

Éditorial

L'accès à l'enseignement supérieur en Europe du Sud

Georgios Stamelos

Saeed Paivandi

Université de Patras

Université de Lorraine

Selon les données publiées par l'Eurydice, entre 2000 et 2009, en moyenne dans les 27 pays européens, la population estudiantine dans l'enseignement supérieur a augmenté d'environ 22 % (taux de croissance annuelle de 2,7 %), pour atteindre près de 19,5 millions de personnes en 2009. La croissance varie considérablement d'un pays à un autre¹. Tandis que l'Espagne, la France et le Portugal ont connu une stagnation, le nombre d'étudiants a été multiplié par 2 à Chypre et en

¹ Eurydice (2012). Chiffres clés de l'éducation en Europe. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

Turquie et par 3 en Roumanie. Cette variation s'explique par une dynamique plus importante sans oublier le niveau d'accès à l'enseignement supérieur car les pays les plus concernés par une croissance importante avaient un enseignement supérieur moins développé que les autres.

L'accès à l'enseignement supérieur continue donc à constituer un sujet important et mobilise plusieurs acteurs de la société (le gouvernement, les familles et les jeunes). En effet, pour les pouvoirs publics, l'enseignement supérieur représente la dernière phase du système éducatif destinée à former l'élite nationale, les cadres supérieurs ainsi que les diplômés des services publics. Vassilopoulos (texte grec) semble avoir raison quand il nous rappelle le rôle important joué par l'Etat dans le développement et les orientations de l'enseignement supérieur en insistant, dans le cas de son pays, sur le fait que l'accès « n'était qu'une procédure régulée par l'État ». En effet, l'État exerce une influence, directe ou indirecte, tant sur la structure et le développement de l'enseignement supérieur que sur les conditions d'accès.

De l'autre part, pour les familles, l'accès à l'enseignement supérieur est soit un mécanisme de protection et de reproduction de leur statut social soit une occasion et une voie conduisant à l'ascension sociale et économique. Pour les familles qui n'ont pas connu l'enseignement supérieur, cet accès revêt aussi une dimension symbolique significative. Ainsi, les stratégies familiales développées face à l'éducation de leurs enfants témoignent l'importance de l'accès à l'enseignement supérieur comme étant une étape nécessaire dans la réalisation des projets professionnels et/ou sociaux plus ambitieux.

Enfin, pour les individus (élèves, futurs étudiants) l'enseignement supérieur, devenu une norme générationnelle, peut représenter un lieu d'émancipation personnelle et/ou une voie royale incontournable qui permet de réaliser leurs projets professionnels ou sociaux.

Il ne faut pas aussi négliger le fait que l'université est également le lieu de rencontre de futures élites sociales et scientifiques des différents pays. Sur le plan historique l'université était toujours une institution ouverte au monde. De même, depuis plusieurs décennies, l'internationalisation est devenue une dimension importante du développement de l'enseignement supérieur à travers le monde.

Malgré cette importance constatée, l'accès ne semble pas être toujours un sujet prioritaire dans les débats actuels sur l'enseignement supérieur. Les raisons semblent être multiples. Tout d'abord, l'apparition d'une politique supranationale (européenne) de plus en plus marquante qui continue à transformer l'enseignement supérieur en un enjeu multidimensionnel où les différents niveaux politiques s'entremêlent et se confrontent (supranationales, nationales, régionales et locales). Ce n'est pas donc un hasard si les cinq textes, d'une manière ou une autre, font référence à l'existence et à l'influence des politiques européennes sur les systèmes de l'enseignement supérieur nationaux. Néanmoins, il faudrait signaler une divergence de taille qui renvoie à l'approche choisie par chaque pays. Pour les quatre textes qui viennent des pays membres de l'Union Européenne (France, Italie, Espagne et Grèce), on repère l'existence d'une influence sur les systèmes nationaux malgré les nuances observables d'un pays à un autre. Pour Fave-Bonnet qui présente le contexte français, il s'agit plutôt d'une dimension européenne tandis que pour les textes examinant la Grèce, l'Italie et l'Espagne, les auteurs notent l'existence d'une influence plus importante et marquante.

Au contraire, pour le texte de Kosovo, il s'agit plutôt d'un *road map* destiné à améliorer son système d'enseignement supérieur.

D'une manière générale et quel que soit le cas, on constate que l'État n'est plus le seul acteur dans ce dossier. En effet, tout dépend du parcours historique de l'enseignement supérieur de chaque système et le rôle joué par l'Etat central ou les pouvoirs régionaux et locaux dans sa gestion politique et administrative et son financement. Dans le texte espagnol, cette évolution est directement liée aux changements intervenus dans la gouvernance et le financement des institutions universitaires.

Un autre élément notable est la transformation radicale du système d'enseignement supérieur à tel point que parler d'accès (au singulier) risque d'être considéré comme une vision simpliste de la situation actuelle. En effet, le texte de Fornasari (Italie) souligne que l'Université a, depuis longtemps, perdu le monopole d'accueil au sein de l'enseignement supérieur. De même, les adultes en reprise d'études constituent de plus en plus une composante importante de la population étudiante. Vassilopoulos (Grèce) nous rappelle aussi que l'accès pourrait non seulement être diversifié mais également, en élargissant son contenu, concerner la recherche scientifique. Ce qui est d'autant plus intéressant dans la mesure où on constate le développement des études postdoctorales qui sont vraiment devenues une nouvelle étape mitigée entre formation et recherche. De leur part, Arraiz, Sabilón, Solar (Espagne) nous présentent de manière détaillée et claire les différents accès à une large gamme de formations offertes par l'université autant qu'une institution tout au long de la vie.

Les évolutions en cours concernant l'accueil des différents publics d'étudiants révèlent une transformation progressive et radicale de l'enseignement supérieur. En effet, depuis

près de 50 ans, l'enseignement supérieur a vécu deux évolutions démographiques transformatrices. En amont, on constate une massification importante opérée au niveau de la demande des jeunes ayant achevé leurs études secondaires. En aval, la demande pour l'enseignement supérieur s'élargit et comprend des groupes d'adultes qui reviennent ou qui découvrent l'enseignement supérieur dans le cadre de la formation tout au long de la vie. En conséquence, l'enseignement supérieur n'est plus uniquement réservé aux élèves les plus performants d'une tranche d'âge, il est de plus en plus investi par les groupes d'adultes et des publics de plus en plus hétérogènes selon l'âge, l'expérience professionnelle et le parcours scolaire. L'introduction de la VAE (Validation des acquis de l'expérience) est destinée avant tout à ouvrir l'enseignement supérieur aux publics adultes professionnels. La présence de ces adultes peut vêtir plusieurs sens : l'obtention d'un diplôme supérieur, l'acquisition de nouvelles compétences, la revanche d'un passé mal vécu, une pause professionnelle. Cette transformation importante est bien illustrée dans le texte de Fave-Bonnet (France). Celle-ci décrit bien le phénomène d'accès, devenu de plus en plus diversifié, voire complexe pour ceux qui ne connaissaient pas l'enseignement supérieur auparavant. Entre secteur public et privé et entre voies sélectives et non-sélectives, l'intéressé (jeunes ou adultes en reprise d'études) semble se trouver devant plusieurs types d'enjeux liés aux études supérieures qui, ne sont pas toujours faciles à comprendre et à gérer. De plus, l'étudiant, quelque soit son parcours, doit également tenir compte du coût d'études et des débouchés possibles après les études. Ces facteurs ne sont pas toujours conciliables. L'étudiant est susceptible de se trouver face à un ou plusieurs dilemmes : comment concilier l'intérêt intellectuel et la perspective professionnelle ? Ainsi, le choix des études se transforme en un enjeu complexe et difficilement

saisissable par les étudiants et les familles mal-informés et « non-spécialistes ». D'où la nécessité d'un service d'orientation pour aider, accompagner et réduire des choix inappropriés avant d'arriver dans l'enseignement supérieur.

Par là, l'auteur français nous avertit à propos d'une tendance qui mériterait être mieux prise en considération. En effet, dans le système traditionnel d'éducation nationale (par exemple en France) le niveau bac-3 et bac+3 bénéficie d'une certaine autonomie en reformulant les trois traditionnels niveaux d'études (éducation primaire, secondaire et tertiaire). En réalité, en considérant cette période de formation comme unifiée (ou concordée), on essaie de réduire le choc du passage de l'éducation secondaire à l'enseignement supérieur. Cette tendance semble accentuer les taux d'échec et d'abandon au niveau de Licence (premier diplôme de l'enseignement supérieur). Or, de l'autre part, en introduisant une formation postdoctorale, on est en train de reformuler la structure universitaire. Cette évolution ne se limite pas à un simple prolongement de la durée des études universitaires. En effet, la formation bac+3 risque d'être considérée comme préparatoire aux « vraies » études universitaires qui seront reformulées autour de trois niveaux (Master, Doctoral, Postdoctoral).

Les textes s'intéressent aussi à la dimension sociale de l'orientation post-secondaire des jeunes. Une première observation critique met l'accent sur le fait que malgré l'ouverture du système de l'enseignement supérieur et la diversification considérable de ses publics, les disparités sociales persistent. Ainsi, l'origine sociale est encore un facteur déterminant pour l'accès et le choix des différentes filières de l'enseignement supérieur comme le montrent également les séries statistiques, relatives à l'impact de la situation sociale et éducative des parents sur l'inscription à l'enseignement supérieur, publiées

par l'OCDE². En réalité, l'accès ou le choix de telle ou telle filière d'études ne constituent pas une décision réalisée juste quelques mois avant la fin des études secondaires. Il s'agit d'un objectif qui est préparé depuis longtemps : le choix de l'école, les pratiques et les options scolaires, le cheminement scolaire ou la filière choisie durant les études secondaires. Il n'est donc que l'aboutissement d'une stratégie développée depuis plusieurs années par la famille et le jeune. Fave-Bonnet (France) nous offre une analyse détaillée sur cette dimension sociale en France. L'auteur se joint à Fornasari (Italie) pour souligner le caractère sexué des choix effectués par les jeunes et leurs familles lors de l'inscription dans l'enseignement supérieur. En effet, malgré les progrès réalisés, on observe l'existence des parcours largement féminisés et d'autres filières dominées par les garçons. Ce phénomène illustre une forte persistance des stéréotypes sexués, à l'origine des conduites différenciées des filles et des garçons lors des choix scolaires et universitaires.

Les inégalités relatives à l'accès à l'enseignement supérieur constituent une question critique pour certains gouvernements. Ce que l'on appelle la « discrimination positive » comprend certaines mesures sociales ou scolaires visant à réduire l'écart social quant à l'accès à l'enseignement supérieur. Fave-Bonnet signale aussi l'existence d'une politique de bourses d'État comme un moyen pour réduire le poids du facteur d'« inégalités sociales » au niveau de l'enseignement supérieur.

De l'autre part, le texte de Rexhaj et Pupovci (Kosovo) mettent l'accent sur la massification de l'enseignement supérieur de leur pays qui est un phénomène récent et qui concerne un contexte social qui est caractérisé par un taux de chômage très élevé.

² Voir en particulier Regard sur l'éducation (2014).

Si l'on voulait garder un mot clé de cinq textes ça serait « la massification », déjà vécue ou en cours de l'enseignement supérieur. La massification n'a pas uniquement une dimension quantitative et statistique, elle comprend le bouleversement sociologique de l'univers étudiant, sa relation aux études et au savoir. La massification a sans doute démocratisé l'enseignement supérieur, tout en remplaçant l'intérêt de la dichotomie « accès-pas d'accès » par la question « quel accès »?

Bien entendu, l'« accès » s'inscrit dans un continuum éducatif qui contient un « avant » concernant le parcours scolaire (secondaire) et un « après » qui inclut le vécu et la persévérance au sein de l'enseignement supérieur.

Ainsi, en amont, l'origine sociale semble avoir exercé son effet perceptible sur le parcours scolaire des étudiants avant d'entrer à l'université et à travers le choix de la filière d'études. Le parcours antérieur (la série du Bac par exemple), les modalités de la sélection et d'orientation visibles et moins visibles, semblent exercer l'essentiel de leur impact avant d'entrer à l'université (Kontogiannopoulou–Polydoridis 1999). L'étudiant inscrit dans une filière universitaire a réalisé avant tout un parcours scolaire, un bagage cognitif, une culture éducative et est porteur d'un projet d'avenir. C'est ainsi que l'origine sociale tend à perdre sa force comme variable « indépendante » à expliquer les résultats obtenus. Il serait également utile de signaler aussi la signification de la préparation extrascolaire et de sa qualité (préparation individuelle ou en groupe, etc) qui, comme dans le cas grec, accentue le rôle de l'origine sociale non plus dans l'accès en tant que tel mais plutôt dans le type de filière choisie (accès aux cursus compétitifs) (Sianou-Kyrgiou 2008).

En aval, la massification de l'université nous interroge sur l'état des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. Sur le plan quantitatif, les évidences « statistiques » des années 1960 et 1970 semblent se relativiser. Les enseignements secondaire et supérieur se sont largement développés et parmi la population étudiante, on trouve des publics de plus en plus diversifiés qui n'avaient pas accès à ce niveau d'enseignement auparavant. Cette hétérogénéité de la population étudiante sur le plan social reflète le « recul sensible des inégalités » (Langouët 1994 :139).

Cependant, l'ouverture sociale notable de l'enseignement supérieur ne s'opère pas de la même façon pour toutes les disciplines et catégories d'étudiants. La diversification croissante des cursus supérieurs a multiplié les canaux d'accès aux filières et aux diplômes qui ne proposent pas le même type de formation et qui ne sont pas de valeur égale sur le marché du travail. Dans l'ensemble, on peut identifier trois niveaux d'inégalités sociales dans l'enseignement supérieur.

Le premier niveau renvoie à l'accès à l'enseignement supérieur. Toutes les données statistiques publiées depuis les années 1970 montrent une diversification accrue de l'origine sociale des étudiants. Malgré une avancée notable de l'accès à l'enseignement supérieur pour toutes les catégories sociales, l'écart demeure encore important entre les enfants d'origines « favorisées » et « défavorisées ».

Le second niveau d'inégalité sociale concerne la répartition des étudiants entre les différentes filières de l'enseignement supérieur. Les étudiants ne choisissent pas leur filière d'études de la même manière. On observe certaines inégalités reflétant des comportements très différenciés des étudiants selon le milieu social (Sianou-Kyrgiou 2010). En effet, les enquêtes sociologiques montrent bien que le choix de la filière

d'études et le projet d'avenir sont très nettement liés à l'origine sociale des étudiants (Paivandi 2010). Les orientations les plus « prestigieuses » sont largement investies par les étudiants d'origines « favorisées » et les classes moyennes et populaires se trouvent massivement dans les autres formations. Les données révèlent ainsi les limites de la démocratisation de l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur vit parfois une vraie ségrégation sociale selon le secteur, le niveau et la filière d'études. Il existe une certaine « homogénéité sociale » à l'intérieur de certaines disciplines car les inégalités constituent avant tout un fait « disciplinaire ». Un enfant d'origine ouvrière trouve davantage d'étudiants ayant la même origine que lui dans une formation professionnalisant courte et inversement, dans une faculté de médecine, un enfant d'origine favorisée rencontre plus fréquemment les étudiants de la même origine : l'endogamie persiste (Paivandi 2010, Sianou-Kyrgiou and Tsiplakides 2011).

Certains étudiants issus des classes populaires préfèrent souvent choisir une université correspondant à leur profil social. Ils ne veulent pas « se mêler » à des publics « favorisés » issus de milieux différents, voire « hostiles » à leurs yeux. Dans leurs représentations, l'ambiance, et le style des professeurs de telle ou telle institution correspondent mieux à leur « réalité » sociale et culturelle. Face à cette attitude « défensive », certains tentent de s'éloigner de leur milieu d'origine pour confirmer d'une manière plus nette l'ascension sociale visée et tentent d'éviter l'étiquetage d'être dans « une filière moins valorisée » ou dans un établissement « moins côté ». La structure et l'organisation de l'enseignement supérieur contribuent directement au développement d'une sorte de ségrégation universitaire en région parisienne. Celle-ci résulte avant tout des dispositifs mis en place pour orienter les élèves mais ils sont accentués par la conduite des étudiants.

Un troisième niveau d'inégalité sociale existe à l'intérieur des parcours au sein de l'enseignement supérieur. En effet, l'accès à l'enseignement supérieur suscite deux questions importantes parmi tant d'autres. Une fois à l'université, l'origine sociale continue-t-elle à peser sur le devenir des étudiants ? L'appropriation du dispositif pédagogique et des conditions de vie étudiante portent-elles la trace du milieu social ? Les données statistiques sur l'avancement dans les carrières universitaires montrent que les étudiants issus de milieux favorisés accèdent beaucoup plus souvent au deuxième et au troisième cycle.

L'impact indéniable de l'origine sociale sur l'accès et l'orientation postsecondaire ne doit pas être interprété comme une fatalité socio-éducative. Il existe un rapport statistique défavorable aux jeunes venant des milieux modestes. Cependant, une partie de ces jeunes réussit à franchir les étapes scolaires et à aller plus loin dans ses études. En effet, l'origine sociale est un facteur important de l'ordre probabiliste et non déterministe (Charlot, 1997). Une fois arrivé à l'enseignement supérieur, le rôle de l'individu et sa mobilisation sont susceptibles de devenir plus importants. L'université est un espace social qui offre plus d'autonomie aux acteurs sociaux et le dispositif pédagogique n'est pas « déterministe dans ses conséquences » (Bernstein, 2007). L'une des premières recherches en sociologie de l'étudiant aux États-Unis met l'accent sur le caractère moins « discriminant » de l'université (comparée à l'école) vis-à-vis des étudiants originaires des différentes classes sociales (Becker *et al* 1977). Ainsi, on ne peut pas parler de la transmission du capital culturel et de l'habitus comme des seuls facteurs produisant les conduites scolaires et les attitudes devant les tâches d'apprentissage comme l'avançaient Bourdieu et Passeron (1970). On repère bien l'impact du contexte de l'établissement sur la réussite des étudiants issus du milieu

défavorisé. Un contexte universitaire approprié et apprécié par les étudiants serait un facteur important dans la performance des étudiants notamment ceux issus des groupes défavorisés. L'autonomisation de l'université et l'émergence des systèmes locaux d'enseignement supérieur tendent à engendrer des réalités pédagogiques et des modalités de prise en charge différenciées des étudiants.

L'origine sociale, comme facteur de différenciation, ne disparaît pas entièrement au sein de l'enseignement supérieur. Au début de leur parcours, les étudiants issus d'un milieu favorisé disent éprouver moins de difficultés et tendent à manifester plus de confiance. Les étudiants « fragiles » ont plus souvent besoin de temps pour entrer dans le « jeu universitaire » et apprendre leur « métier d'étudiant ». On peut trouver la même constatation dans plusieurs recherches récentes qui mettent en évidence l'effet de la classe sociale sur le devenir des étudiants (Paivandi 2011). Ainsi, comme le montre l'auteur, face aux difficultés universitaires, les étudiants « fragiles » appartenant plus souvent aux familles populaires sont nettement plus exposés au phénomène de décrochage précoce ou d'échec qui conduit à la prolongation d'études. La condition matérielle défavorable, l'absence de soutien familial, l'inconsistance des projets, tendent à déstabiliser ces étudiants.

Dans le contexte universitaire, la maîtrise du langage savant peut, comme tout apprentissage, être acquis et ne constitue pas un obstacle insurmontable. Il s'agit, pour un étudiant novice, d'acquérir progressivement et d'assimiler les dispositifs de catégorisation des membres (Coulon, 1997), dispositifs par lesquels il va se voir reconnaître par autrui, en particulier par les enseignants mais aussi par ses pairs, comme un membre compétent du groupe auquel il prétend appartenir. Si l'on a bien affaire à un apprentissage savant, il est de même nature que tout apprentissage, qui se caractérise par

l'acquisition des catégories adéquates pour décrire le monde, y compris celui de la pensée. Acquérir de façon durable, puis naturaliser, et incorporer, ces dispositifs de catégorisations, sont pour l'auteur la marque du « métier d'étudiant » (Coulon 1997). Ainsi, à la différence de Bourdieu, il est permis de comprendre comment se constitue l'affiliation de l'étudiant novice, qui est un phénomène actif de conversion, et non seulement un habitus hérité passivement une fois pour toutes.

Les recherches sociologiques sur les étudiants dans les différents pays montrent que la transition entre le secondaire et le supérieur constitue une période cruciale et tendue. Entrer à l'université (ou dans un autre établissement supérieur), comme dans n'importe quelle institution de la vie sociale, suppose un mécanisme d'insertion pour les nouveaux étudiants, le franchissement de frontières ou l'accomplissement d'une acculturation. L'intégration dans un nouvel environnement social et éducatif est toujours susceptible de questionner ou de mettre en cause l'appartenance à l'ancienne communauté. Le nouveau paradigme éducatif introduit par l'université implique une période d'instabilité. Le modèle théorique « social » de l'étudiant est clairement un modèle du sujet qui s'intègre dans une communauté, se recrée dans le processus, et crée partiellement la communauté à laquelle il s'intègre. Les nouveaux étudiants, ayant fraîchement quitté l'univers lycéen, doivent « s'inventer », « se créer » et « s'approprier » leur nouvel environnement éducatif.

Dans la tradition universitaire, les nouveaux étudiants étaient souvent l'objet d'une réflexion ou d'une pratique sociale parfois traumatisante (imposition des tâches particulières, humiliation, bizutage, pratiques socialisantes) de la part de l'institution ou des "anciens". Depuis l'université de Bologne au 12^e siècle, les étudiants néophytes étaient considérés comme une catégorie à part. Le terme *Freshmen* désignant les

nouveaux étudiants est apparu dans le langage universitaire en Angleterre (notamment à Oxford et à Cambridge) dans les années 1590. Il a été ensuite emprunté par les Américains au cours du 17^e siècle pour en faire l'objet d'une pédagogie socialisante. Le tutorat est la pierre angulaire du système anglais, le modèle « Oxbridge » repose aussi sur d'étroites relations informelles entre étudiants et professeurs. Ces relations furent considérées comme aussi importantes pour le développement des jeunes que les cours *ex cathedra* et les séminaires. Dans le cadre de ce système, l'étudiant fut suivi par un « maître » qui lui proposait chaque semaine un sujet de travail et discutait avec lui régulièrement.

Les universités américaines ont su valoriser la tradition anglaise dès le 17^{ème} siècle pour améliorer l'accueil des nouveaux étudiants à l'université. Harvard a mis en place à partir de 1640 la première expérience tutorale pour accompagner les nouveaux étudiants, à l'initiative de son jeune président, Henry Dunster, un diplômé de Cambridge. Cette tradition fut reprise et enrichie par les autres universités naissantes tout au long du 18^{ème} et du 19^{ème} siècle.

Finalement, on peut évoquer aussi un registre moins visible d'inégalités, difficiles à évaluer, à l'intérieur de l'enseignement supérieur. Il s'agit du lien entre diplômes obtenus et acquisitions intellectuelles, culturelles ou pratiques effectivement réalisées dans les cursus supérieurs. Les données statistiques peuvent cacher une dimension « qualitative » des inégalités entre ceux qui ont achevé leur parcours supérieur. Les étudiants les moins mobilisés risquent de valider leurs parcours sans pour autant maîtriser les compétences visées par l'université car réussir ne signifie pas toujours un apprentissage de qualité. Cela concerne avant tout les étudiants « fragiles » (parcours antérieur, orientation hésitante, manque de projet). Certains réussissent bien à surmonter

ces barrières en se mobilisant et en bénéficiant d'un environnement pédagogique pertinent. Leur destin n'est pas scellé avant d'y venir, mais le chemin à parcourir est plus rude par rapport aux autres étudiants.

Ces constats invitent à réfléchir sur les politiques qui visent l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et la persévérance des étudiants au sein de leur filière d'études au niveau local, régional et national. L'accès à l'enseignement supérieur ne signifie pas l'accès au savoir et à la réussite. En amont, il faut réfléchir sur les facteurs qui favorisent l'accès et une orientation appropriée. Une fois inscrit à l'université, la socialisation étudiante comme condition d'accès au savoir est largement liée au contexte social et pédagogique qui doit faciliter l'intégration des nouveaux inscrits. En aval, pour éviter le décrochage précoce et de faire intégrer et réussir les étudiants, l'université a besoin de réfléchir sur sa pédagogie et ses conditions d'accueil. Les étudiants sont face au défi de l'affiliation intellectuelle, c'est-à-dire une affiliation à un environnement disciplinaire, à une communauté de savoir, à une forme d'activité intellectuelle et éducative. La pédagogie est devant la nécessité d'aider les étudiants de premier cycle à entrer effectivement à l'université, à y rester, à y apprendre et à y réussir.

Bibliographie

Becker, Howard. S. Geer Blanche. Hughes Everett. C. and Strauss Anselm. L. 1977. *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books. [1961, Chicago: The University of Chicago Press].

Bernstein, Basil. 2007. Classe et pédagogies : visibles et invisibles, *in Les sociologues, l'école & la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Coulon, Alain. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF; 2ed.: Paris: Economica-Anthropos, 2005.

Eurydice. 2012. *Chiffres clés de l'éducation en Europe. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture*. Bruxelles: Union Européenne

OCDE. 2014. *Regard sur l'éducation*. Paris: OCDE.

Kontogiannopoulou–Polydoridis, Gitsa. 1999. *Sociological analysis of school performance and evaluation. The entrance examinations: setting performance, integration into hierarchical higher education school performance*. Athens : Gutenberg.

Langouët, Gabriel. 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.

Paivandi Saeed. 2010. *L'acte d'apprendre à l'université: perspective sociologique*. Texte d'HDR, Université Paris 8.

Sianou-Kyrgiou, Eleni. 2008. "Social class and access to higher education in Greece:

supportive preparation lessons and success in national exams”. *International*

Studies in Sociology of Education 18(3-4): 173-83.

Sianou-Kyrgiou, Eleni. 2010. “Stratification in higher education, choice and social

inequalities in Greece”. *Higher Education Quarterly* 64(4): 22-40.

Sianou-Kyrgiou, Eleni, and Iakovos Tsiplakides. 2011. “Similar performance, but

different choices: social class and higher education choice in Greece”. *Studies in*

Higher Education 36(1): 89-102.