir des années 30, a été maintenu, mais, à partir de 1959, les étudiants originaires de pays où est en vigueur un numerus clausus universitaire ont été mis, de surcroît, dans l'obligation de passer un examen attestant de leur capacité à suivre le cursus envisagé. Cet examen peut être assimilé à une sorte de test culturel.

Les mesures restrictives des années 70 ont imposé la règle de la pré-inscription (avant le 30 juin), confirmée ultérieurement par les circulaires de 1979 et 1980. A partir de 1980, les Universités doivent fixer elles mêmes le nombre d'étudiants étrangers qu'elles peuvent accueillir. En fait, le nombre d'étudiants étrangers que les Universités décident d'accueillir est en général supérieur à la demande. Il est donc très rare que les Universités doivent recourir à l'établissement de listes prioritaires (boursiers, réfugiés politiques, etc...).

Au moment de la pré-inscription, les étudiants doivent souscrire un engagement selon lequel ils rentreront au pays une fois expiré leur visa d'étudiant, au cas où il échoueraient le test culturel, et, surtout, doivent faire la preuve qu'ils pourront disposer de 800.000 lires par mois pour toute la période de leur séjour (par des lettres de crédit ou autres

documents bancaires), ils doivent également souscrire une assurance personnelle. Or, 800.000 lires (plus de 2500 francs) représente une somme énorme pour les pays d'où viennent un grand nombre d'étudiants.

Les lois sur l'immigration, récemment votées (1986 Loi 943, 1990, Loi 39), ont accordé aux étudiants la faculté de travailler un certain nombre d'heures (500) par an. Les étudiants peuvent aussi convertir leur permis en permis de travail, s'ils trouvent un employeur prêt à les engager. Pour le reste, la législation sur l'immigration ne s'intéresse guère aux étudiants étrangers.

La coopération en vue du développement et la coopération culturelle

Comme on l'a vu, c'est du ministère de l'Instruction Publique que relève principalement la législation concernant les étudiants étrangers. Cependant, si l'on veut pleinement comprendre l'évolution de ce phénomène, et notamment sa diminution quantitative, il est indispensable d'examiner aussi l'évolution de la politique de coopération en vue du développement du gouvernement italien, laquelle a connu des "hauts et des bas" et a été récemment gravement affectée par divers scandales.

L'Italie a développé une politique de coopération, qui, au niveau du discours, se voulait en rupture avec son passé colonial. Au cours des années 50 et 60, l'Italie essaie d'appuyer sa politique méditerranéenne sur l'instrument de la coopération en vue du développement (nous avons déjà cité le cas de Mattei). Au cours des années 70, dans le prolongement de la décolonisation une impulsion -à laquelle la gauche contribue par son action- est donnée à ce type de coopération.

Dans ce cadre, les textes de loi sur la coopération (ainsi que les déclarations des responsables italiens) traduisent une option claire en faveur d'une aide au développement autonome de l'instruction supérieure dans les pays en voie de développement. On juge qu'il vaut mieux leur accorder des crédits dans ce but plutôt que dispenser des bourses d'études à de jeunes étrangers dans les universités italiennes. Cette idée est aussi partagée (comme nous l'avons déjà souligné) par la gauche italienne.

Le Ministère des Affaires Étrangères accorde un certain nombre de bourses d'études (quelques milliers) à des étudiants étrangers. Mais ces bourses sont limitées en général aux étudiants des pays dits prioritaires (i.e. pays qui ont en Italie des contingents d'immigrés en nombre significatif, comme les Philippines, par exemple) limitées dans le temps elles peuvent être utilisées aussi pour la formation professionnelle.

Les scandales qui ont frappé la coopération italienne dans son ensemble ont récemment causé des difficultés au système de bourses.

Bref, la coopération en vue du développement n'a jamais considéré les étudiants étrangers comme des acteurs possibles du développement de leurs pays et des intermédiaires dans les relations de coopération de l'Italie avec ses partenaire.

La même considération peut être faite pour la coopération culturelle.

A côté de la coopération en vue du développement, il y a la coopération culturelle, relevant de l'Office pour les relations culturelles du Ministère des Affaires Étrangers. Dans le cadre de la coopération culturelle, existent plusieurs possibilités, pour les universités italiennes, d'établir des accords culturels avec d'autres universités, financés par l'Italie, et qui prévoient l'octroi de

bourses d'études. Mais, dans le cas de ces accords, les partenaires préférés sont des Universités européennes et les bourses généralement de courte durée.

Conclusion

Notre courte analyse montre assez clairement l'absence d'une politique systématique et stratégiquement fondée de la part du gouvernement italien et des différents Ministères vis-à-vis des étudiants étrangers. Cela peut être facilement compris, si l'on considère que l'Italie n'avait aucune politique d'immigration avant 1986, que la logique de coopération a été redéfinie quelques années avant la crise du secteur, que les structures universitaires ont été très tardivement impliquées dans la coopération culturelle.

La désaffection des étudiants étrangers semblent être donc la conséquence logique de cette situation, alors que les mesures restrictives (pre-inscription, obligation d'un crédit de 800.000 lires) semblent empêcher le passage d'immigré à étudiant. Les deux flux sont donc, pour l'instant, séparés.

Bibliographie

Cammelli, A. (1990), "Studiare da stranieri in Italia: presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle Università italiane: il quadro internazionale di riferimento", in Cocchi, C. (éd.) *Stranieri in Italia*, Istituto Cattaneo, Bologne

Cammelli, A. (1993), "La mobilità internazionale per motivi di studio", in Atti del Convegno *Studenti Stranieri, proposte e prospettive*, Florence, 2/12/1993

Campani, G. (1993), "Immigrant Women in Italy", in Morokvasic, Rudolph, *Bridging States and Markets*, WZB, Berlin

Campani, Carchedi, Mottura, (1995), *Preventing Racism at the Workplace in Italy*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions

Carchedi, F., Sergi, N. (1993), *L'immigrazione straniera in Italia. Il tempo dell'integrazione*, Edizioni Lavoro, Rome

Ministero dell'Interno, Direzione Generale dei Servizi Civili, (1992), *Studenti Stranieri in Italia, Condizioni sociali, culturali e materiali degli studenti provenienti dai paesi in via di sviluppo*, CERFE, Rome

Mottura, G. (1993), *L'arcipelago migratorio*, Ediesse, Rome

Regione Lombardia, *Problemi e prospettive di una società multietnica nel contesto europeo*, Milan, 1989

Sergi, N. (1987) (ed.), *L'immigrazione straniera in Italia*, Edizioni Lavoro, Rome

SIARES, *Stranieri a Roma*, Rome, 1985

SIARES, *Roma: immigrazione dai paesi del Terzo Mondo*, Rome, 1988

Notes

[1] A partir des premières années du second après-guerre une grande partie de la population étudiante étrangère en Italie est représentée par les étudiants originaires de Grèce. Parmi les principales raisons qui contribuent à expliquer le choix des universités italiennes on peut citer l'inadaptation des structures universitaires. Le numerus clausus et de plus grandes facilités économiques et administratives.
Le nombre des étudiants grecs en Italie augmente à partir du milieu des années 60, alors que dans la péninsule hellénique d'importants innovations affectent le domaine universitaire, mais cette augmentation devient spectaculaire après le coup d'État et l'arrivée au pouvoir des colonels.
A la suite de la chute des colonels on assiste à un fort retour de ces étudiants dans leur patrie qui conduit à un fléchissement impor-

tant des inscriptions. La baisse de la composante grecque en Italie qui commence en 1977-78, se poursuit d'une manière pratiquement continue jusqu'à l'année universitaire 1987-88.

Globalement, entre 1954 et 1984, ce sont 1500 étudiants grecs qui ont été diplômés en Italie.

La migration des étudiants algériens vers l'étranger : les effets pervers d'une gestion étatique

Par Hocine Labdelaoui
Institut de Sociologie - Université d'Alger

Introduction

La migration des étudiants algériens vers les universités européennes n'est pas un phénomène nouveau. Pour l'anecdote, on relèvera qu'au début du siècle, déjà, une cinquantaine de "jeunes indigènes" fut envoyé en France sur ordre du gouverneur général pour suivre des études dans des établissements secondaires et universitaires.

Les informations disponibles ne donnent que des indications sommaires sur les flux qui suivirent ce premier départ. Tout indique cependant que ces flux furent loin d'être élevés même au cours des périodes marquées par une importante émigration de travailleurs[1]. Ce n'est qu'après l'indépendance et plus précisément après 1970, que la migration étudiante est devenue un phénomène de grande ampleur. Paradoxalement, cependant, celui-ci n'a fait l'objet jusqu'ici, d'aucune tentative sérieuse d'évaluation globale. On peut dire que l'on se trouve face à une double méconnaissance du phénomène, à la fois quantitative et qualitative.

S'agissant des chiffres -concernant tant les départs que les retours- les rares statistiques disponibles sont loin de nous permettre d'appréhender la réalité du phénomène. Cela, principalement, pour deux raisons. La première est que celui-ci revêt deux formes distinctes. Une forme organisée, et financée (au travers de l'octroi de bourses) par l'Etat, et une forme spontanée dégagée de toute assistance étatique. Si les flux appartenant à la première forme peuvent être contrôlés et comptabilisés, en raison de la gestion administrative dont ils sont l'objet, il n'en va évidemment pas de même pour les flux appartenant à la seconde. Ceux-ci ne sont en effet soumis à aucun visa préalable et ne sont l'objet d'aucun enregistrement spécifique de la part de l'administration frontalière.

La seconde raison est que, même lorsque des statistiques sont disponibles, celles-ci sont peu fiables et leurs chiffres approximatifs.

Il faut voir là la conséquence de la multiplication des organismes chargés de gérer la formation à l'étranger, de l'absence de coordination entre ces derniers, et de la grande difficulté qu'ils éprouvent à procéder à un échange régulier d'informations, qui sont autant de facteurs de nature à accroître les cas d'imprécision, voire de contradiction entre les chiffres publiés[2]. Ces carences en matière de statistiques constituent un sérieux handicap pour toute tentative d'analyse scientifique. Au-delà de ce constat négatif, il convient cependant de se demander si ces défaillances ne constituent pas en elles-mêmes une indication précieuse sur la politique qui sous-tend la formation à l'étranger. Il serait faux selon nous de croire que l'explication de ces carences réside exclusivement dans un

défaut de maîtrise de l'outil statistique. On ne peut en aucun cas exclure l'hypothèse d'une méconnaissance "intéressée" et plus ou moins orchestrée, qu'il convient de rapporter à une politique volontariste exclusivement centrée sur une instrumentalisation -politique et étatique- de cette formation, inscrite dans le cadre des évolutions affectant la répartition de la rente pétrolière.

Cette analyse s'applique également à la méconnaissance des aspects qualitatifs du phénomène. Le peu d'intérêt porté à une évaluation de l'impact socio-culturel de cette formation confirme, et souligne encore un peu plus, cette image d'une politique réductrice, exclusivement préoccupée par les retombées économiques de la formation à l'étranger.

1. L'évolution de la politique de formation à l'étranger

Sortie de la période coloniale avec un énorme déficit en cadres, l'Algérie a saisi les offres de coopération accordées par plusieurs pays étrangers pour organiser des envois réguliers d'étudiants et de stagiaires vers les universités et grandes écoles européennes et arabes. Cependant ce n'est qu'à partir de 1970 que la gesttion de ces envois fut institutionnalisée par une succession de textes et de structures.

1.1 De 1962 à1970 : absence de la centralisation étatique et prééminence de l'entreprise.

Le départ massif des européens en 1962 provoqua une pénurie de cadres gestionnaires ce qui rendit nécessaire une promotion rapide des fonctionnaires algériens formés pendant la colonisation pour servir de médiation avec la population autochtone. Le redémarrage de l'économie de l'Algérie indépendante reposa donc sur cette élite à qui de larges prérogatives et de nombreux privilèges furent accordés. La gestion du stock des bourses attribuées à l'Algérie par les conventions bilatérales était monopolisée par cette élite technocratique au travers des ministères dits techniques et des entreprises publiques sans aucune interférence d'un organisme politique central. Les deux circulaires qui furent promulguées pendant cette période n'étaient pas de nature à remettre en cause cette prééminence. Leur objectif était de donner à celle-ci un cadre juridique. La première, datant du 3 avril 1964, instaura une structure organisationnelle composée des représentants des ministères techniques, légitimant les projets d'envoi des stagiaires et des étudiants à l'étranger par les entreprises publiques. La seconde, du 25 juillet 1964, fixa les modalités du fonctionnement de cette structure, et n'apporta aucune modification à ses prérogatives.

1.2 De 1971 à 1980 : Prééminence de l'entreprise et début d'une centralisation étatique:

En 1971, une réforme de l'enseignement supérieur fut appliquée dans le but d'adapter la formation universitaire aux besoins du processus de développement. La place de l'université était sans cesse réaffirmée sans que pour autant celle-ci soit consacrée comme l'unique institution de formation universitaire. En effet, au moment où le Ministère de l'éducation développait la formation spécialisée pour les services étatiques dans le cadre des instituts de technologie et où le Ministère de l'enseignement supérieur adaptait la formation universitaire aux exigences de

l'ère developpementaliste, les Ministères techniques lancèrent des politiques tout azimuts de formation au sein d'instituts chargés de former des cadres pour les secteurs des hydrocarbures, mines, métallurgie, construction mécanique et électrique, textile etc... Des situations conflictuelles se produisirent souvent entre les responsables de ces Ministères et ceux du Ministère de l'enseignement supérieur.

Les luttes entre les élites technocratiques et les élites politiques se trouvèrent ainsi cristallisées sur le champ de l'enseignement supérieur et par voie de conséquence sur la formation à l'étranger. Dans cet ordre d'idées, il convient de signaler que les premières tentatives de réglementation des flux d'étudiants et de stagiaires traduisirent cette dualité entre la prééminence de l'entreprise et une tendance à la centralisation du processus de cette formation au sein du Ministère de l'enseignement supérieur. Si l'ordonnance n° 71.78 du 03 décembre 1971 et le décret n° 72.160 du 27 juillet 1972 constituent une tentative sérieuse pour combler le vide juridique dans ce domaine en fixant les conditions d'attribution des bourses, des présalaires et les traitements des stagiaires, il n'en demeure pas moins qu'ils institutionnalisent le partage de la gestion de la formation à l'étranger entre l'université et l'entreprise publique. En application de ces deux textes, deux commissions furent instituées : la commission nationale des bourses universitaires (C.N.B.U) siégeant auprès du Ministère de l'enseignement supérieur et la commission des stages à l'étranger siégeant auprès du Ministère de l'intérieur.

Le rattachement de la première commission au Ministère de l'enseignement traduit en fait la volonté des élites politiques de mettre la formation à l'étranger sous la tutelle de l'université. Cette volonté se heurta, cependant, à l'opposition puissante des ministères techniques et des entreprises du secteur productif public. Ses effets furent limités par la poursuite des envois sectoriels libres et par le développement du pouvoir parallèle de la deuxième commission dominée par les représentants de ces ministères et des entreprises publiques.

1.3 De 1980 à 1986 : De la prééminence de l'entreprise à la stratégie de l'université.

Les années 1980 relancèrent la formation à l'étranger pour deux raisons. Sur le plan idéologique et politique, la mobilisation d'énormes ressources financières tirées de la croissance de la rente pétrolière pour redynamiser la formation à l'étranger n'était pas sans arrière pensée. Il s'agissait, en premier lieu, d'opérer une rupture avec l'orientation socialiste du président Boumedienne en encourageant l'ouverture sur le modèle capitaliste. De plus, le nouveau pouvoir s'offrait par la même occasion un moyen qui lui permettait d'écarter les contestataires, aussi bien ceux qui résistaient à l'arabisation et à la nouvelle orientation idéologique du pouvoir que certain syndicalistes qui s'opposaient au démantèlement de l'université.

Sur le plan économique, la réorientation du modèle de développement et d'industrialisation par le passage de "l'usine clés en mains" à "l'usine produit en mains" posa de nouveau la nécessité du recours à la formation à l'étranger, d'autant plus que la formation universitaire locale avait montré ses limites en particulier en ce qui concerne certaines spécialités et profils "pointus".

Cette relance de la formation à l'étranger tourne, cependant, à l'avantage de l'université, grâce au fait, no-

tamment, que c'est au Ministère de l'enseignement supérieur que va se trouver centralisée, désormais, la gestion des envois. Devenue la seule institution chargée des différents aspects pédagogiques et scientifiques de la formation supérieure, l'Université est alors en mesure d'exiger l'élargissement de son encadrement et le remplacement des coopérants en fin de contrat. Cette fonction sociale de l'Université procurera à la classe politique des ressources de légitimation non négligeables. Ce n'est certainement pas un hasard, en effet, si l'on voit alors les départs d'étudiants à l'étranger donner lieu à d'imposants "shows" médiatiques, baptisés "séminaires de formation à l'étranger" qui sont autant de prétextes à interventions de hauts responsables politiques, voire même du président de la république.

Durant cette période une nouvelle réglementation fut promulgués pour centraliser et unifier les structures chargées de la gestion des flux d'étudiants vers l'étranger. Il s'agit du décret n° 81-17 du 17 février 1981[3] créant une commission nationale de la formation à l'étranger (C.N.F.E) sous la présidence du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et regroupant les représentants de la fonction publique, des affaires extérieures et des ministères techniques. Le texte apporte une nouveauté dans la conception de la formation à l'étranger en opérant une distinction entre les différentes formations retenues par l'envoi d'étudiants à l'étranger : l'article 12 du décret prévoit, en effet, que les types de formation et de perfectionnement susceptible d'être assurés à l'étranger sont :

1. la formation universitaire ou extra-universitaire quand elle a lieu à partir d'un titre scolaire ou universitaire

2. la formation extra-universitaire quand elle vise l'acquisition de connaissances ou de techniques nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle

3. les stages à l'étranger pour des durées déterminées. Le même décret définit les conditions d'attribution des bourses sur la base des résultats scolaires pour les étudiants et de l'expérience professionnelle pour les travailleurs. La commission nationale créée par ce texte se trouve ainsi chargée de statuer sur les aspects pédagogiques et réglementaires des dossiers de la formation à l'étranger .

Les ressources financières mobilisées grâce au second choc pétrolier ont permis aux élites dominantes de mener une politique volontariste de formation à l'étranger. Aux candidats retenus pour cette formation étaient accordés de substantiels moyens financiers. Ils bénéficiaient d'une allocation d'études avantageuse, d'indemnités d'installation, et d'avantages liés à la situation familiale, le conjoint recevant 30% et les enfants 20% du montant mensuel de l'allocation d'études plus un titre de voyage aller-retour. En plus de la bourse, les fonctionnaires et les enseignants conservaient leur salaire payé en Algérie et pouvaient transférer jusqu'à l'équivalent de 50% de leur bourse sur leur salaire.

Une telle politique a suscité un engouement pour la formation à l'étranger, mais ses effets furent limités par des pratiques bureaucratiques entraînant des lacunes dans la sélection des candidats et un dysfonctionnement des centres de pouvoir créés dans le cadre de la répartition des ressources financières allouées à cette formation. Le débat sur la formation à l'étranger se focalisa sur le coût et le gaspillage des ressources, surtout après l'amorce d'une régression sensible de la rente pétrolière suite à la chute des prix sur les marchés internationaux[4].

1.4 De 1987 à 1992 : la gestion bureaucratique de la pénurie des devises.

La réorganisation de la politique de la formation à l'étranger était donc inévitable tant pour faire face aux contraintes de la régression de la rente pétrolière que pour gérer les conflits politiques autour du pouvoir qui se manifestèrent à l'arrière plan du débat engagé. L'ampleur des aspects financiers dans le débat sur cette formation amena les auteurs de cette réorganisation à viser essentiellement la réduction des coûts par la réduction des effectifs et par un contrôle rigoureux de la planification et de la gestion des programmes de formation à travers une réorganisation des structures du domaine. On note, cependant que le décret n° 87-205 du 8 septembre 1987 instituant cette réorganisation marque une préférence pour le contrôle administratif au détriment de la recherche de l'efficacité des procédures pédagogiques de sélection des candidats et des instruments d'identification des besoins des institutions de base. La nouvelle organisation instituée en application de ce décret introduit une restructuration du processus de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la politique de formation et de perfectionnement à l'étranger[5], dans le sens de la réaffirmation de la centralisation des procédures avec toutefois un rééquilibrage aux allures politiciennes au profit des ministères dits techniques .

En application de ce décret, l'organe central n'est plus la commission nationale de la formation à l'étranger présidée par le représentant du ministre de l'enseignement supérieur, mais le comité d'orientation et de planification de la formation et du perfectionnement à l'étranger, siégeant auprès du conseil national de la planification institué pour remplacer le ministère de la planification. La mission de ce nouvel organe central, dans lequel siègent les représentants des différents Ministères, est d'établir des programmes sectoriels de formation et de perfectionnement à l'étranger en tenant compte des ressources financières allouées par le gouvernement dans le contexte de pénurie des devises et de baisse de stock des Bourses de coopération. Tout laisse à penser que la nature des rapports de force entre les différents Ministères, c'est à dire leur poids politique, a constitué un facteur déterminant dans la répartition des quotas entre les secteurs.

Au nom de l'austérité financière et de la recherche de l'efficacité, des nouvelles catégories de formation furent introduites ; il s'agit de la formation à distance pendant trois années consécutives, des stages de courte durée ne dépassant pas un mois et des stages de perfectionnement et de spécialisation pour les cadres et le personnel en poste.

L'objectif recherché était donc de s'adapter à la diminution des ressources financières par la réduction des coûts ce qui nécessita une redynamisation des bourses de coopération et des bourses mixtes (voir le tableau n°1). Des résultats évidents furent obtenus à ce niveau mais l'efficacité de la participation de la formation à l'étranger au développement qualitatif de l'université algérienne demeura cependant un objectif mythique. En plus des différentes formes de dysfonctionnement de cette formation telle que le taux élevé des déperditions et de non-réinsertion, le champ d'application de cette opération se limita au corps enseignant et au personnel en fonction, les possibilités offertes aux étudiants et aux lauréats du bac se rétrécirent sensiblement.

1.5 De 1992 à 1995 : l'adaptation aux contraintes des réajustements structurels de l'économie.

C'est donc à cette question d'efficacité qu'il fallait s'attaquer dans un contexte marqué par le phénomène de désengagement de l'Etat. La tâche n'était pas mince puisqu'il fallait concilier trois contraintes, toutes trois d'égale importance : la diminution des ressources financières allouées par l'Etat, la recherche de l'efficacité de la gestion des envois pour éviter les déperditions des enseignants en formation et enfin la formation d'une élite à l'étranger parmi les étudiants des cycles de graduation et les lauréats des bacs.

Pour atteindre de tels objectifs, des modifications furent apportées à l'organisation de 1987. Le souci de l'efficacité s'est traduit par la suppression des bourses de longue durée et l'application du système de formation alternée s'étalant sur trois années pendant une période annuelle de cinq mois. Tout en suivant sa formation à l'étranger l'enseignant demeure opérationnel au niveau de son université. Les formes résidentielles restent, quant à elles réservées aux étudiants et pour certaines formations effectuées dans le cadre de la coopération. L'effort de redynamisation des bourses de coopération se poursuit avec cependant, comme le suggère la lecture du tableau n° 1, un rééquilibrage sensible pour la France.

Le maintien des structures instituées par la réorganisation de 1987 marque la volonté des autorités de conserver le rapport de forces entre les sphères du pouvoir, avec cependant, l'apparition dans le contexte de l'économie de marché d'une tendance à la valorisation du poids des élites technocratiques. Avec le système de l'autonomie des entreprises, le secteur productif privé jouit de larges prérogatives en matière de gestion de ses ressources financières en devises, ce qui évite à ses entreprises de passer par les circuits de l'instruction des dossiers et la mise en oeuvre des envois à l'étranger.

2. L'évolution des flux

L'une des conséquences directes de cette instabilité chronique des instruments institutionnels de la gestion de la formation à l'étranger est l'incapacité de dresser un bilan quantitatif de l'évolution des flux des départs. On peut noter, toutefois, qu'indépendamment de leur caractère approximatif, les statistiques disponibles révèlent une relation de cause à effet entre la succession des politiques et l'évolution des flux organisés. L'évolution de la migration libre n'a fait, quant à elle, l'objet d'aucune tentative d'évaluation.

2.1. Une connaissance approximative des flux organisés.

Malgré l'absence de statistiques fiables il est cependant possible d'identifier les grandes tendances de l'évolution des flux organisés.

Tableau n° 1 : Evolution des flux par type de bourse

Année	*Type de bourse*			
	Bourse algérienne	*Bourse Algéro-française*	*Bourse de coopération*	*Total*
1989-90	1668	1675	1577	4920
1993-94	745	1232	619	2596
1994-95	651	794	536	1983
Total	*2064*	*3701*	*2732*	*9499*

Source: Ministère de l'enseignement supérieur,Conseil national de la planification

2.1.1 Une évolution sectorielle des effectifs.

De 1962 à 1970 l'envoi des étudiants algériens à l'étranger fut l'oeuvre des grandes entreprises ; il s'agissait donc d'envois sectoriels. Malgré l'existence d'un organe central de coordination et de gestion, il n'a pas été possible de rassembler les informations précises sur les envois en particulier en ce qui concerne les types de formation, les filières (voir tableau n°2). La quasi absence de publicité qui entourait les premiers envois pousse à retenir l'hypothèse que cette formation a surtout contribué à la constitution d'une "technostructure". Les quelques informations sur les envois de cette période révèlent, en effet, que les bénéficiaires ont été souvent les enfants ou les proches parents des gestionnaires du secteur productif public ou des cercles restreints du pouvoir.

A partir du constat précédent, on peut supposer que les effectifs de boursiers algériens à l'étranger se concentrent, en majorité, dans le cycle de la graduation. Les titulaires des diplômes de graduation (licence, ingeniorat, Dess) étaient chargés de la gestion des entreprises publiques qui souffraient du manque de cadres supérieurs. De même, l'explication de la lenteur de la progression des effectifs telle qu'on peut la noter à travers la lecture du tableau n°2, doit être recherchée dans la volonté des responsables du secteur productif public de maîtriser le recrutement des candidats à la formation à l'étranger. La prééminence du secteur productif est presque totale. C'est non seulement le recrutement en Algérie mais aussi la gestion de la formation qui est prise en charge par les entreprises elles-mêmes. C'est ainsi que la SONATRAH avait un bureau à Washington et une délégation en Californie et que la SONACOME avait chargé un bureau d'études américain ("calcul research") d'élaborer, de réaliser et de diriger un programme de formation de niveau universitaire. Ce n'est qu'en 1983 que ces missions furent rattachées aux services culturels de l'ambassade d'Algérie aux USA. Or, à la même période, les effectifs de l'université algérienne ont quadruplé en graduation et triplé en post-graduation ce qui montre que la gestion de la formation à l'étranger n'était pas encore intégrée aux stratégies visant à satisfaire les besoins en enseignants des établissements d'enseignement supérieur (à un moment où ces enseignants étaient encore majoritairement d'origine étrangère).

2.1.2. Une progression régulière des flux.

A partir de 1971, le recrutement des boursiers pour l'étranger va s'étendre au secteur de l'enseignement supérieur, sans pour autant arriver à remettre en cause la prééminence du re-

Tableau n° 2 : Evolution des boursiers algériens à l'étranger et des effectifs de l'université algérienne 1962 - 1970

Année	*Graduation*		*Post-Graduation*		*Total*	
	Algérie	*Etranger*	*Algérie*	*Etranger*	*Effectifs Algérie*	*Bousiers à l'étranger*
1962 - 63	2725	-	-	-	2725	521
1963 - 64	3565	-	156	-	3721	744
1964 - 65	5425	-	211	-	5636	1101
1965 - 66	6883	-	231	-	7114	1062
1966 - 67	7478	-	286	-	7764	893
1967 - 68	8735	-	234	-	8969	830
1968 - 69	9794	-	389	-	10183	833
1969 - 70	12 243	-	317	-	12560	838

Source: Annuaires statistiques du Ministère de l'enseignement supérieur

Tableau n° 3 : Evolution des boursiers algériens à l'étranger et des effectifs de l'université algérienne.1971-1980

Année	Graduation		Post-graduation		Total	
	Algérie	Etranger	Algérie	Etranger	Effectifs en Algérie	Boursiers à l'étranger
1970-71	19311	-	423	-	19734	-
1971-72	23413	-	921	-	24334	-
1972-73	26074	197	1048	1180	27122	1377
1973-74	29465	238	1205	1308	30670	1546
1974-75	37739	1233	1400	535	39139	1768
1975-76	41709	946	1766	715	43475	1661
1976-77	50097	636	2310	1141	52407	1777
1977-78	51893	501	2654	1647	54547	2148
1978-79	51510	360	3231	1648	54741	2008
1979-80	57445	280	3961	2126	61406	2406

Source : Rapport de la C.N.F.E, 1981,

crutement par les entreprises publiques. Avec la mise en oeuvre de sa réforme, l'université algérienne adopta une stratégie de formation des formateurs ce qui explique que son recrutement pour la formation à l'étranger porta sur la post-graduation (le troisième cycle) et sur les filières valorisées par l'orientation de l'enseignement supérieur en Algérie (option préférentielle pour les filières technologiques et expérimentales au détriment des sciences sociales).

La prééminence des ministères techniques et des entreprises publiques dans le recrutement des boursiers se maintient pour le cycle de la graduation, la spécialisation et les stages. La lecture du tableau n°4 donne une idée plus claire sur la capacité de ces ministères et entreprises à monopoliser toutes les opportunités pour former des instruments de légitimation par l'acquisition d'un savoir technologique à travers les stages de formation, de recyclage et de spécialisation. Leur part dans les programmes des envois à l'étranger est sans commune mesure avec celle du ministère de l'enseignement supérieur.

2.1.3 Le doublement des effectifs.

La centralisation de la gestion de la formation à l'étranger au niveau du ministère de l'enseignement supérieur va permettre à l'université de poursuivre sa politique de formation des formateurs. L'éventail du recrutement va s'élargir et

Tableau n° 4 : Etat récapitulatif des envois en stage à l'étranger par Ministère de 1972 à 1979

Ministères	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	Total
Agriculture	185	145	89	51	52	60	121	62	765
Défense nationale	3	3	1						7
Enseignement supérieur		1	1	3				5	10
Education	1				3				4
Commerce		2	58	52	70	83	43	27	325
Finances	31	23	103	105	39	13	29	77	420
Hydraulique	20	123	176	75	61		48	192	695
Industrie énergie	1429	1394	2438	2876	3010	1816	1722	2109	16794
Information	11	5	30	23	52	37	69	4	231
Intérieur	10	1		4	35		16	11	77
Jeunesse et sports					13				13
Moudjahidine		12	4	1	15				32
Présidence		6	4	3	14	6	3		36
P et T	21	15	9	29	35			56	165
Plan	4	5	33	24	40	25	19	23	173
Santé publique	34	69	61	67	41	7	11	30	320
Transports	215	390	596	585	743	367	291	307	3494
Travaux publics +Habitat	17	26	29	94	5	15	36	131	353
Tourisme	1	49	6	12	9	2			79
Travail	24	21	62	161	15	8	77	52	421
Totaux	2006	2290	3700	4165	4253	2439	2485	1086	24424

Source : Rapport de la C.N.F.E, 1981,

Tableau n° 5 : Evolution des boursiers à l'étranger et les effectifs de l'université algérienne.1981-1986

Année	Graduation		Post-graduation		Total	
	Algérie	Etranger	Algérie	Etranger	Inscrits en Algérie	Boursiers à l'étranger
1980-81	66064	225	5229	2000	71293	2225
1981-82	72590	77	5499	2537	78089	2614
1982-83	90145	166	5722	2776	95867	2942
1983-84	97000	206	7285	3440	104285	3646
1984-85	103223	452	8697	4940	111920	5392
1985-86	122084	253	9973	5737	132057	5990

Source: Ministère de l'enseignement supérieur et conseil national d'orientation et de planification

touchera à la fois les étudiants ayant achevé leur formation de graduation et les enseignants déjà en fonction pour encourager à poursuivre jusqu'au doctorat. Les effectifs des boursiers du ministère de l'enseignement supérieur vont sensiblement augmenter passant de 1570 en 1979 à 2148 sur un total global de 2614 boursiers en 1982. (CREAD)

Une lecture comparée de la progression des effectifs des deux cycles en Algérie et à l'étranger (voir tableau n°5) révèle une stabilité des boursiers de la graduation à l'étranger contre un doublement des effectifs du même cycle en Algérie. Cette stabilité des boursiers "en graduation" à l'étranger au moment où l'université algérienne assure la formation dans la totalité des filières s'explique en grande partie, en dehors des cas où la formation n'était pas possible localement, par les impératifs de la répartition de la rente entre les différentes élites au pouvoir. L'obtention des bourses à l'étranger pour une formation en graduation était en effet souvent limitée à des milieux restreints proche du pouvoir ou des hauts fonctionnaires du secteur public et des grands ministères.

2.1.4 La régression contrôlée des effectifs.

Le coût financier de la formation à l'étranger s'avère sans commune mesure avec les résultats obtenus. La chute brutale de la rente pétrolière au milieu des années 80 a hypothéqué le programme de cette formation, si bien qu'une réorganisation de la politique d'envoi d'étudiants à l'étranger fut engagée essentiellement dans le but de réduire les effectifs. La lecture du tableau n°6 révèle une régression des flux, même si une tendance à la hausse commence à réapparaître à partir de 1990. Celle-ci est due à l'offre de bourses de coopération de la part des pays occidentaux, en particulier la France.

La comparaison des effectifs en formation en Algérie et à l'étranger montre le poids de la progression du nombre des étudiants de l'université algérienne en graduation et en post- graduation. A cet égard il y a lieu de signaler que cette progression dans le cycle de la post-graduation et en particulier dans les sciences sociales est la conséquence directe du rétrécissement du marché de l'emploi et de l'in-

Tableau n° 6 : Evolution des boursiers à l'étranger et des effectifs de l'université algérienne. 1987-91

Année	Graduation		Post-graduation		Total	
	Algérie	Etranger	Algérie	Etranger	Effectifs en Algérie	Boursiers à l'étranger
1986-87	143.293	325	11.407	4600	154700	4925
1987-88	161.464	241	12.288	2723	173752	2964
1988-89	166.717	226	13.500	2451	180217	2677
1989-90	181.350	224	13.567	1509	196317	1733
1990-91	197.560	350	14.853	2045	212413	2399

flation des diplômes. L'ouverture des filières de la post-graduation n'est plus déterminée par une planification des besoins de l'université et des secteurs utilisateurs mais par la volonté politique d'assigner à l'université une fonction politique : celle d'assurer la paix sociale.

La formation à l'étranger ne fut que partiellement associée à cette fonction. La progression relative des effectifs des boursiers à l'étranger en graduation comparativement à la période précédente s'explique par le développement de la tendance à former une élite à l'étranger parmi les majors de l'enseignement supérieur et parmi les proches des élites et des cercles restreints du pouvoir. Les effectifs des boursiers de la post-graduation sont constitués en majorité d'enseignants de l'enseignement supérieur et des secteurs assurant une formation universitaire. Le recrutement des boursiers pour une formation post-graduée parmi les étudiants de la graduation reste très limité et ne concerne que quelques filières, telles que les sciences, la technologie, les sciences commerciales, la démographie, etc ...

2.1.5 Vers une maîtrise de la gestion des flux:

L'évolution des flux d'étudiants vers l'étranger va être désormais caractérisée par une alternance de progression et de régression. L'année 1991 confirme la tendance à la progression amorcée à partir de 1990, mais elle ne fut que de courte durée, puisque en 1992, les effectifs ont baissé de 3129 à 2328 boursiers. La nouvelle progression qui apparaît en 1993 ne fut pas confirmée en 1994, année qui a enregistré une nouvelle régression. L'examen de ces tendances par secteurs fait ressortir une hétérogenité de l'état des flux. C'est ainsi que la régression des effectifs de boursiers en graduation en 1992 est la conséquence du fléchissement des boursiers relevant du secteur sous la tutelle des ministères techniques, ceux du ministère de l'enseignement supérieur n'ont enregistré qu'une légère régression. La même remarque est valable pour le cas d'une nouveau type de formation à l'étranger, la spécialisation, qui est monopolisée par le ministères techniques. La régression des effectifs de boursiers de l'enseignement supérieur est, en revanche, importante en post-graduation.

Les effectifs de 1993 ne modifient pas beaucoup les données, même si les tendances à la progression réapparaissent. Ils confirment, par contre, une certaine spécialisation des différents secteurs en matière de formation à l'étranger. C'est ainsi que le ministère de l'enseignement supérieur est devenu un puissant organe de cette formation en particulier en post-graduation et en graduation. Les effectifs de ses boursiers, majoritaires en post-graduation, enregistrent des fluctuations et restent stables en graduation. La part des autres ministères se concentre en graduation à égalité avec le ministère de l'enseignement supérieur, et en spécialisation. La post-graduation ne concerne que quelques ministères assurant une formation supérieure tels que les ministères des industries et des mines, de l'agriculture, de l'énergie et de l'équipement.

Tableau n° 7 : Evolution des effectifs de boursiers à l'étranger et des étudiants de l'université algérienne. 1991-1995

Année	*Formation*		*Post-graduation*		*Total*	
	Algérie	Etranger	Algérie	Etranger	Algérie	Etranger
1991-92	255.981	895	150307	1979	271288	3874
1992-93	275027	599	13982	1506	289009	2105
1993-94	262695	689	12823	1907	275518	2596
1994-95		623		1360		1983

Tableau n° 8 : Effectifs des boursiers à l'étranger au 31.12.1993

Ministère ou organisme	Effectifs au 31.13.1993			
	G	P.G	S.P	Total
Premier ministère	0	0	0	0
D.G.F.P	0	0	0	0
Education nationale	209	1.914	27	2.150
Universités	209	1.807	22	2.038
Secrétariat d'état à la recherche	0	107	5	112
Sec. Etat. Enseig.fond. &Sec	0	0	0	0
Format. Profession	0	2	5	7
Jeunesse et sport	1	9	2	12
Int. &Collec. Loc	0	0	0	0
Industries & mines	64	58	1	123
Energie	0	23	1	24
Agriculture	59	37	35	130
Transport (A)	73	6	4	83
Poste et telecom.	0	20	8	28
Equipement	4	25	15	44
Habitat	0	20	1	30
Economie	0	5	29	34
Commerce	0	0	0	0
Affaires étrangères	0	0	0	0
Culture et commun	26	7	6	39
Santé et population	0	0	66	66
Secrétariat Etat tourisme	2	0	0	2
Conseil national planification	0	0	8	8
Cour des comptes	0	1	3	4
Total	437	2.127	220	2.794

Source: Ministère de l'enseignement supérieur

2.2. La migration libre

Par sa nature, la migration libre des étudiants algériens vers les universités étrangères est un phénomène difficile à cerner et à quantifier. Le refus des autorités algériennes de reconnaître ce type de formation à l'étranger et de l'intégrer sous une forme ou une autre, dans les structures mises en place, ne fait qu'accentuer la méconnaissance de ce phénomène[6] qui continue pourtant de prendre de l'ampleur, comme l'indique la lecture du tableau n°9 publié dans un rapport de l'UNESCO en 1985.

Les mesures restrictives à l'égard de l'immigation adoptées par l'ensemble des pays européens sont-elles de nature à affecter cette progression ? On peut en douter et estimer qu'elles sont de nature, au contraire, à conduire à un gonflement artificiel de ces flux, des candidats à la migration dans ses formes habituelles, refoulés par ces dispositifs, pouvant être tentés de recourir au canal de la migration étudiante qui demeure, elle, en principe, permise.

L'autre donnée qui pousse à retenir l'hypothèse de la persistance des départs libres se rapporte à la multiplication des catégories des candidats à cette migration. Si, dans le passé, celle-ci ne concernait, en premier lieu, que les enfants de familles liées à l'étranger pour des raisons professionnelles, ou personnelles, elle tend maintenant à élargir son éventail de catégories touchant à la fois les candidats à des études en classes préparatoires aux grandes écoles, des étudiants de retour au pays après une formation à l'étranger mais également des cadres fonctionnaires déjà en poste. Si ce développement devait se poursuivre les risques seraient grands de voir cette migration

Tableau n° 9 : Evolution des effectifs des boursiers et des non boursiers algériens à l'étranger.

	1962	1965	1968	1969	1973	1974	1978	1984
Total boursiers (a) (1)	521	1062	833	938	1546	1768	2008	5392
Total boursiers et non boursiers (b)	1617	1725	1643	1780	5130	6541	13123	13506
(a)/(b)	0,32	0,62	0,50	0,52	0,30	0,27	0,15	0,40

Source: Touati Belkacem, 1989, p.89

épouser en fait la logique de ce qu'il est convenu d'appeler l'"exode des cerveaux" (brain-drain). Les statistiques publiées par les organes de presse à l'occasion des débats sur cette question révèlent l'importance du phénomène de la migration libre dans les dernières années. C'est ainsi qu'en plus du nombre important de diplômés de l'université algérienne qui choisissent l'exil, il faut ajouter plus de 3000 médecins et plus de 1000 enseignants qui se sont installés à l'étranger durant les dernières années.

3. Difficultés de la gestion de la formation à l'étranger.

A l'instar du système d'éducation et de formation dans son ensemble, l'intérêt pour la formation à l'étranger s'est limité aux aspects politiques et idéologiques au détriment de la recherche de l'efficacité. C'est ainsi que les difficultés que rencontre cette formation n'ont fait l'objet d'aucune réflexion susceptible d'aboutir à des solutions durables. C'est pourquoi il convient d'accorder une attention particulière à leur analyse en tant qu'expression de la politique de la formation à l'étranger dans son ensemble. A cet effet on peut distinguer deux types de difficultés:

3.1 Les difficultés administratives.

3.1.1 Le dysfonctionnement de l'organisation.

Conçue comme une politique globale, la formation à l'étranger se réalise dans les faits dans le cadre de démarches fractionnées. En plus de la multiplication des instances de gestion administrative et pédagogique, chaque structure fonctionne pour elle-même sans tenir compte des rapports avec les autres maillons de la chaîne, provoquant de la sorte des situations de rivalité et de conflits. La formation à l'étranger n'a pas, en réalité, fait l'objet d'une stratégie d'ensemble cohérente, mais a été réduite à des actions conjoncturelles et sectorielles.

Ce dysfonctionnement des organes chargés de la gestion de la formation à l'étranger peut être expliqué par plusieurs facteurs :

- l'égalité du rang des instances chargées de cette gestion, qui agissent comme si elle n'étaient rattachées à aucun centre de décision chargé de la coordination.
- la répartition des prérogatives est faite de telle sorte que chaque instance est en mesure de constituer un territoire autonome et de se donner des objectifs propres en usant de moyens légaux ou/et informels.
- la multiplication des textes et des dispositifs informels fait que le fonctionnement du processus de formation à l'étranger et le lien entre les différentes instances qui en sont chargées, demeurent opaques à la plus grande partie des structures étatiques.
- l'instabilité du personnel chargé de gérer les dossiers, l'inexistence d'archives font que les lacunes du passé ne sont pas prises en compte dans la gestion au présent et dans la prévision.

3.1.2 La sous-utilisation des moyens.

La mise en oeuvre de la politique de formation à l'étranger continue a être marquée par d'importants dysfonctionnements. On en veut pour preuve l'énorme gaspillage de ressources auquel conduit l'incapacité à "consommer" la totalité du stock de bourses offertes dans le cadre des accords de coopération. Le taux d'utilisation des bourses offertes dans ce cadre dépasse, en effet, à peine les 50 % (sauf pour

la spécialisation), comme on peut le constater par la lecture du tableau n°10.

Les causes d'une telle situation sont multiples mais la plus importante d'entre elles réside sans doute dans l'incapacité où paraissent se trouver les structures administratives à articuler leur propre fonctionnement sur le processus de sélection pédagogique des candidats en menant une étroite collaboration avec les partenaires donateurs de bourses.

3.1.3 L'absence de suivi administratif.

Le travail des structures chargées de la formation à l'étranger semble se limiter aux procédures de préparation des départs et de la gestion des dossiers. Aucun suivi dans les pays d'études n'est prévu à l'exception des opérations de paiement de bourses laissées à la charge des services culturels des ambassades d'Algérie. Les étudiants et les boursiers se trouvent ainsi livrés à eux mêmes sans assistance, ni couverture administrative, ce qui d'ailleurs constitue la source d'une multitude de problèmes affectant le cursus universitaire.

3.2 Difficultés scientifiques.

Ces dysfonctionnements administratifs sont surtout dommageables en ce qu'ils affectent directement le déroulement du cursus de formation lui-même aux plans pédagogiques et scientifiques. Plusieurs observations viennent à l'appui de ce constat.

3.2.1 L'absence de coordination entre la formation à l'étranger et la formation en Algérie.

Aucune forme de coopération n'existe entre cette formation et les directions de la post-graduation et de la recherche dans la mesure où la définition des critères de sélection, et le choix des filières de formation sont des opérations auxquelles les instituts universitaires ne sont que rarement associés (CREAD, 1993, p.30).

Par ailleurs, la défection (sans considération pour les impératifs locaux de l'enseignement et de la recherche) d'une partie du personnel enseignant séduit par les avantages de la forma-

Tableau n° 10 : Etat de consommation du stock de bourses.

Ministère ou organisme	*Bourses attribuées (1)*				*Bourses réalisées (2)*				*Pourcentage de réalisation (2/1)*			
	G	*P.G*	*S.P*	*Total*	*G*	*P.G*	*S.P*	*Total*	*G*	*P.G*	*S.P*	*Total*
*Education nationale	0	242	39	290	0	107	23	130	0.00	44.21	60.53	46.43
*Enseignement supérieur	0	222	21	243	0	107	22	129	0.00	48.20	104.76	53.00
Premier ministre	0	20	17	37	0	1	1	1	0.00	0.00	50.000	50.00
Jeunesse et sport	0	0	6	6	0	0	2	2	0.00	0.00	33.33	33.33
Energie	0	4	3	7	0	0	4	4	0.00	0.00	33.33	57.14
Agriculture	0	5	4	9	0	5	2	7	0.00	100.00	50.00	77.78
Transport	0	8	23	31	0	15	29	43	0.00	187.50	121.74	138.71
Poste	0	6	3	9	0	5	3	8	0.00	83.33	100.00	88.89
Equipement	0	5	6	11	0	5	6	11	0.00	100.00	100.00	100.00
Habitat	0	4	16	20	0	1	14	15	0.00	25.00	87.50	75.00
Economie	0	7	9	16	0	7	9	16	0.00	100.00	100.00	100.00
Culture	30	4	27	31	0	2	27	29	0.00	50.00	100.00	93.55
Santé et population	0	6	13	49	0	0	4	4	0.00	0.00	30.77	8.16
Tourisme	9	0	15	15	0	0	16	16	0.00	0.00	106.67	106.67
C. N. P	0	0	0	9	2	0	0	2	22.22	0.00	0.00	22.22
Cour des comptes	0	0	9	9	0	0	9	2	0.00	0.00	88.89	88.89
Total	39	291	181	511	2	147	147	296	5.13	50.52	81.22	57.93

Source: Ministère de l'enseignement supérieur:

Tableau n° 11 : Evolution des filières de formation en Algérie et à l'étranger.

	1975/76		1979/80		1988/89	
Filières	*Algérie*	*Etranger*	*Algérie*	*Etranger*	*Algérie*	*Etranger*
Sciences exactes	1003	176	8638	224	12131	946
Techniques	-	447	7924	385	61940	1611
Tech-Bio-Médicale	3532	-	6475	-	4707	-
Sciences médicales	6766	215	8805	639	26059	300
Sciences-Terre	1626	72	3229	151	12661	166
Sciences sociales	19782	751	22374	1009	50061	669
Total	41709	1661	57.445	2406	167559	3692

Source: Ministère de l'enseignement supérieur et C.N.O.P

tion à l'étranger constitue un véritable problème pour l'université algérienne. Il n'est pas rare, par exemple, de voir certains professeurs de rang magistral obtenir des bourses pour l'étranger, sans avis préalable de leur université. Celle-ci n'est d'ailleurs associée ni au suivi de la formation ni à la préparation du retour.

3.2.2 Les filières de formation à l'étranger.

L'orientation scientifique et technique donnée à l'enseignement dans son ensemble constitue un facteur déterminant dans l'évolution de la répartition des boursiers à l'étranger par discipline. La lecture du tableau n°11 révèle que l'évolution de cette répartition depuis 1970 était destinée à satisfaire les besoins de l'université algérienne en formateurs dans les termes définis par une hiérarchisation des savoirs marquant une nette préférence pour les sciences technologiques et les sciences d'application et une volonté de maîtriser la progression des effectifs des autres disciplines.

C'est ainsi que les effectifs des boursiers à l'étranger dans les filières technologiques ont progressé plus rapidement que ceux des autres disciplines jusqu'à devenir plus nombreux vers la fin des années 80. Encore convient-il de préciser que cette progression se produit dans le cadre d'une progression des effectifs de l'ensemble des disciplines. A partir de 1990, la tendance à la préférence pour les disciplines technologiques se trouve réaffirmée. La baisse des effectifs de ces derniers, en effet, n'atteint pas le niveau de celle qui affecte les effectifs des autres disciplines (voir tableau n°12). La progression des effectifs de la post-graduation en Algérie dans l'ensemble des disciplines ne saurait justifier ce déséquilibre dans la mesure où la formation à l'étranger tend depuis quelques années à entretenir un corps enseignant en poste et à former une élite parmi les lauréats du bac dans des disciplines particulieres.

Une lecture globale de l'évolution des filières de formation à l'étranger révèle qu'au point de vue de la répartition des effectifs par grandes disciplines, un phénomène d'émiettement des savoirs est en train de se développer .

Tableau n° 12 : Evolution des filières de formation en Algérie et à l'étranger.

Filières	1989/90		1991/92		1994/95	
	Algerie	Etranger	Algérier	Etranger	Algérie	Etranger
Sciences exactes	13716	375	22560	229	17870	120
Technique-Sciences appliquées	81733	894	74404	339	94554	306
Sciences médicales/Vct	33167	45	37782	21	26045	10
Sciences naturelles/ Serre	13030	155	94	94	17389	78
Sciences sociales	60751	249	722803	101	92234	142
Total	202397	1718	228662	784	248092	676

Le cas des boursiers du Ministère de l'Enseignement Supérieur est significatif. En 1980, les effectifs se répartissaient de la manière suivante : les sciences médicales arrivaient en tête avec plus de 20% des boursiers, les sciences sociales suivaient avec 15 %, puis venaient les sciences technologiques avec 13,6 % et les sciences exactes avec 12,75 %. En 1990, la situation est profondément modifiée. On assiste à une multiplication des disciplines, et à un éclatement des grandes filières en spécialités "pointues". C'est ainsi que l'informatique et le génie civil font leur apparition comme spécialités dominantes dans le cadre des sciences technologiques, tandis que les spécialités classiques des sciences sociales enregistrent un déclin régulier (ibid, p. 9).

Cette évolution de la répartition des boursiers dans les filières de formation qui épouse les évolutions propres aux pays d'études, tant au plan du choix des thèmes de recherche qu'à celui de la préférence accordée aux spécialités dites "pointues" n'est sans doute pas de nature à favoriser la réinsertion de ces étudiants après leur retour, dans la mesure où ces derniers risquent de se trouver dans l'impossibilité de mettre en pratique leurs connaissances. La maîtrise de ce problème est devenue d'ailleurs encore plus ardue, semble-t-il, du fait de la diversification accrue des pays de formation.

3.2.3 Les pays de formation à l'étranger.

Cette double évolution, concentration des effectifs des boursiers dans les disciplines technologiques et scientifiques et émiettement de ces disciplines en une multitude de spécialités, coïncide avec la réorientation des flux vers les pays "capitalistes". Avant 1980, les pays socialistes prenaient en charge la formation des boursiers des filières technologiques principalement au niveau de la graduation. Les universités des pays occidentaux recevaient eux plutôt les boursiers de la post-graduation en lettres et en sciences humaines ainsi que les boursiers de la graduation dans certaines filières telle que la médecine. Les universités des pays arabes accueillaient les étudiants arabophones dans les deux cycles[7].

Les années 1980 marquèrent une nette réorientation des flux des pays socialistes vers les pays occidentaux en particulier dans les filières technologiques. Vers la fin de ces années le nombre des boursiers scolarisés dans les pays socialistes baisse sensiblement tandis qu'au même moment la France s'affirme comme le pays qui accueille le plus d'étudiants algériens dans les différentes filières. La lecture du tableau n°13 révèle cette tendance, on y relève la nette régression des boursiers scolarisés aux Etats Unis et au

Tableau n° 13 : Evolution des pays de formation à l'étranger

Pays	*Stock au 1.12.1989*	*Stock au 31.12.1990*	*Stock au 31.12.1991*	*Stock au 31.12.1993*	*Stock au 31.12.1994*
Europe occidentale	2950	2665	2402	1941	1415
dont france	2270	2170	1987	1750	1270
Europe orientale pays socialiste	1438	1346	1145	232	209
Amérique	316	280	265	59	41
Asie		6	8	3	2
Pays arabes	216	193	226	360	315
Autres				1	1
Total général	4920	4490	4050	2596	1983

Source: C.N.O.P

Canada et une certaine stabilité de ceux des pays arabes.

La raison de ces évolutions qui semblent caractériser les années 90 est à rechercher dans les modes de financement de la formation à l'étranger. La baisse des effectifs scolarisés aux USA et au Canada est le résultat de la régression des ressources financières allouées par le gouvernement algérien, suite à la baisse du volume de la rente pétrolière. En revanche le maintien du volume des offres de bourses de coopération venant de la France ont fait que les effectifs scolarisés dans les universités françaises sont de loin les plus importants. Entre 1982 et 1992 ils représentent plus de 55% des envois alors que le total pour l'ensemble des pays occidentaux pendant la même période atteint 90%.

La diversification des pays de formation pose plusieurs problèmes, les plus importants concernent sans aucun doute l'hétérogénéité des niveaux et des contenus des formations et la question des équivalences des diplômes, objet de tensions et de conflit entre le ministère de l'enseignement supérieur et les diplômés.

4. Dysfonctionnement ou échec : éléments pour un bilan de la formation à l'étranger

Qu'elle soit organisée ou libre, la formation des étudiants et cadres algériens dans les universités étrangères s'identifie en partie à un projet modernisateur dans la mesure où elle ne saurait être considérée comme un simple mouvement de circulation des hommes en vue d'acquérir un savoir et qu'elle conduit également au transfert de modes de représentation et à une recomposition des identités individuelles et collectives. Or, cet aspect de l'expérience des étudiants à l'étranger est totalement abandonné aux aléas du séjour dans les pays d'étude. Les difficultés que rencontre la gestion de cette formation, les dysfonctionnements qui la marque ne sont pas de nature à laisser prévoir un bilan globalement positif en ce qui la concerne.

4.1 Déperditions et prolongation des études

L'absence d'une programmation de la formation et du séjour des étudiants à l'étranger est un facteur déterminant dans le développement des phénomènes de déperdition et de prolongation indue de la durée des études. Certains étudiants sont conduits à passer par des cycles d'adaptation pédagogique entraînant, dans beaucoup de cas, la prolongation de la formation, sa reconversion ou l'échec. Les estimations avancées par le ministère de l'enseignement supérieur situent le taux d'échec pour les années 1980 à 60% au USA, 30% en France et 40% en Grande Bretagne. Pour l'année universitaire 1989-90, le taux de "disparition" : échec, absence de nouvelles, a atteint 70% des effectifs en formation. (KADRI AISSA, p. 490.)

4.2 Le non retour

Le deuxième aspect préoccupant du bilan de la formation à l'étranger est le non retour des boursiers. En dépit de l'imperfection des statistiques disponibles, on peut avancer que la tendance à l'installation dans les pays d'études concerne plus de 60% des boursiers. En 1980 la première conférence nationale de l'enseignement supérieur avait attiré l'attention sur ce phénomène. Les statistiques publiées à cette occasion avaient révélé que le non-retour dépassait la moyenne de 50% (voir tableau n°14).

Tableau n° 14 : Bilan de la formation à l'étranger 1974-1981

Année	Nombre d'étudiants à l'étranger	Prévisions des retours	Retours effectifs	prolongation des boursiers	Arrêt de bourses	déperditions	Non retour
1974-75	1778	1500	200	300	50	350	400
1977-78	2008	1200	150	550	100	400	500
1980-81	2406	1800	61	239	200	500	700

Source: Ladjel M.L, 1990, p 87

Le bilan établi par la commission nationale de la formation à l'étranger en 1985 conduit au même constat. Les statistiques qu'elle a rendu publiques font apparaître une progression des non retour (voir tableau n°15) dont le taux dépasse les 50% des effectifs prévus pour le retour.

Depuis 1986, aucun bilan global n'est élaboré pour comptabiliser les retours. Il existe par contre des bilans sectoriels qui ne donnent que des statistiques partielles. Les dernières statistiques élaborées par le ministère de l'enseignement supérieur confirment la tendance à la progression des non retour en situant leur taux à plus de 60% (voir tableau n°16)

Pour l'année 1992-1993 le ministère de l'enseignement supérieur a comptabilisé 282 retours à la fin de 1992 et seulement 210 à la fin de 1993 sur un total de retours prévus dépassant 1500 étudiants.

En guise de conclusion, on peut avancer les pronostics suivants :

1) Les restructurations socio-économiques engagées depuis quelques années tendront à limiter les capacités du système de formation et d'éducation. Le recours à l'étranger pour la formation dans des spécialités relevant de technologies de pointe ou pour celles d'enseignants de rang magistral deviendra de plus en plus nécessaire.

2) La formation à l'étranger échappera de plus en plus aux considérations politiques et idéologiques, pour subir les contraintes imposées par l'entrée de l'Algérie dans l'économie de marché.

3) Les restructurations économiques de la période récente devraient conduire les classes dirigeantes a asseoir de plus en plus la reproduction de leur hégémonie locale sur des ressources légitimatrices inscrites dans un cadre de référence universaliste. Ce qui implique un recours privilégié aux systèmes d'enseignements des pays culturellement dominants.

4) En tant que phénomène migratoire, la migration pour la formation est appelée à constituer un structurant important des mouvements des populations du sud vers le Nord.

Tableau n° 15 : Bilan de la formation à l'étranger 1982-1985/1986

Année	Nombre des étudiants	prévisions des retours	retours effectifs	prolongation de bourses	arrêt de bourses	déperdition	nombre des non retours
1982-83	2942	692	179	231	102	134	236
1983-84	4039	1350	370	620	80	280	246
1984-85	5392	950	200	476	35	229	264
1985-86	5990	1221	160	710	140	202	340

Source: Ladjel M.L, 1990, p. 90

Tableau n° 16 : Synthèse des retours de formation 1989-1982

Année universitaire	Prévision de retour				Retour eff. en Algérie				Boursiers affectés postes			
	G	P.C	S.P	Total	G	P.C	S.P	Total	G	P.C	S.P	Total
1989/90	0	1.442	0	1.442	0	569	0	569	0	568	0	569
1990/91	0	600	0	600	0	123	0	123	0	123	0	123
1991/92	0	959	0	959	0	282	0	292	0	292	0	292
Total	0	3.001	0	3.001	0	973	0	973	0	973	0	973

BIBLIOGRAPHIE

C.R.E.A.D, *Bilan de la réinsertion des boursiers algériens à l'étranger relevant du ministère de l'enseignement supérieur, rapport de recherche,* Alger, 1993, 63 p.

HARBI ABDELMADJID, *La formation des cadres algériens à l'étranger, étude et analyse de l'expérience de l'entreprise SONATRACH,* DEA de sociologie, Alger 1983, 146 p.

KADRI AISSA, *Le droit à l'enseignement et l'enseignement du droit, contribution à une analyse des fonctions du système de l'enseignement supérieur algérien,* Doctorat de sociologie, Paris. EHESS, 2 volumes. 866p.

LAJAL Mohamed Lamine, *La migration des compétences arabes, les causes et les propositions, le cas de l'Algérie,* Magister (en arabe) Sciences Politiques, 1990, 210 p

TOUATI BELKACEM, *Dynamique de la formation à l'étranger, aspects économiques et aspects budgétaires,* Magister Sciences Commerciales, Alger, 1989, 161p.

Documents officiels:

- *Annuaires statistiques du Ministère de l'enseignement supérieur.*
- *Chartes et textes idéologiques de 1956 à 1986.*

Notes

1 La lecture des statistiques disponibles fait apparaître une lente progression des effectifs jusqu'à la veille du déclenchement de la lutte de libération nationale. Guy Pervillé signale 21 étudiants algériens inscrits dans les universités françaises en 1932 1100 en 1954 et 1500 en 1959.

2 Confrontée à ce type de problèmes la commission nationale de la formation à l'étranger (C.N.F.E) instituée en 1981 pour centraliser la gestion des envois d'étudiants algériens reconnaît son incapacité à présenter un bilan exhaustif. Les écarts entre les différentes sources étaient si importants que le travail de regroupement ne peut donner des résultats fiables.

3 Ce décret de base fut suivi par d'autres textes tels que:
-Le décret n°82-514 du 25.12.1982 complétant le décret n°81.2 et précisant les conditions de l'obtention des bourses par les travailleurs des établissements de l'enseignement supérieur.
-L'arrêté interministériel du 18.05.1983 déterminant les taux de l'allocation d'études.
-Les circulaires d'application du 12.12.1982 et 31.02.1983.

4 En 1986 des critiques contre la " gabegie " de la formation à l'étranger éclatèrent non sans arrière pensée politique, sur la scène publique. Le ministre de l'enseignement supérieur dont la gestion était fortement contestée tenta de riposter en mettant en exergue la nouvelle stratégie que son département ministériel avait élaborée.

5 Le décret n°87.209 du 8 septembre 1987 a été suivi par la promulgation de 6 décrets ou arrêtés d'application :
-Arrêté déterminant le taux des allocations et avantages annexes accordés aux bénéficiaires d'une formation ou d'un perfectionnement à l'étranger.
-Arrêté déterminant le rattachement des crédits de formation de longue durée au budget du ministère des affaires étrangères.
-Arrêté fixant les conditions de mise en oeuvre des actions de perfectionnement à l'étranger.
-Arrêté portant organisation et fonctionnement de la commission pédagogique et scientifique de la formation à l'étranger.
-Arrêté fixant la liste des membres du conseil et de planification de la formation et de perfectionnement à l'étranger.
-Arrêté fixant la liste des filières ouvertes à la formation à l'étranger.

6 Sous l'effet d'une rente pétrolière florissante les autorités algériennes avaient décidé d'accorder des bourses aux enfants d'émigrés. Elles avaient également accepter d'autoriser les familles ayant un enfant scolarisé à l'étranger de transférer une somme d'argent équivalente au montant de change annuel. Ces dispositions ne furent appliquées que temporairement.

7 En 1974.75 sur 1253 boursiers en graduation, 352 étaient scolarisés dans les pays occidentaux, 129 dans les pays arabes et 752 dans les pays socialistes. Dans la même année sur 535 boursiers de la post-graduation, 470 suivaient leur formation dans les pays occidentaux et seulement 29 dans les pays socialistes et 96 dans les pays arabes.

The Greek dilemma in tertiary education : free market policies for studies abroad and state monopoly at home[1]

Par Rossetos Fakiolas
National Technical University - Athens

Nine out of ten of the 2million. pupils, students and trainees in Greece (population 10.4 million) attend tuition-free state schools, have their textbooks gratis and about 3%-4% have full board free of charge in student hostels or receive scholarships. Despite successive increases, total expenditure on education is between 6.2%-6.8% of GNP[2] and between 3.8%-4.2% of the public budget, lower than in most other EU countries (Min. of Educ 1995:3). Starting from very low levels forty five years ago, the Greek economy advanced rapidly in 1950-1979 (about 6.2% annually on the average) but has virtually stagnated since then (1.3% annually), while the public debt exceeds now the value of the Gross Domestic Product (Nat. Stat. Service of Greece).

Slow economic growth has caused a rise of registered unemployment to 10.5% of the labor force (420,000 persons at the end of 1995). Yet the country hosts 300,000 to 450,000 economic immigrants (nine out of ten without work-permits), and still faces scarcities for unskilled labor, because local people avoid strenuous, seasonal, irregular and low social prestige jobs, even at wages equal to those for university graduates.

Against a stagnated and in recent years reduced demand for graduate labor, the supply is still growing. The result is that Greece has now nearly twice as many fully qualified medical doctors (1 in 320 inhabitants) and lawyers as other EE countries, 30 or more graduates apply for every new tenured job in the public sector and there is also a high pressure of supply for employment in the private sector. Yet expert services of all kinds and levels are in short skilled supply in both the private and the public sector but this message is slow to school- levers who plan their job careers. Nevertheless, there are indications that an increasing number of high-school levers, students and young graduates have started to calculate seriously the costs and benefits from studies, at home or abroad.

This article analyses the main factors which cause a large number of Greek to study abroad, and examines the structure of student migration by country and level of education, as well as the views of students about the host countries. It also tries to evaluate both tangible and intangible costs and benefits of the student migration at the individual and the national level.

Part of the information used comes from official statistics and relevant academic research. Most of it however derives from 65 interviews : 50 with returnees who studied abroad in the last four decades, and 15 in-depth interviews, 5 with students preparing to go abroad and 10 with recent returnees from Western and (former) Socialist countries.

1. CHARACTERISTICS OF HIGHER EDUCATION IN GREECE

Expansion and structural weaknesses : The multi-fold increase in the number of the AEI[3] students, from about 15,000 in the early 1950s to about 215,000 in the 1990s (about half of them females), reflects the rapid expansion of the educational system at all its levels. Since the mid-1980s however the increase has been marginal in the older 5-6 AEIs and in the last five years completely halted in practically all the 19 AEIs, all a state monopoly and tuition-free[4].

The strict numerous clausus in all faculties : About 170.000 candidates compete in June every year in the state general entrance examinations for about 22,000 available places (plus about 1,400 for the military, police and fire brigade schools, and since 1994 58 for the University of Cyprus). About 18,000 of those with a less satisfactory performance qualify for registration in the TEIs[5]. Preparation for those examinations is mostly done in private tutorial colleges, costs US $ 2,000-5,000 per pupil and lasts 1-2 years. Emigrants holding Greek passports take separate (and more lenient) examinations in September. Non-Greek citizens are chosen on the basis of formal qualifications, recommendation letters and interviews, but both Greek and foreign candidates must have at least 12 years schooling.

Belated concern for post-graduate studies : Post-graduate degrees are still rare since the majority of these 2 to 3 year post-graduate programs only began in 1992[6] (See Tables 1 and 2 in Annex). Post-graduate courses used to be tuition-free but at present about a third of them charge annual fees of Drs. 300,000 (about US $ 1,200). The prerequisite that, among others, all students have a fair command of a foreign language, the sharp increase in the number of courses and the fees charged in some of them have reduced the number of candidates. Until a couple of years ago, about half of the post-graduate degrees were Ph.Ds, granted mainly to the medical students who have a direct professional interest in showing their titles on their visiting cards.

Comparable with other EU countries institutional arrangements : Most AEI courses last 8 semesters, in medicine 12. In engineering it is 10, the last one for a diploma dissertation. For medical doctors a two-year practice is required for specialization. Graduates in law must have at least 18 months practice in a law firm and pass the examinations held by the Barrister's Association before they are allowed to practice. To teach at any primary or secondary school graduates must attend a course in pedagogical subjects (1-2 years), while graduates in engineering acquire their professional license after examinations at the Technical Chamber of Greece (65,000 members).

Only after additional subjects or examinations taken at the Greek Universities are degrees from the three-year engineering courses in Britain or the four-year ones in other countries recognized as equivalent to the Greek ones. Graduates from some other foreign universities are also required to take additional subjects.

The teacher/student ratio for the "regular" students is about 1 to 12 (9,345 teachers in 1993/4) and is close to the EU average. Although with a considerable time-lag, the subjects offered have increased about three-fold in the last four decades and the pace has accelerated since the mid-1980s[7] .

Continuing centralization of studies : Over 80% of all students study in Athens and Thessaloniki and 55% of them at the University of Athens and that of Thessaloniki, about 34,000 in each (Table 3). Having had the monopoly until 1925, Athens shares now universities with about twenty more cities all over the country, although it still teaches nearly half of all students in its 7 AEIs. About 35% of the inhabitants of Greece (about 3.6m) live in Athens, capital of a highly centralized state, a strong point of attraction for both Greeks and foreigners in the last 150 years. About an equal percentage of the industrial and overall economic activity also derives from the Athens area. In its 2 AEIs Thessaloniki teaches nearly one third of all students.

Low percentage of alien students : In 1990/1 6,575 non-Greek citizens, (5.3% "regular" students) were registered in the Greek universities, about 5,500 in the universities of Athens, Thrace and Thessaloniki. The majority were however Greek Cypriots (2,245) and other ethnic Greeks (2,924), 50% females. Those of non-Greek origins were less than 1% of the regular students (1,124) (data from Min. of Educ. 1995).

Intensive courses are organized for foreign students invited by the American Union and some other educational associations, while a recent regulation of the Ministry of Education (Press release on March 12, 1995) specifies that intensive summer courses in Archeology, Ancient Greek History and similar subjects taught mainly to foreigners will be organized in Greek AEIs. An open university will also be established as for 1996 (Min. of Educ. 1995).

Low social prestige of the TEI studies : Established in the early 1970s, the TEIs teach now about 92% of non-university students (78,000 in 1993\4, nearly half females, see Karmas K. 1995). The overwhelming majority had aspired to secure an AEI place in the common state entrance examinations and still aim at an AEI degree.

Non-state institutions in tertiary education : In a dozen fee-charging three and four-year colleges associated with fully accredited universities abroad, humanities and social sciences are taught in English in Athens and Thessaloniki to over 10,000 students, who also qualify for deferment in the compulsory military service. Although highly appreciated in the private sector of the economy, the degrees granted and the post-graduate ones acquired abroad on this basis are not recognized by the Greek. In fact courses and degrees in new subjects (from mathematical economics to sociology, psychology and business administration) were been offered by these colleges 5 to 15 years before being introduced in the state schools. If it was not for theses colleges more students would have studied abroad.

2. GREEK STUDENTS ABROAD

Migration movements from and to Greece : Like other Mediterranean countries, Greece had a long tradition of sizable emigration until the early 1970s, succeeded by a large number of economic immigrants (a stock of 300,000-450,000 since the late 1980s, nine in ten illegal). (Fakiolas R.1994, Fakiolas/King 1996 and Table 4).

Studies abroad : In the last 20 years about 45,000 to 50,000 students[8] per year have studied abroad, making up between 20% and 40% of those studying at home. About one quarter do not resort to the Bank of Greece for

their foreign exchange and therefore have been unregistered (scholars of foreign governments, children of Greek emigrants, of seamen or travel agents et al.). Greece is perhaps the only country with such a high percentage of students abroad (Karmas K. 1985, Lambiri-Dimaki J. 1994, and Tables 1, 5 and 6).

In recent years some students go abroad for a semester or two through the EU programs ERASMUS and COMET. Demand for those places is not very high because few students have the required language proficiency and others cannot afford the supplementary maintenance costs (the COMET program covers fares and offers students about US $300 monthly). Tedious formalities also play a role. For language reasons relatively few can go now to France (a top priority country when French was taught in almost all secondary schools), to Germany (in which many more Greeks used to study, do research and teach) and to Italy. All these changes have been to the benefit of Britain (Table 5).

Level of education : Only about 1 in 5.3 of the registered students in 1993 did post-graduate work (about 1 in 3 in most of the developed countries, 1 in 40 in Italy and 1 in 10 to 1 in 200 in the former socialist countries (Table 7). Most of the rest take under-graduate subjects in a variety of disciplines, which are also now taught in Greece by qualified teachers.

Changing student numbers in the Western host countries : In 1982 1 in 3 students abroad were in Italy (14,264), over 30 times more than in the early 1970s. Even Greek consulates in mainland university towns like Perugia were established to deal with the necessary formalities. However in the following decade there was a sharp decline to 5,954 students in 1993 (Tables 5 and 7). The number of students in France (from 5,443 to 1,965) and Germany (from 3,309 to 1,563) decreased at the same rate. For a number of reasons student numbers in Britain rose from 6,800 in 1982 to 9,168 in 1993. EC regulations Britain, which has a shorter time of studies, abolished in the early 1980s tuition-fees for EEC undergraduates, reduced those for post-graduate studies to about 1,500 pounds sterling annually (2,350 in 1995 but still about half of those in USA). It has also developed active policies to attract Greek students (advertisements, nomination of local foreign language schools as GCE examination centers). Some universities have lowered their entrance requirements and/or tend to keep students longer in the register, while in the early 1990s many polytechnics were upgraded to university level. Additional reasons include the spread in the use of English language, the good reputation traditionally held by many British universities and the relatively low Athens-London air fares.

Changing student numbers in the (former) socialist countries : The considerable increase in the number of both registered and unregistered students in the socialist countries owes much to the socialists who have been for over twelve years in government since 1981. Most unregistered students, coming mainly from low income families were on foreign government scholarships, granted through trade unions and left-wing political parties in Greece. Although the number of those scholarships has been reduced sharply in recent years, many students were still attracted to those countries because of the low-cost of studies. Strange as it may sound, studies may cost less in them than in Greece, where, in comparison, living costs for students away from the family are high in all cities and towns with an AEI or TEI.

Traveling costs from Northern Greece to the neighbouring socialist countries can also be lower than those to the middle and southern part of Greece.

Rumania : The large number of the Greek students is due to many factors : i) Studies cost only about US $ 5000 annually : $ 200-300 monthly for fees, health insurance and full board in rooms for two or three students ; currency exchange in the "free" (albeit illegal !) market at rates 5-10 times higher than the official ones (the difference has been reduced sharply in recent years) ; low charges for food parcels from Greece ; low air fares ; frequent bus services with cheap fares ; traveling in private cars by groups of students. ii) Some high academic standard courses like chemistry, chemical engineering, and oil prospecting, extraction, transportation and refining are of special interest to many Greek students. iii) Close trade relations with Greece, due to extensive economic complementarities, and close demographic and linguistic links (a sizable Greek minority had lived in Rumania until the inter-war period and an equally large number of the population in Northern Greece still use a Rumanian dialect). iv) Active Rumanian policies to attract bi-lingual Greeks : scholarships, exemption from tuition-fees, other incentives (all of which have been sharply reduced in recent years).

Bulgaria : The increase in the number of students to nearly 2,000 since 1985 is mainly due to the low cost of studies, the help offered by the universities to the new-comers to learn the Bulgarian language and the low requirements for registration in most universities. Five years ago a private English speaking university with low fees was established in Sofia, returnees have stated that in subjects not related to politics academic standards have been satisfactory.

Yugoslavia : As in Bulgaria this country shares extensive land borders with Greece, making for low traveling costs. In addition it had applied liberal policies long before the recent political reforms, while graduates from inexpensive and relatively "easy" three-year courses were qualified in the 1980s to teach in Greek primary schools. The total number of students must have been considerably higher than that of the registered ones (alone the university of Pristina, South Yugoslavia, taught for many years about 1,200 Greek students). Extensive bribery to employees and teachers has been reported by returnees.

Hungary : Returnees appear satisfied with academic standards, facilities and practices, asserting that they face no difficulties in being admitted to post-graduate studies in Western universities. In recent years most foreigners have been taught in English. About the same answers were given by returnees from the former Czechoslovakia.

USSR : Statements by returnees and the personal experiences of the author who has lived in Russia since July 1995 confirm that the actual number of students in the USSR was 30, 50, or even 100 times above that of the registered ones. Returnees appear quite satisfied with teachers, students and other local people, as well as with subjects not related to politics. Academic standards however have dropped sharply in all the new independent states formed after the dissolution of the Soviet Union. Corruption, including bribery is now quite common, extending far beyond the small and more expensive gifts accep-

ted in the past by employees and many teachers.

3. PUSH, PULL AND NETWORK FACTORS FOR STUDENT MIGRATION

In the geographical mobility of students cause and effect, as well as the push, pull and net-work factors intermingle more than in the migration for economic, religious or political reasons, as the following three examples indicate:

a) A major caused has been the strict numerous clausus in all faculties of the tertiary education in Greece. The trend for studies abroad has more over been strengthened by the gradual development of a strong pull factor. Many foreign universities and governments have taken special measures to attract Greek students (lenient entrance requirements to give them a chance, preparatory language and other courses, examinations in Greece for those who want to qualify for a place in them). In addition the large pool of the returnees and their numerous alumni associations have created strong net-work factors by providing useful information to prospective students about university requirements and costs involved, and assistance in overcoming settlement difficulties on arrival in the host country.

b) The new subjects introduced by foreign universities have been a strong pull factor for studies abroad. The returnees have strengthened the demand for new specializations in Greece and through their examples developed push factor for more students to study abroad. Returnees with degrees in new subjects in the 1950s and 1960s had difficulties in convincing prospective employers of their usefulness. As years went by, however, tdemand for specialized knowledge and experience multiplied and the few who could provide them made good carriers, setting an example for the orientation of the younger ones. Degree courses were offered in a number of these subjects in Greece in 1970's and 80's, but there was a high demand for all specialized graduates until mid 1980's.

The process continues with new degree course being continually introduced into the universities (theatrical and musical studies, journalism, education, economics of health, nursing and many others in the last five years). These enhance the respect employers give them and create a new demand for the related services and facilities for teaching, research, assistantship and technical support. "Supply creates its own demand", according to the familiar law of the French economist Jean Baptiste Say. The country however is catching up gradually with the main developments abroad and the time-lag in introducing new courses becomes shorter.[9].

c) Because studies abroad are costly and require both proficiency in a foreign language and strong motivation, the overwhelming majority of the students come from middle or high income families (the exceptions include students with scholarships and those having preparatory language courses offered mostly by countries in Eastern Europe). Study abroad are considered by many as indispensable for professional advancement, life time earnings and social statuts. Returnees aspire for their children to have at least a short study-period abroad. In this way studies abroad tend to reproduce differences in income and school attainments among the various social groups and to strengthen the unequal opportunities for higher education which cause social inequality.

They have also weakened the positi-

ve effects of the educational and social policies applied by successive Greek governments since the end of the 1945-49 civil war (expansion of the tuition-free technical and vocational education, establishment of AEIs and TEIs in more than 35 cities and towns, heavy subsidies to social insurance). Despite them the majority of the students abroad belong to the same social groups as their predecessors in the early post World War II period. About ten departees and recent returnees indicated that they were under "social pressure" to study abroad: "I wanted to become part of that circle because so many in my social environment study abroad or are returnees".

4. INDIVIDUAL STRATEGIES, TRAJECTORIES AND EXPERIENCES OF MIGRANT STUDENTS

It should be emphasized that, being well versed in a foreign language which alone used to be a significant vocational qualification, most of the returnees have had an advantage over the graduates from the Greek AEIs. The most successful returnees ar those who i) studied new subjects, ii) had a clear academic orientation, iii) before returning home they worked abroad in universities, research institutes, businesses or international organizations.

4.1 SOCIAL BACKGROUND OF THE STUDENTS ABROAD

The low income groups : The low social groups in terms of family income and educational attainments comprised over 80% of the total population in the 1950s and 1960s and about two thirds of it later on. Yet less than one quarter of the 65 returnees and departees interviewed stated that they come from those groups and in their overwhelming majority they had studied or intended to study in the (former) socialist countries. They are of various categories : Some belong to or are children of the about 65,000 political refugees who settled in them during or after the 1946-1949 Greek civil war. Many more have been invited by those countries or sent at various times to them by left-wing political parties and trade unions in Greece. Others have been on Greek government scholarships or gone on their own because costs are low, preparatory courses are offered and entrance requirements are not very strict. The few returnees from or departees to Western countries have been those who have managed or hope to earn some income while studying there, children of economic emigrants. Others have been on scholarships, mainly from Western Germany (as a result of its favorable policy to the Nazi victims).

Middle and higher income groups : Motivation, command of a foreign language, knowledge about existing opportunities, and the ability to prepare for and finance the costs involved are the main factors which account for the fact that about three out of four returnees or departees come from middle and upper income groups.

Irrespective of their income, the parents of most of those students have had above average for the country educational attainments. Aspiring as everywhere and at all times, for their children to have at least the same and often better opportunities in life than they themselves had, most of them set university education as a goal for their children, even if this involves emigration and high financial costs. If, therefore they cannot have tertiary education in Greece, the children are urged to go abroad. Finally the children of those fa-

milies are more likely to be informed of the new specializations and receive assistance to acquiring the necessary prerequisites to be trained in them.

Although foreign languages has been obligatory in all secondary and tertiary schools (and since 1993 in the last two years of the primary ones), hardly any school-leaver has acquired a working knowledge without paying for supplementary lessons. Motivation to extra language lessons comes primarily from the social environment and from parents who are in a position to convince their children of the usefulness of a foreign language.

The interviews with the returnees and departees clearly indicated this. Few working class persons study abroad on their own because their families cannot afford it. Neither can these persons benefit from the scholarships of the Greek state or those offered by foreign governments, institutions and associations : they know little about them, they do not have the motivation to learn, and when it comes to proficiency in a foreign language they are at a serious disadvantage.

4.2 SCHOLARSHIPS

About 20% of those studying abroad receive scholarships granted by Greek and foreign state-controlled and private institutions, and by international organizations. Although most scholarships are granted on the basis of a rough means test, the selection has always been among well-informed candidates who also speak a foreign language. More effective has been the stipulation that after finishing their studies recipients should return and spend some years in Greece. Scholarships or other kinds of assistance are also offered by foreign universities and Greek associations abroad, private institutions in Greece and international organizations with no obligation of the recipients to return to Greece.

Greek scholarships : Hundreds are granted annually by IKY (State Scholarship Foundation) which in recent years administers also EU funds (ERASMUS, COMET et al.). Many more come from public corporations and private institutions (statistics are not available).

Foreign scholarships: Bi-lateral exchange agreements for students, academics, artists and others have been signed with many countries, and many scholarships are granted by state and private sources: The British Council grants about 15 (4 to 12 month) scholarships annually for post-graduate work or practical experience. Both the German Democratic and the Federal Republic were quite generous in helping students and the same applies to the united Germany in recent years, mainly through the Goethe and Humbolt Institutes, and the Friedrich Ebert, Friedrich Nauman and Conrald Adenauer Foundations. France and Italy also offer many scholarships (mainly through L'Institut Français and Casa d'Italia respectively), while the USA scholarships and study tours are mainly through the Universities and the Fulbright and Ford Foundations. As already indicated, hundreds of scholarships were granted every year by the former socialist counties. Among the international organizations NATO grants around 5 scholarships every year, mainly in Strategic Studies, but dozens of military personnel and civil employees are also sent abroad every year for retraining.

4.3 STUDENT EXPERIENCES IN THE HOST COUNTRIES

Familiarity with life and study in the host country before departure, educational background and personal attitudes to life shape student experiences abroad. The more successful tend to speak highly of the host country and its educational system. Those who fail tend to be critical, talking mainly about discrimination.

Familiarity of departing students : The "unknown" and even some "apprehension" about conditions abroad 20-30 years ago has changed into considerable familiarity, which increases further with the EU COMET programs for student exchanges. Three out of four departees and recent returnees had at least one "reconnaissance" visit to the host country before they settled in and all could be informed about it from many sources : Hundreds of Greek and alien foreign language schools and dozens of others tutoring young persons to acquire the prerequisites for registering in a foreign university ; more than a dozen high schools which prepare systematically their pupils for studies abroad by teaching some of the lessons in a foreign language and familiarizing their students with life and study abroad[10] ; more than a dozen three or four-year colleges associated with foreign universities which help their students to further their studies abroad (all use a foreign language, mainly English, for instruction) ; adequately staffed cultural institutes in the large cities which, besides offering language courses, organizing lectures and showing films, they dispose of libraries well equipped with university prospectuses ; practically all university teachers and senior civil servants and many secondary school teachers and business executives who are now returnees ; consulates or special departments in all foreign embassies which dispose of the necessary information about studies in their respective countries ; half a dozen alumni associations for foreign universities which are active in the country and offer detailed information about their respective universities.

Getting however to know better the host country while studying in it depends on various factors. As a rule "beginners" face language difficulties and are at a disadvantage in comparison to their more fluent colleagues. Those who are not scholars of a foreign government have limited opportunities to associate with local people, specially in the larger cities and busy capitals, where most of the Greek students abroad study.

Post-graduate students : Being scrutinized by both Greek and foreign institutions, most post-graduate students abroad are adequately motivated and well-prepared academically. They can thus be more objective in criticizing what they consider as weak points, but also appreciate good academic standards. Those with scholarships from foreign governments and institutions are usually helped to know better the host country.

Most of the returnees have stated that they were on parity with their counterparts from the host country in academic standards, professional orientation, traveling and overall experiences. Greek university teachers also agree that even in its lowest points of performance the educational system in Greece has been quite "efficient" for the (minority of the) well motivated students.

Undergraduates : They have no experience of the Greek universities, most

come from "protective" families, few if any studying in the Western countries have scholarships or other financial assistance from Greek or foreign institutions and the majority are embittered for failing to register in a Greek AEI. If in addition they do not try hard and fail in their studies, they are prone to severe criticism about the host country.

Exceptions are the high-school-leavers (over one thousand every year) who acquire in Greece the prerequisites for registration (GCEs, Die Abitur, Le Baccalaureat, etc.). They are quite familiar with conditions in the host country which they have visited at least once through organized school excursions and after return they maintain close links with it (reading papers, attending activities organized by foreign institutes and alumni associations, etc.). A proficiency in the local language gives them also more opportunities to earn an income while studying.

Britain : Returnees have expressed quite opposing views. The majority found the British "unapproachable". Others stated that once they became friendly with them they established good and long lasting relations. The initial seemingly cool attitude was quickly turned into a warm relationship which included invitations to participate in social and family gatherings.

France : As a rule returnees speak highly of its institutions, the high in comparison to Greece organization of work and life, and the good way democracy works in politics, at the workplace, in school and the family. Most however had studied in Parisian universities and even those on two or more year courses stated that they had limited opportunities to associate with the locals. Some have characterized the Parisians unfriendly, conceited, arrogant and not even polite. They also said that many of them were "anachronistically class conscious" either because of their ancestry (the extreme cases are those with a nobility word in their names), or because of the income, the wealth or the profession of their parents. The returnees however added that those people had the same attitude towards the French students coming from the "province". It is interesting to note that Greek television viewers heard recently that "non-Athenian" Greek students living in university boarding places in Athens felt lonely and hardly had any contact with their fellow "Athenian" students.

A DEA sociologist from Lyon (married to a French woman after finishing his studies) who returned in 1989 after 7 years of working and at the same time studying, first French and later multi-racial relations, divided the 150 Greeks and ethnic Greeks at his university into two categories : i) The majority adjusted quickly to the system, obeyed its rules and succeeded in doing the best of it. They were treated fairly and not infrequently teachers and administrative personnel went out of their way to help them out in their linguistic difficulties, in finding jobs, etc. Some have stayed abroad on good jobs. Those who returned to Greece are also doing well, after overcoming difficulties of adjustment in their own country. ii) A sizable minority did badly in France and have done no better since their return. They were only interested in having a degree, not infrequently through cheating, and they were continuously lagging behind university developments. Many of their stories about xenophobia, racism, discrimination and unfair treatment at the university are gross exaggerations and in many cases completely false. They simply reproduce party-political prejudice which hardly exists in the French academia.

Germany : Many students associate closely with the 250,000-450,000 economic Greek immigrants in that country in the last thirty years, visit Greece frequently and more than in any other place abroad both students and economic immigrants have been very active in Greek politics. They have poor knowledge of the German social and cultural life and tend to emphasize and generalize the behavior of some Germans with strong nationalistic attitudes. The usual expressions used in the interviews were "one feels strongly the difference between Germans and non-Germans'" and "whatever you do in that country you remain an outsider".

A number of returnees consider "Ordnung" in all aspects of study, work and life quite exaggerated, and point out that many other societies have been as efficient as the German one without that strict "military" kind of discipline. Others however emphasize that not only are legal and ethical rights respected but also one knows what is expected of him/her. Although strict, teachers are fair to all students, local and foreigners. Das Vordiplom, acquired after strict examinations during the 5th semester and being a prerequisite for the continuation of the study course, makes foreigners fully aware of the "standard university requirements".

The permit granted for part-time work (19 hours a week) has been quite helpful to foreigners in need to earn some income and many have used it to wholly finance their studies. Foreigners however are helped to work more hours at university jobs, which is also legal.

Due to the high academic standards in Germany and the close economic contacts between it and Greece, most returnees have been quite happy with their employment opportunities, although increasing difficulties have been faced in recent years.

Italy : It attracts many undergraduates, some also from low income groups but, unlike the socialist countries, without scholarships. Relatively low living costs in the smaller cities and rather lenient registration requirements in many universities account for that. Geographical proximity and close cultural affinity of the people in Western Greece with Italy also play a role. The Ionian islands were from the 13th to the 18th century and the Cyclades in the Aegean sea for about three centuries under the rule of the Italian cities, mainly that of Venice.

The sharp difference between North and South in Italy reflects in the answers of the returnees. Students in Rome and further South "feel quite at home". The usual remarks were : "una faccia una razza" ("we look alike, we belong to the same race") ; "Administrative efficiency is not much better than that in Greece". "Teachers are not always punctual in their appointments". "Too many students for the existing infrastructure in labs and other facilities". "Oral examinations which are the rule give the impression of arbitrary judgments". "One feels lost in universities with dozen and even hundreds of thousands of students, like for example that of Naples". But the few students in the North face difficulties in adjustment because "northern Italians are quite different from the Greeks, as they are from those in the South".

A considerable number of the students (coming mainly from middle and high income group families) study in the well reputed faculties of medicine, architecture and history of arts. They had failed to register in a Greek AEI but, as stated by two returnees, "although easily accepted, we all had to work very

hard for our degrees".

Socialist countries : Returnees expressed no complaints about teachers, local fellow-students and non-university people. Equally unanimous however were they in their negative opinion about work and life in those countries. Most of them said that without their personal experiences they could never have believed the stories they had heard. Given that, as mentioned above, most of the students in them belonged to the low income groups and the majority were also scholars of left-wing political parties or trade unions, their answers reflect the many negative aspects of the economic and social organization in those countries.

5. DECLINING TREND IN STUDIES ABROAD

From about 44,300 in 1982 and 1983, the number of registered students has declined to around 30,000 (Tables 5 and 7), partly because of currency liberalization which allows more students not to resort to the Bank of Greece for their foreign exchange. It appears however that there has also been some decline in real numbers, caused by one or more of the following factors : the expansion of the Greek AEIs ; the 1268/1982 Law which allows students to transfer to Greek AEIs for "serious" health or family reasons (and has lead to many abuses and court trials) ; the ad hoc decisions of the Greek government to accept student transfers from the socialist countries (mainly Rumania and Yugoslavia) in the last five years on safety grounds ; the reduction of scholarships offered by the main western and (former) socialist host countries ; the increasing objective difficulties for the students to find jobs during their studies (mainly in France and Germany) ; the slow down in the growth of the disposable income in Greece since 1979 and the repeated austerity policies applied since the mid-1980s ; the higher requirements set by foreign universities for accepting Greek students, following EU recommendations ; the stricter requirements for recognizing the equivalence with the Greek ones of degrees from some foreign universities and especially from the three-year pedagogical colleges in Yugoslavia ; the declining market value of all university degrees and especially of those from foreign universities, following the rapid increase of the number of graduates.

The last point requires some explanation. Although increasingly important for very many jobs, a considerable number of Greeks speak now a foreign language, so that its relative scarcity has been declining : German is spoken by student returnees from German-speaking countries and in various degrees of proficiency by over 300,000 repatriated economic immigrants in that country ; Russian by returnees, repatriated political refugees and over 80,000 ethnic Greeks from the former Soviet Union, the Pontians, who have settled in Greece since the late 1980s ; Italian by the large number of graduate returnees from that country. In addition more persons from all income groups and geographical areas learn a foreign language, as evidenced by the fact that language schools run by Greeks and foreign institutions have been established in practically all small towns and low income group districts in the cities. For an increasing number of jobs a foreign language is still a necessary qualification. Yet English is by far the main language on demand, followed by French and German.

The future of studies abroad : The difficulties graduates have in finding satisfactory jobs and the recent sharp rise in the number of post-graduate courses in the Greek AEIs will ease up the demand for studies abroad and encourage the declining trend for Greek studies abroad. At the same time however more students are likely to spend one or two semesters of undergraduate or graduate training abroad, as a compliment to their training at home. Continued improvements in the Greek educational system may also lead to more foreign students in the Greek schools, especially in subjects in which Greece has a comparative advantage like archeology, Greek language, divinity and history.

6. NATIONAL COSTS AND BENEFITS FROM STUDENT MIGRATION

Specialization in the educational system : University education is one of the largest industries in the world to-day but specialization is necessary because of the large number of disciplines and the thousands of separate research topics. Even large and developed countries cannot afford to run efficiently university courses in all branches of medicine, archaeology, foreign languages etc. ; neither can they carry out research on thousands of different topics. They are compelled therefore to use the many forms of the international trade in educational and research facilities. (see Fakiolas R. 1995 : 213-4).

The cost of large student migration : Although small and less developed countries should make extensive use of the educational and research facilities abroad, Greece has gone too far in this direction (see for example the size and the characteristics of the student emigration from the Magreb countries to Europe in Borgogno V., Vollenweider-Andersen L. 1995). The cost for Greece of the large student migration includes about half a billion US dollars annually in foreign exchange, heavy dependence on foreign countries for post-graduate training, reduced opportunities in recent years to better utilize adequately qualified Greeks in university teaching and research, and a considerable brain drain. Finding satisfactory employment opportunities in the host countries, many graduates have not returned home, as evidenced by the large number of Greek university teachers, researchers, artists, businessmen and politically active in various countries the world over, with the result that Greece often purchases from host countries services supplied by its own nationals.

The benefits : For every measurable cost there has been a benefit, while intangible costs and benefits have changed over time. Through student migration for study Greece has acquired useful skills which could be difficult, very costly or impossible to have in the early post-war period. The expansion of the "home" market for experts and the considerable technology transfer to Greece could not have been achieved without the large flow of expert returnees. Also to consider is the fact that in the frequent cases of limited employment opportunities for certain specializations at home, the cost of staying abroad has been low and "de-skilling" from unemployment in conditions of rapid technological development has been avoided. Furthermore most graduate emigrants maintain close contacts with Greece. They contribute in shaping its academic, business and political life, and remit home part of their income. With the national affinities being kept strong, the stock of the qua-

lified nationals or ethnic Greeks abroad has created a pool of precious skill and experience, from which Greece has drawn in order to implement its educational and economic policies. Gradually, this "one-way traffic" has been changing into a mutual exchange of qualified persons .

7. POLICY OPTIONS

Whatever the reasons for its application, the strict numerous clausus policy has been one of the main causes for the large student emigration ; and it has not prevented the flow of graduates from Greek and foreign universities into the Greek labor market and high unemployment among them. Educational policy should help more young Greeks who wish and are capable to study at home, so that more high-school leavers are given a chance to register at an AEI or TEI. Teachers would then need to undertake the difficult job of scrutinizing the students and passing on the message that without adequate effort from their part, graduation should not be taken for granted. Certificates given after successful performance in the first and/or second year examinations and prediplomas granted after the second or third year would help many students who are not capable or inclined to further their university studies, to opt out of the AEIs and TEIs.

Educational policy could increase the supply of places in tertiary education in two ways :

a) To accept more students in state schools at an additional cost to the state budget, the rectors of the state universities maintain that with a relatively small additional funding they could increase considerably the number of students in their institutions. A large part of this cost could be recovered by charging fees for post-graduate studies, for special university and extra-mural courses and for repeated examinations taken by students who fail twice to pass them. According to a recent OECD Report "..some parental contribution to fees and other expenses does not seem unthinkable...One possibility would be to secure more places by allowing local authorities to find the extra money needed. The prospect of additional local taxes might be preferable to the heavy burdens carried by parents whose children go abroad to study, sometimes in poor quality universities. Universities might actively seek funds from wealthy Greeks living abroad, and seek funding for endowed chairs" (Min. of Educ.1995 : 4).

The insignificant student reactions to the recent introduction of fees for post-graduate studies mentioned above indicates that the time has come to charge more fees which would have multiple effects : they would increase university revenues and at the same time strengthen academic discipline. According to the official calculations quoted above only about half of the students are categorized as "regular" and only a part of the regulars frequent the class-rooms. The introduction of fees and more academic discipline would also contribute to restrict the demand for places in tertiary education and reduce sharply the existing large number of the "non-regular" students. At the same time, however, it should encourage graduates to rely more on the actual and less on the formal qualifications for a job. The public sector of the economy is overloaded with graduates and already a large number of the (few) new appointments are based both on written examinations and a strict scrutiny of the degrees and the academic record of the candidates. The new policy would also help students to understand

a poor school performance even if it leads to a first degree at home or abroad would make it more difficult for them to make a career in a loose labor market for most new graduates.

b) An additional way to increase the number of places in tertiary education would be to recognize non-state fee-charging educational institutions as equivalent to the state ones, under a strict system of accreditation. As already mentioned, about a dozen four-year colleges associated with fully accredited foreign universities function in Greece and the degrees from most of them are recognized abroad as equivalent to university level degrees. Greece is violating EU rules by refusing to recognize those degrees, it also has a bad record of granting equivalence to degrees from foreign universities with loose academic discipline. Instead, Greece could become a model European country in which non-state fee-charging universities would co-exist on equal terms with the state ones, under strict rules of performance, which would be set and observed by all concerned. Competition among them in teaching, research, foreign students would attract young Greeks from abroad, make the best use of available resources, and have all-round beneficial effects for the country.

BIBLIOGRAPHY

Appleyard R. T.1991 "Overseas Migration-Future Prospects". *IOM/Greek Government Regional Seminar.* Paper No. 3. Athens, October.

Bank of Greece. *Data supplied on the number of students who study abroad and the foreign exchange they receive.*

Borgogno V., Vollenweider-Andersen L. (1995) "Les migrations etudiantes les pays du sud de la Mediterranee vers les universites europeennes: premiers apercus" in "Skilled migrations," International Seminar. Edited by Paganoni T. and Todisco E. *STUDI EMIGRAZIONE, An international journal of migration studies,* ANNO XXXII-Marzo 1995-N.117. Centro Studi Emigrazione Roma

Commission of the European Communities "Social Europe" *Directorate-General Employment, Industrial Relations and Social Affairs* (various issues)

Council of Europe (1993) "Political and Demographic Aspects of Migration Flows in Europe" *European Population Committee,* Strasbourg, May

DIKATSA (1991) (Center for Establishing the Equivalence of Foreign Degrees) "Final Report". *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. ERASMUS (Action 3.2).* Athens (in Greek)

Fakiolas R. (1994) "Migration to and from Greece in the last four decades" in Alogoskoufis G. et al. *Essays in honor of Constantine G. Drakatos,* Papazissis Publishers, Athens

(1995) "The role of migration in raising the skill level of the labor force" in "Skilled migrations", International Seminar. Edited by Paganoni T. and Todisco E. *STUDI EMIGRAZIONE, An international journal of migration studies,* ANNO XXXII-Marzo 1995-N.117. Centro Studi Emigrazione Roma.

Fakiolas R. and King R. (1996) "Emigration, Return, Immigration: A Review and Evaluation of Greece's Postwar Experience of International Migration". *International Journal of Population* Geography, Vol.2, 171-190

General Secretariat of the Greeks

Abroad (1993) (GSGA) *The emigration and repatriation of the Greeks* (Programma Erevnon Apodimias-Palinnosthsis tou Ellinikou Plithysmou: Isagogikes proseggisis). Vol. Á, Second edition. A compendium of 21 articles in Greek. Athens

(1992) *Repatriation 1971-86: Results of the 1985-86 Microcensus* ("Palinnostisi 1971-86". Apotelesmata apo ti Mikroapografi 1985-86). Áthens

Karmas K. (1985) *The Greek Students abroad* ("I Ellines phitites tou eksoterikou") CEPE, Athens

(1995) *Education in the Horizon of 2,000* ("I Ekpaithefsi ston orizonta tou 2,000"), CEPE, Athens

Lambiri-Dimaki J. (1994) "Studies abroad: Effects on the Greek society" in *Demographic developments in post-war Greece*, Livani Publishers "Nea Synora", Athens (in Greek)

Ministry of National Education and Religious Affairs (1995) (MNERA) *Review of the Greek educational system. Report for the OECD*, Athens (in Greek)

(1995) *OECD educational policy review of Greece. Issues and preliminary conclusions*, Athens

OECD(1994) "International movements of highly skilled labor" Working party on migration (Note by the Secretariat), DEELSA/ELSA/WP2(94) 5

SOPEMI, various issues, OECD, Paris

Notes

[1] Usful comments on an earlier draft of this article were made by my colleagues at the National Technical University in Athens Professors Konstantin Laskaridis and George Pantelidis.

[2] Gross National Product

[3] Uninersity Level Education Institution.

[4] In 1993/4 about 109,000 students were "regular". The "non-regulars", many of whom have been on the registers for over 10 years have completed the required registrations but have not passed all the necessary examinations. Only about 25% of the regular students attend lectures. Low student attendance is often "welcome" because, despite rapid construction, classrooms and some laboratories are still in short supply. A 1992 regulation of the MNERA (Ministry of National Education and Religious Affairs) to deprive non-regulars of some of their prerogatives (student identity card, free text books, etc.) met with protests from militant students and all but for the identity card clauses were made invalid.

An OECD report on June 30th 1995 recommends : i) Students failing to advance to the third year (fifth semester) should pay fees; ii) The status of the private three and four-year colleges recognized now only as tutorial colleges should be re-examined. These proposals are now under consideration as is the need to introduce radical reforms in Greek higher education.

The proportions of the total and the regular students to the population are about 2.1% and 1.2% respectively. Flows of graduates from both the Greek and the foreign universities are comparable to other EU countries, although the stock of graduates is still considerably lower.

[5] Non-university Technological Educational Institutions, also tuition-free and a state monopoly.

[6] Min. of Educ. Circular of 10/2/1995.

[7] Min. of Educ., various booklets and other publications.

[8] 15%-20% females, very few married.

[9] OECD 1994, and Fakiolas R. 1995, as well as other articles in STUDI EMIGRAZIONE, Skilled Migrations, March 1995, N.117, Rome.

[10] Athens College, American Community Schools, Deree Pierce College, Leontios School, die deutche Schule and others.

STATISTICAL ANNEX

Table 1. "Regular" university students in Greece and degrees granted (1950/1-1991/2, in thousands)

Year	*Students*		*First Degrees*		*First Post.Gr.D.*		*Ph.Ds.*	
	Tot.	*Fem.*	*Tot.*	*Fem.*	*Tot.*	*Fem.*	*Tot.*	*Fem.*
1950/1	15							
1970/1	76		9.9		0.005		0.267	3.48
1975/6	100	38.4	15.5	5.8	0.107	/??	0.39	0.56
1984/5	111	53	15	7.1	0.160	0.07	0.41	0.13
1985/6	111	53	15	7.6	0.24	0.1	0.44	0.13
1986/7	111	53	15.4	7.6	0.24	0.1	0.44	0.13
1989/90			20.3	10.9	0.33	0.15	0.51	0.18
1990/1	118	63.2	18.9	10.0	0.32	0.13	0.71	0.20
1991/2	117	63.3	17.4	9.6	0.28	0.11	0.59	0.19
1993/4	109							

Source : MNERA (Min. of National. Educ. & Religious Affairs) and
NSSG (Nat. Stat. Serv. of Greece) Stat. Yearbooks

Note: The declining number since 1990/1 is mainly due to the fact that some older students have been struck off the university registers as regular students.

Table 2. Post-Graduate courses offered by the Greek Universities (February 1995)

Athens	*27*	*Thessaloniki*	*20*	*Patras*	*16*
Crete	16	Ioannina	6	Economics	5
Tech.Uni. of Crete	4	Macedonia	3	Thrace	3
Pireas	2	Pantion	2	Nat.Techn.	2
TOTAL	106				

Source: MNERA

Table 3. Year of establishment & regular students by university (1990-1992)

		1990/1991		*1991/1992*	
Universities	Established	Total	Females	Total	Females
Athens	1837	34,163	21,202	34,340	21.005
Nat.Techn.	1887	8,118	2,149	7,544	2,249
Thessaloniki	1925	34,220	17,880	34,298	17,696
Economic	1920	3,584	1,804	3,509	1,733
Agriculture	1920	3,584	566	1,600	544
Fine Arts	1937	404	230	426	236
Pantion	1937	4,377	2,701	4,402	2,773
Pireas	1958	3,784	1,884	3,899	1,930
Macedonia	1948	2,701	1,377	2,721	1,401
Patras	1964	7,731	3,120	7,653	3,126
Ioannina	1970	5,854	3,862	5,901	4,004
Thrace	1973	4,971	2,336	5,021	2,328
Crete	1973	4,090	2,536	4,001	2,479
Tech.U. of Crete	1977	489	124	501	130
Aegean	1984	1,330	832	1,317	818
Ionian	1984	409	316	464	358
Thessaly	1984	510	327	739	462
TOTAL		118,381	63,246	117,336	63,282

Source: MNERA

Note: There are two more institutions at university level: The Cadet Schools and the recently upgraded School of Home Economics

Table 4. Migration from and to Greece (1945-1994, in thousands)

	Years	*Numbers*
Net emigration of Greeks	1945-1973	1,000
Net repatriation of Greeks	1974-1986	400
Net emigration of Greeks	1988-1995	90
Repatriation or settlement of Greeks from Turkey, Egypt, Zaire	1955-1975	150
Settlement of ethnic Greeks (the Pontians) from the former USSR	1988-1995	80
Entry of foreign economic immigrants	1985-1995	1,500
Deportations-expulsions of illegal immigrants (Ministry of Public Order data)	1991-1995	900
Econ. immigrants employed with work permits (Min. of Labor data)	1970-1996	24-34
Economic immigrants employed without work permits (estimates)	1991-1996	300-400
Population of Greece (Census data)	1951	7,633
	1961	8,389
	1971	8,769
	1981	9,740
	1991	10,264

Sources: NSSG Stat. Yearbooks, Ministry of Public Order, Ministry of Labor, SOPEMI, and various estimates

Note: Since 1977 no official statistics on the migration of Greeks are available.

N.B. The Bank of Greece data on Tables 5, 6 and 7 below cover only part of the students abroad. Besides these are not statistics on student emigration; they are only data on foreign exchange given to those who present a document indicating registration at a foreign school. The data for the years 1991, 1993 and 1994 on Table 5 refer to students who were receiving foreign exchange at the end of the respective years (31 of December), and therefore they may be somewhat different from other data referring to the same years.

Table 5. Registered Greeks studying abroad (1982-1994)

Year	*Belgium*	*France*	*Germany*	*Holland*	*Italy*	*Switzerland*	*UK*	*Rumania*
1982	545	5,443	3,309	78	14,264	851	6,800	2,966
1983	572	5,362	3,417	58	13,642	869	6,566	
1985	353	5,176	3,215		11,589	832	6,048	3,933
1986	317	3,196	2,245		10,006	614	4,569	2,602
1988	236	3,063	2,380		8,502	313	4,072	2,113
1989	200	3,115	2,364		8,646	334	4,964	2,234
1991	505	2,263	1,908	139	5,505	90	7,476	2,471
1993	550	1,889	1,428	136	5,744	173	8,838	2,074
1994	155	1,926	1,337	130	5,924	131	10,636	2,084

Source: Bank of Greece

Note: Among other countries with smaller numbers of Greek students in 1993 were Denmark (26), Japan (2), Ireland (37), Spain (72) and Israel (72),

Table 6. Registered Greek Students in the (former) Socialist Countries (1985-1994)

Country/Year	*1985*	*1986*	*1987*	*1988*	*1989*	*1990*	*1991*	*1993*	*1994*
(F)Czechoslovakia		3	3	6	4	6	25	252	296
(F)USSR	1	1	1	2	4	3	24	37	27
(F)Yugoslavia	201	570	1,252	724	1,170	1,502	616	87	17
Bulgaria	360	893	1,266	783	1,614	1,861	2,567	1,981	1496
China	1	2	2	-	4	3	1	2	-
Hungary	22	17	27	37	48	64	667	880	936
Poland	2	40	37	24	16	18	19	16	16
Rumania	3,933	2,602	2,113	2,234		984	2,471	2,084	1739

Source: Bank of Greece

Table 7. Structure of registered Greek students abroad by level of education (1993)

Country	*Postgr*	*Undergr*	*Non-Uni*	*Secondary*	*Other*	*Lang*	*Prep*	*Total*
Australia	2	17	1	-	2	-	-	22
Austria	29	168	7	1	9	6	1	221
Belgium	137	386	6	1	21	15	-	566
Bulgaria	8	1,924	2	-	4	11	32	1,981
Canada	71	262	7	-	2	14	-	356
Cyprus	2	31	37	1	5	-	-	76
France	647	1,151	13	4	78	72	-	1,965
German	278	1,093	23	14	27	121	7	1,563
Holland	35	77	10	1	13	2	1	139
Hungary	11	857	6	-	-	2	4	880
Italy	143	5,495	56	36	43	174	7	5,954
Poland	-	15	-	-	-	1	-	16
Rumania	27	2,027	1	1	4	9	15	2,084
Russia	3	31	-	-	-	1	1	36
Slovakia	-	43	-	-	-	-	-	43
Sweden	13	81	2	1	5	9	1	112
Switzerl	17	107	47	1	2	18	-	192
Tsechia	2	204	-	-	-	1	2	203
UK	3,016	5,272	186	30	232	300	132	9,168
USA	885	1,791	38	7	66	37	4	2,828
TOTAL	5,381	21,229	448	99	522	810	207	28,696

Source: Bank of Greece