

## INTRODUCTION

### LA NOTION DE SITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

***Introduction : une grille de lecture géographique de la notion de site dans l'enseignement supérieur à partir d'exemples de sites plutôt universitaires.***

*Privilégier la grille de lecture géographique, c'est se donner la possibilité de passer du grand angle au zoom. Car le changement de « niveau » géographique permet d'étudier la pertinence de certains découpages territoriaux (on pense immédiatement aux villes mais il ne faut pas oublier les régions) mais aussi l'apparition de certaines organisations de l'espace géographique comme la hiérarchie entre les territoires d'enseignement supérieur, les réseaux de sites d'enseignement supérieur voire la mise en évidence du modèle centre-périphérie. Le changement de « niveau » géographique d'analyse ... d'échelle spatiale permet d'insister sur différentes réalités de l'enseignement supérieur en France. C'est ainsi qu'au niveau national peut être dressé « un inventaire » des implantations universitaires qui permet de s'intéresser aux villes touchées par le phénomène d'enseignement supérieur, plus particulièrement universitaire. Tandis que le niveau régional permet d'évaluer les « complémentarités » et les « concurrences » universitaires entre sites d'une même région. Enfin le resserrement au niveau local permet d'analyser l'insertion et la contribution de certains équipements d'enseignement supérieurs aux systèmes locaux de développement ... comme les IUT ou/et les STS. Il ne faut pas oublier que l'analyse géographique repose en partie sur le binôme site-situation des lieux autrement dit un endroit vaut certes pour ses caractéristiques intrinsèques mais aussi et surtout pour son positionnement dans son environnement. Ceci constitue le point de départ du cheminement que je vous propose pour aborder la notion plutôt que le concept de site dans l'enseignement supérieur.*

#### ***I. Comment caractériser les sites d'enseignement supérieur ?***

##### **A. L'implacable réalité du système universitaire français : tout n'est que hiérarchies**

*Si l'université a d'abord une vocation urbaine, tout particulièrement l'université française, à l'inverse les villes françaises n'ont pas de « vocation universitaire ». Les auteurs, qui ont étudié les logiques du plan « U 2 000 », n'ont pas manqué de rappeler qu'au cours des derniers siècles il n'y a pas eu de fondation urbaine spécialisée, de ville faite par et pour l'Université comme Heidelberg en Allemagne, Oxford et Cambridge en Angleterre, Louvain en Belgique ou encore Salamanque en Espagne. Pour certains d'entre eux, la création volontaire de tels lieux auraient pu s'inscrire comme un des enjeux du plan de redéploiement des équipements universitaires. Les écrits de Roger Brunet sont emblématiques de cette tendance, fustigeant le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche calqué uniquement sur « la place des villes dans la hiérarchie administrative » (1990-1991). Selon lui, les implantations universitaires de Pau (1970) ou d'Avignon (1984) pouvaient être considérées comme des exemples de la réussite de l'Université en « quelques lieux neufs ». Rien d'étonnant alors que l'implantation et la diffusion de l'Université se conforment à la hiérarchie urbaine. Apanage, à quelques exceptions près<sup>1</sup>, des plus grandes villes jusqu'au début des années 60, cet équipement*

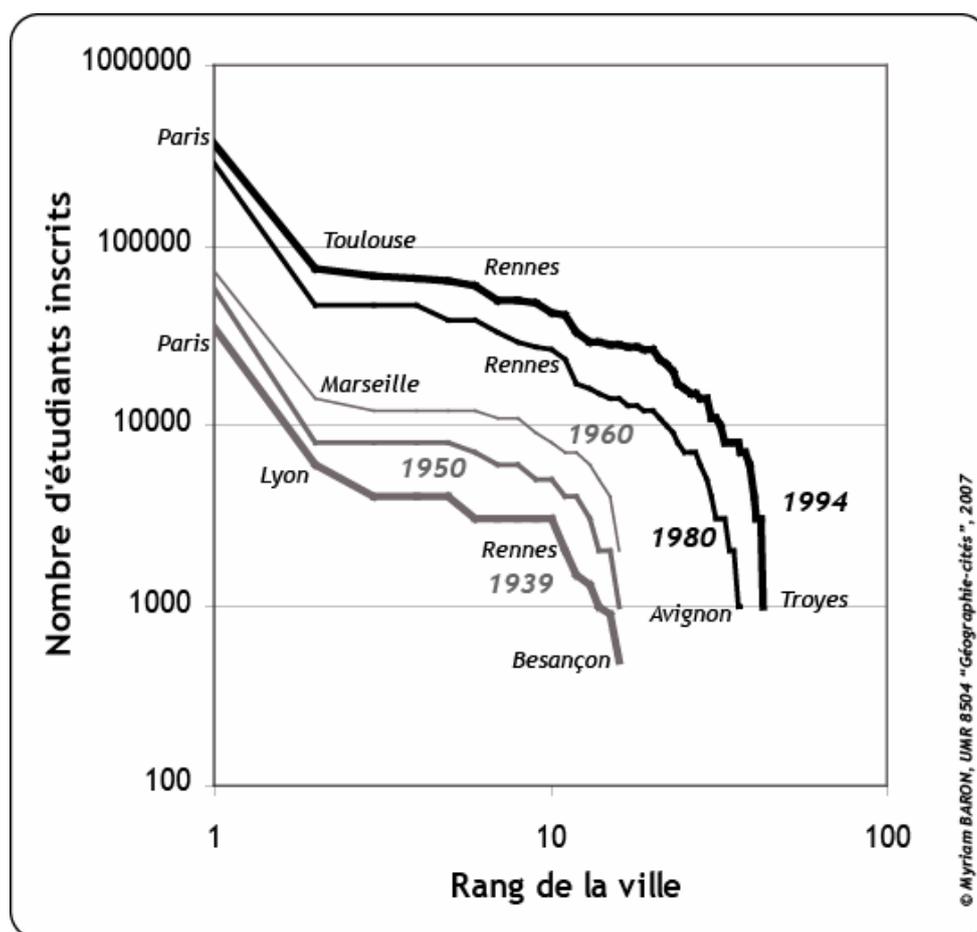
---

<sup>1</sup> Certes, des villes comme Poitiers, Besançon, Caen ou Aix-en-Provence qui n'occupaient pas les premiers rangs de la hiérarchie urbaine française abritaient déjà une université alors que d'autres

concerne actuellement 150 agglomérations qui comptent plus de 20 000 habitants (cf. Figure 1). De tout ceci il ressort qu'en général plus la ville compte d'habitants, plus la présence de l'Université est ancienne et plus le nombre d'étudiants est important. L'importance de la dimension hiérarchique de la trame urbaine renvoie à une autre réalité du système universitaire : celle du niveau et de la variété des formations proposées. Si les premiers cycles universitaires sont accessibles dans la plupart des pôles urbains de 50 à 200 000 habitants, les deuxièmes et troisièmes cycles tout comme les formations du secteur de la Santé, ne concernent que les métropoles qui comptent plus de 300 000 habitants. La principale différenciation entre villes universitaires oppose ainsi celles qui n'abritent que des formations supérieures courtes comme les IUT voire les STS à celles dans lesquelles les formations de deuxième cycle du secteur de la Santé ou encore les troisièmes cycles de Langues, Lettres et Sciences Humaines sont nettement surreprésentées. Cette différenciation classe les villes selon leur taille : les plus petites n'abritant que des formations professionnelles de début de parcours de formation.

Faut-il alors parler de hiérarchie dans laquelle tout site ne serait que secondaire par rapport à Paris ? Ne faut-il pas plutôt privilégier les différences ? Une autre série de questions mérite d'être rappelée : la taille, l'importance du lieu, du site d'implantation des équipements universitaires doit-elle primer sur tout ? Question relativement récurrente dans les différentes analyses concernant l'évolution de la « cartes universitaire » française depuis les années 1960. Depuis cette période, on assiste à une mise en tension des missions de formation et de recherche, voire à leur dissociation. Le plan « Université 2000 » en constitue une illustration.

Figure 1. Evolution de la hiérarchie universitaire française



comme Nantes, Rouen mais surtout Marseille bien mieux placées dans la hiérarchie urbaine ont du attendre les années 1960.

## B. La nécessaire ré interrogation de la dynamique du système universitaire français

*La question de la différenciation des sites d'enseignement supérieur renvoie au modèle de développement du système universitaire français, qualifié de polyvalent. D'abord construit dans les grandes villes, il est caractérisé par la coexistence de très larges palettes de formations universitaires et de nombreux établissements. La dernière vague de diffusion des formations universitaires n'aurait fait que renforcer l'organisation hiérarchique de la trame universitaire métropolitaine. Le faible nombre d'étudiants inscrits dans chacune des villes moyennes nouvellement dotées en formations universitaires faisant ressortir les concentrations d'étudiants dans les plus grandes métropoles au premier rang desquelles figurent les quelques 250 000 étudiants de l'agglomération parisienne. Ceci se combinant avec la logique d'évolution de l'enseignement supérieur français, qui s'impose chaque fois avec force. A chaque nouvelle étape, quand un nouveau seuil quantitatif est franchi, le même processus se répète : de nouvelles structures d'accueil des étudiants sont créées à côté de celles existant déjà. Aucune évolution d'un élément du système d'enseignement supérieur n'est envisagée. Pour preuve : la création des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) qui a porté un coup d'arrêt aux prétentions qu'avaient les IUT et les STS de devenir des établissements pouvant assurer des formations de deuxième cycle et délivrer des diplômes d'ingénieur au niveau (baccalauréat + 4 ans). Le principe d'accumulation des formations supérieures n'est pas sans conséquence sur la lisibilité et la compréhension de l'offre de formations en un lieu. Dans de nombreuses villes qui n'ont pas rang de pôle universitaire, la multiplication d'établissements différents mais aspirant tous aux mêmes objectifs rend confuse l'image de la formation locale. Les dysfonctionnements du système français d'enseignement supérieur ne produisent pas partout les mêmes effets, ni les mêmes méfaits. Les établissements des villes petites et moyennes sont plus vulnérables aux « saupoudrages selon l'air du temps ». Ces dysfonctionnements semblent compromettre l'émergence de systèmes locaux cohérents de formation supérieure technique.*

## **II. Comment penser le site d'enseignement supérieur dans son environnement ?**

*L'exemple parisien, qui pour les seules universités a la particularité de se confondre avec la région Ile-de-France, permet de souligner l'intérêt qu'il y a à penser la spécialisation universitaire d'une ville par rapport à ses voisines appartenant à une même région voire à un groupe de régions. Intérêt d'autant plus crucial pour les villes moyennes qui semblent ne pouvoir supporter la généralisation du modèle universitaire polyvalent (cf. infra). C'est au prisme de ces enjeux qu'il faut voir les universités multipolaires du Littoral Côte d'Opale (Boulogne-Calais-Dunkerque-Saint-Omer) créée en 1991 et de Bretagne Sud (Lorient-Vannes-Pontivy) créée en 1995. Elles constituent de nouvelles formes de structuration territoriale de l'Université et une incitation à penser des mises en réseau plus larges d'établissements aux niveaux d'une région voire d'un ensemble de régions. Ces systèmes universitaires émergents peuvent être caractérisés selon la densité de leurs pôles de formation qui permet d'appréhender les relations entre proximités et concurrences ou complémentarité entre ces pôles. Ces mêmes systèmes universitaires peuvent également être caractérisés en fonction des spécialisations dans certaines formations. Il s'agit de savoir dans quelles mesures les spécialisations du ou des principaux pôles universitaires sont renforcées ou atténuées par l'environnement régional.*

## A. Une réalité méconnue : la forte densité d'équipements universitaires.

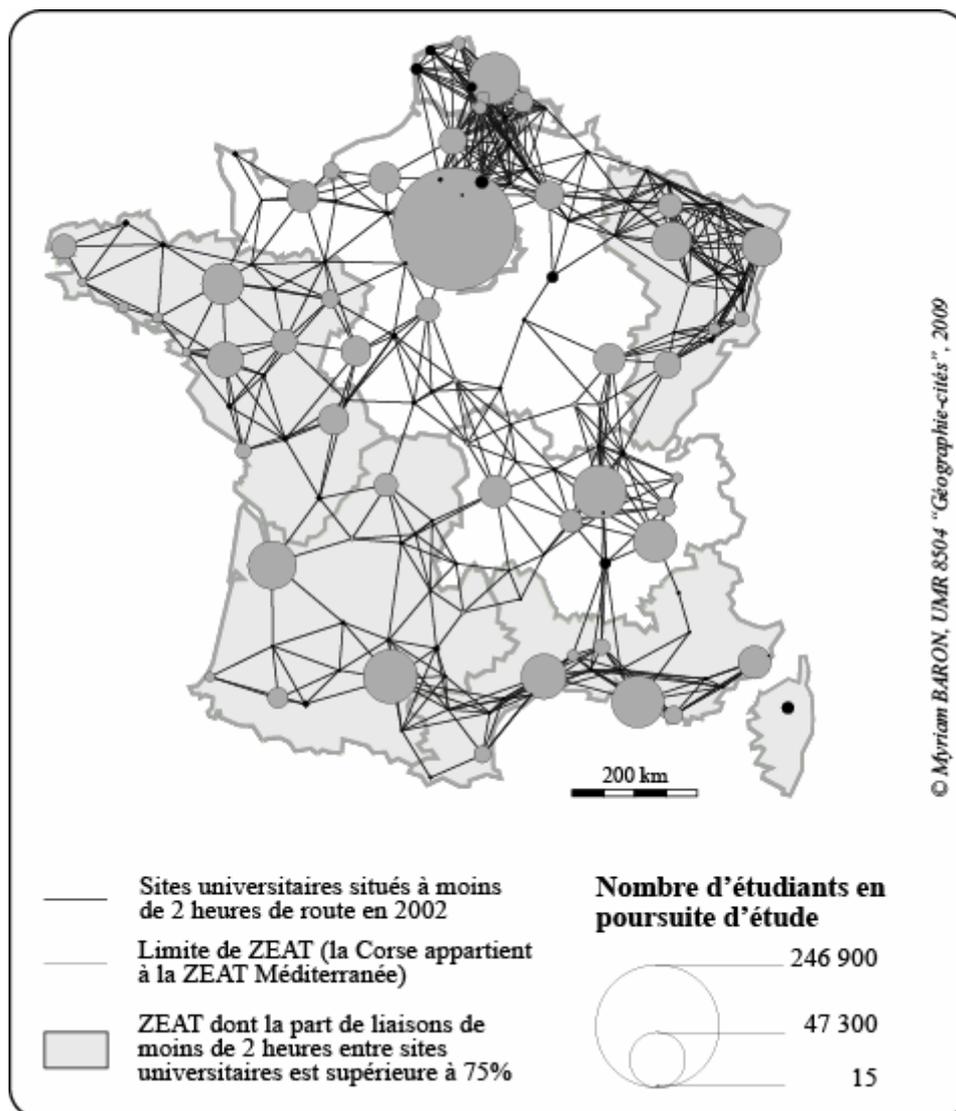
Dans l'ensemble des 22 régions métropolitaines, deux villes abritant au moins une formation universitaire ne sont séparées en moyenne que de 32 kilomètres<sup>2</sup> au début des années 2 000 (cf. Figure 2). La faiblesse de cette distance masque de grandes différences entre formations. La distance entre deux lieux abritant des formations en STS n'atteint pas 17 kilomètres alors qu'elle est de près de 68 kilomètres pour les formations du secteur de la Santé. Ces distances entre deux lieux offrant un même type de formation varient ainsi dans un rapport de un à quatre. L'ensemble des distances moyennes caractérisant les différents types de formations supérieures pour l'essentiel universitaires soulignent également l'existence de deux logiques d'accès à l'équipement universitaire. La première propre aux formations de la Santé est caractérisée par des distances entre deux villes significativement plus élevées que pour le reste des formations supérieures. La seconde est marquée par une logique d'interrelations dans laquelle chacune des accessibilités des formations est liée aux autres. Et ceci des STS aux deuxièmes cycles du secteur Langues, Lettres et Sciences Humaines. Dans l'ensemble des départements français, la distance moyenne entre deux pôles universitaires (environ 30 kilomètres) est également observée entre deux lieux abritant au moins un lycée (Saint-Julien, 1999 ; Baron, 2004). Ce qui signifie que l'équipement de formations supérieures qui concerne le plus d'étudiants est aussi répandu que l'équipement dans lequel s'achève la scolarité obligatoire. Ce qui vient conforter le fait que tous les grands pôles universitaires complets se situent à moins de deux heures de route des autres pôles de leur région ou des régions voisines<sup>3</sup> (cf. Figure 2). Dans toutes les régions, les mobilités de courte distance semblent faciles à effectuer du bas de la hiérarchie urbaine vers le haut. Les mobilités à relativement courte distance, qui peuvent traduire des relations de concurrence, sont nombreuses entre pôles complets de taille comparable au sein de plusieurs grands ensembles régionaux (Zones d'Etudes et d'Aménagement du Territoire). Dans le Nord, le Grand Est, le quart Nord-Ouest, le long du littoral méditerranéen et le Centre-Est, tous les grands pôles complets s'espacent régulièrement sous forme de chapelet (ZEAT Méditerranée) ou d'étoile (Nord-Ouest) aux maillages plus fins qu'ailleurs. La trame du peuplement apparaît en filigrane de cette géographie des distances-temps entre pôles d'enseignement supérieur. Les étudiants ont donc le choix de migrer d'un grand pôle à un autre au sein d'une même ZEAT, puisque, dans la plupart d'entre elles comme dans l'Ouest, le Sud - Ouest ou encore l'Est, les liens à moins de 2 heures correspondent à plus de 3 liens sur 4. A l'inverse, l'isolement de Bordeaux, Toulouse, Limoges, Brest ou Corte, à plus de deux heures de route de tout autre grand pôle complet, laisse supposer moins de mobilités étudiantes, moins d'échanges entre ces pôles.

---

<sup>2</sup> La densité d'un équipement ou d'un service se conçoit d'autant mieux qu'elle est définie non pas selon le nombre de lieux ou de pôles qui l'abritent mais en fonction des distances qui séparent ces pôles. Pour ce faire, on prend en compte le nombre de villes délivrant une formation universitaire dans chacune des régions métropolitaines. Connaissant la superficie de chacune des régions, on peut alors calculer la distance moyenne qui sépare deux villes pour chacun des grands types de formation universitaire dans le cas d'une répartition aléatoire. La distance régionale moyenne ainsi calculée pour chacun des 15 types de formation retenus est la distance la plus probable dans le cas d'une répartition aléatoire. Le but de cette approche n'est pas de caractériser chacune des trames d'équipement de formation universitaire par rapport à une trame de référence mais plutôt de les positionner les unes par rapport aux autres.

<sup>3</sup> Le choix du seuil de 2 heures mérite quelques précisions : on suppose qu'au-delà de deux heures pour un trajet simple entre deux lieux délivrant une formation universitaire, un étudiant est susceptible de changer définitivement de lieu de résidence. Cela conduit en effet l'étudiant à passer quatre heures et plus dans les transports pour étudier : ce qui paraît peu vraisemblable.

Figure 3. Densité des équipements universitaires au début du XXI<sup>e</sup> siècle



## B. Un niveau d'observation à ne pas négliger : la région, les spécialisations qui en résultent et leurs évolutions

Outre les différentes formations à partir desquelles la trame universitaire s'est densifiée, le niveau régional donne à voir des spécialisations marquées, qui renvoient à des polarisations universitaires et urbaines, et des évolutions remarquables entre le milieu des années 1980 et le début des années 2000. Et ceci même si l'opposition majeure entre régions métropolitaines se maintient au cours du temps et renvoie dos à dos des régions comme l'Île-de-France, dans lesquelles les formations de 3<sup>e</sup> cycles en Langues, Lettres, Sciences humaines ou/et Droit, Economie et AES sont sur représentées, et des régions comme la Picardie dans lesquelles les formations supérieures courtes (IUT, STS) sont omniprésentes. Cette principale opposition renvoie directement à l'importance de la population étudiante régionale, classant les régions selon leur taille. Comme dans le cas des villes, plus les régions sont caractérisées par une forte sur représentation des étudiants en IUT et STS, moins elles comptent d'étudiants. A l'inverse, plus elles sont marquées par une forte sur représentation des étudiants en fin de parcours de Langues - Lettres et Sciences Humaines ou/et de Droit - Economie - AES, plus leurs populations étudiantes sont nombreuses.

*Pour l'ensemble des régions, les évolutions en fonction des inscrits dans les grands secteurs disciplinaires soulignent la montée en puissance des Sciences et STAPS. Il est également possible de regrouper ces évolutions en quatre voire cinq types principaux (Baron et alii, 2003). Le premier concerne les régions dont l'offre de formations supérieures a beaucoup changé et qui ont fini par acquérir une nouvelle spécialisation marquée par les IUT. Plutôt situées dans la partie Nord-Est du territoire, ces régions comptent peu d'étudiants et ont peu bénéficié de la croissance générale du nombre d'inscrits dans les formations supérieures, à l'exception de la Picardie. Le deuxième type regroupe les régions dont l'évolution de l'offre de formations supérieures traduit un changement relativement important caractérisé par le passage d'une spécialisation due aux formations dans les premiers cycles de Santé à une spécialisation dans les formations de premiers et deuxièmes cycles de Sciences et STAPS. Cette classe regroupe plus de la moitié des régions et comporte deux sous-ensembles distincts. Le premier compte 10 régions situées plutôt dans une grande moitié Nord du territoire français dont l'évolution est modeste. Quant à la Corse et à la région Midi-Pyrénées, elles constituent un type à part entière dans la mesure où elles sont caractérisées par des évolutions rapides pour tendre vers une offre de formations représentative d'une situation moyenne. Le quatrième type correspond aux plus grandes régions universitaires toutes méridionales à l'exception de l'Alsace. Ces cinq régions ont tendu vers un même profil d'offre de formations universitaires, se plaçant de fait en situation de concurrence les unes avec les autres - notamment pour les régions directement voisines que sont Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur et Languedoc-Roussillon. Le dernier type ne concerne que l'Île-de-France, seule région à avoir une spécificité marquée dans les troisièmes cycles de Lettres et Sciences Humaines et une spécificité dans l'offre de formations de premiers cycles définie par les CPGE. A l'exception de l'Île-de-France, les régions ont enregistré des modifications importantes dans leurs offres de formations universitaires. La Picardie, la région Champagne-Ardenne ou encore la Franche-Comté se sont progressivement forgé une spécialisation dans les formations supérieures courtes universitaires (IUT). Ces évolutions peuvent être considérées comme une des manifestations des tendances à l'œuvre dans l'ensemble du système universitaire : la professionnalisation croissante des formations universitaires (cf. infra). Ces tendances ont « conduit » ces régions à une spécialisation dans des formations certes sélectives mais de premier cycle. On peut s'interroger sur leur rôle et les relations qu'elles sont susceptibles de lier avec les autres régions. Autarcie pour garantir le bon fonctionnement des marchés locaux de l'emploi ? Régions destinées à former des techniciens supérieurs pour d'autres régions ou correspondant à des « réserves » d'étudiants diplômés de premiers cycles reconnus et désireux de poursuivre leurs cursus universitaires en d'autres lieux ? Cette dernière hypothèse est d'autant plus fondée qu'actuellement plus de 60% des titulaires d'un DUT poursuivent des études à l'Université. On peut aussi s'interroger sur l'avenir de ces régions, sur leurs capacités à émerger dans le cadre de la réforme LMD et de la diffusion des Licences Professionnelles.*

### **C. Des pratiques dont il faut tirer des leçons : les migrations des étudiants dans le système universitaire français entre choix et « contraintes »**

*Par leurs pratiques des systèmes universitaires (choix des formations mais aussi choix des lieux d'étude), les étudiants peuvent en particulier être considérés comme des « révélateurs » de la pertinence des décisions prises en matière de localisation des établissements universitaires. Une sélection de résultats de travaux menés au cours des dix dernières années permet de faire le point sur les caractéristiques de la migration étudiante. Au-delà de la faiblesse et de ce qui peut être appelé la « banalité » de ce phénomène migratoire, sont soulignés le rôle particulier de Paris et l'émergence de réseaux universitaires provinciaux en relation avec les caractéristiques de l'offre de formations et l'évolution de cette dernière.*

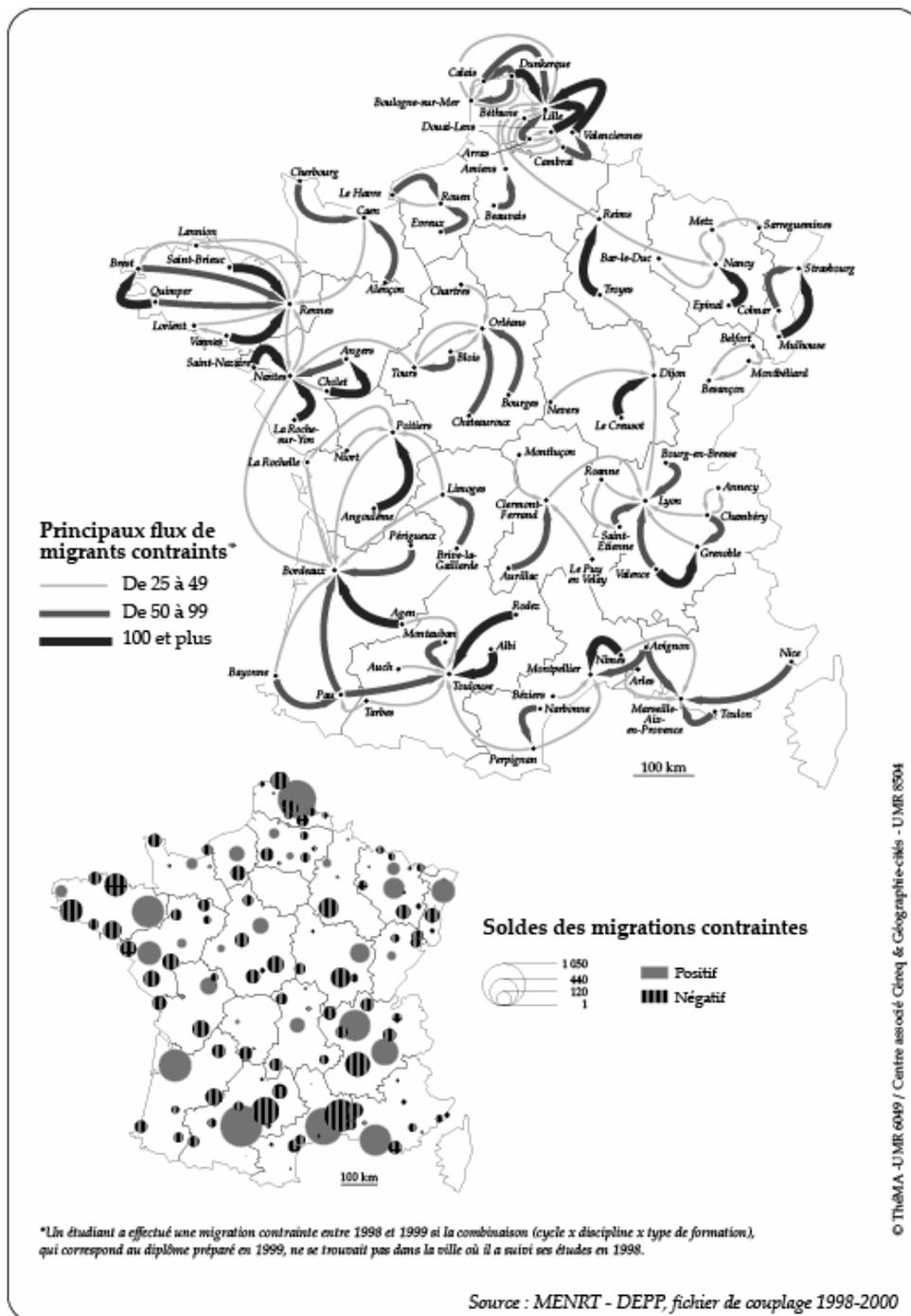
Un autre fait mérite d'être mis en évidence : les étudiants provinciaux, qui décident de migrer pour poursuivre leur parcours universitaire, sont peu attirés par une des 17 universités de la région Ile-de-France mais bien davantage par des établissements situés dans des agglomérations de même importance (Baron et alii, 2005 ; Baron et Berroir, 2007). Parmi les étudiants qui changent de ville universitaire en cours de formation, 55% se dirigent vers un pôle plus grand tandis que 45% migrent vers un pôle de taille équivalente voire plus petite. Ces migrations ont des conséquences variées d'un ensemble de villes à l'autre. Tandis que les villes universitaires de plus de 500 000 habitants (Paris exclu) gagnent un peu moins de 5% de leurs effectifs étudiants, celles dont la population est comprise entre 200 et 500 000 habitants perdent plus de 6% de leurs étudiants. Ces villes qui comptent plus de 500 000 habitants sont les plus attractives quelque soit la taille de la ville de départ. Et ce d'autant plus qu'il s'agit d'une entrée en 2<sup>ème</sup> cycle à partir de villes de tailles modestes : les étudiants qui quittent les villes de moins de 50 000 habitants pour intégrer un 2<sup>ème</sup> cycle se dirigent dans 8 cas sur 10 vers des villes de plus de 500 000 habitants. Au final, les migrations étudiantes bénéficient surtout aux plus grandes villes, les autres étant toujours perdantes.

Ces premiers cadrages seraient restés incomplets si n'avaient été prises en compte les « contraintes » qui pèsent sur les migrations et qui sont liées à « l'insuffisance » de l'offre de formation en un lieu. Celles-ci obligent les étudiants à migrer pour pouvoir continuer leurs parcours et intégrer la formation universitaire choisie. Parmi les quelques 75 000 étudiants qui changent de ville universitaire chaque année, près de 17 400 étudiants (soit environ 23 % des émigrants) ont été contraints de migrer en raison d'une inadéquation entre offre et demande de formation universitaire. Cette « contrainte » à l'émigration est très dépendante des parcours d'étude. Lors de l'entrée en 2<sup>ème</sup> cycle, près de 14 % des étudiants changent de ville universitaire ; parmi eux, 38 % sont contraints de se déplacer du fait d'une inadéquation entre leur choix « révélé » et l'offre de formations de leur ville universitaire de départ, mais très rarement en raison d'une réorientation. Tandis qu'à l'entrée en 3<sup>ème</sup> cycle, le taux de mobilité est le plus important (proche de 24 %) et l'émigration contrainte concerne un cinquième des étudiants. Ici, la cause principale du départ est l'absence dans la ville universitaire fréquentée du type de formation choisi par l'étudiant. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une formation à finalité professionnelle. C'est ainsi que près de 80 % des émigrants « contraints » qui entraient en 3<sup>ème</sup> cycle étaient inscrits en DESS en 1999. La contrainte liée à l'absence du cycle d'études concerne un peu plus de 2 900 étudiants et s'observe de manière relativement attendue dans les petits centres universitaires : dans les villes de Saint-Brieuc, Montauban, Tulle, Saint-Chély-d'Apcher et Mâcon, plus des trois quarts des émigrants sont contraints de se déplacer en raison de l'absence du cycle d'études supérieur (cf. Fig. 3). À l'inverse, cette proportion est inférieure à 10 % au départ de Nîmes, Bourg-en-Bresse, Blois ou encore Calais. La contrainte imposée par la répartition géographique de l'offre disciplinaire concerne à elle seule un peu moins de 10 500 étudiants (soit 60 % des migrants contraints). Tous les pôles universitaires sont concernés, mais à des degrés très variés. Pour près de 60 % d'entre eux, plus de la moitié des mobilités résultent d'une offre de formation incomplète en termes de cycle d'étude et de discipline. Pour une dizaine de petits sites universitaires (Saint-Lô, Mende, Foix, Fréjus, Saint-Avoid, Sète, Tulle, Saint-Chély-d'Apcher et Mâcon), cette contrainte explique la totalité des départs. Elle est en revanche très marginale lorsqu'il s'agit de très grands pôles universitaires tels que Paris, Lyon, Toulouse, Marseille, Lille, Strasbourg, Montpellier, Bordeaux, Grenoble ou Nancy puisqu'elle touche moins de 5 % des émigrants.

En résumé, plus la taille d'un pôle universitaire diminue, plus le taux de départs s'accroît et plus la part des migrations contraintes augmente. Se dessinent alors plusieurs types de zones de dépendance (cf. Fig. 3). L'Ouest semble surtout polarisé par Rennes, puis par Nantes. Tandis que le littoral méditerranéen paraît plus équilibré entre Montpellier et Aix-Marseille. L'analyse des migrations qui peuvent être appelées dans un premier temps « contraintes » a permis de souligner le fait que les pôles universitaires de petite taille

ont un solde migratoire déficitaire par rapport aux grandes métropoles universitaires. Ce constat n'est pas en soi un signe d'échec mais la simple conséquence de propriétés structurelles liées à la taille des pôles universitaires et à la nature de l'offre de formation qu'ils fournissent. Le fait que les étudiants se déplacent vers des centres de formation situés à des échelons de plus en plus élevés de la hiérarchie urbaine au cours de l'avancement de leur formation n'a rien de dramatique et peut être vu, au contraire, comme un facteur positif dans la mesure où il génère des transitions progressives et évite une coupure trop brutale des attaches familiales des étudiants. Plutôt que de parler de migrations « contraintes » - expression qui peut revêtir un caractère péjoratif - il serait plus judicieux de parler de migrations différées.

Figure 3. Réseaux, hiérarchies et offres de formation en Province



## **Conclusion : vers une gouvernance territoriale ?**

### **A. Quel(s) positionnement(s) pour les sites secondaires d'enseignement supérieur ?**

*Une partie des études géographiques menées sur les migrations étudiantes depuis 10 ans maintenant a permis de fixer des ordres de grandeur de ce phénomène relativement stables et faibles. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les quelques 6 à 8% d'étudiants migrants au sein des universités aux 17% de bacheliers changeant de région pour commencer une formation à l'université voire aux 26% de diplômés de l'enseignement supérieur qui migrent pour entrer sur le marché du travail (Baron et al., 2003 ; Baron et Perret, 2006). Elles ont également permis de mettre en évidence des architectures au sein du système universitaire français résultant des migrations étudiantes - architectures dont la solidité et la permanence peuvent actuellement être remises en cause. Dans le contexte de stabilisation voire de déclin du nombre d'étudiants inscrits à l'Université, les relations de dépendance entre villes universitaires mises en évidence par les migrations contraintes ou différées ont permis de mettre en évidence des systèmes voire des réseaux universitaires plus ou moins vastes, plus ou moins hiérarchisés. Définis par les pratiques étudiantes, ils sont d'autant plus intéressants qu'ils peuvent être mis en regard avec les propositions de recomposition de l'ensemble du système universitaire français : définitions des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (P.R.E.S.) ou encore définition des périmètres optimaux pour postuler au plan Campus. Les migrations étudiantes forcent finalement à réfléchir sur le fonctionnement du système universitaire français.*

*On s'appuiera ici également sur les questionnements relatifs à l'insertion des IUT et autres STS dans les milieux locaux et à la capacité qu'ils ont de s'affranchir des fonctionnements du système universitaire pour participer à des actions de développement local (cf.infra). Dans ces dynamiques complexes à l'œuvre dans le processus de développement local, il apparaît que les fonctionnements repérés au niveau des premiers cycles de la formation à finalité professionnelle rappellent étrangement ceux constatés aux plus hauts niveaux de la formation supérieure. Pour une large part, la proximité des acteurs ne rend pas leurs échanges plus nombreux, surtout quand ces acteurs appartiennent aux mêmes milieux, en particulier celui de la formation. Ce qui a pu être dit lors des premiers bilans concernant le fonctionnement des technopôles, et en particulier les interactions et les relations mises en place entre entreprises d'une part, et établissements de recherche et de formation supérieure d'autre part, peut être étendu aux fonctionnements des premiers cycles de formation supérieure à finalités professionnelles. Les systèmes locaux visant à créer des synergies entre acteurs n'obéissent pas à des principes aussi simples que ceux de la proximité, ou du moins pas selon des modalités directes. Les composantes qui y participent acquièrent d'abord une assise, une crédibilité en inscrivant leurs actions dans la durée. Une fois l'épaisseur temporelle acquise, les responsables des établissements de formation supérieure courte peuvent enrichir leur présence et leurs actions en jouant sur les différents niveaux d'intervention.*

### **B. L'introuvable relation établissements d'enseignement supérieur - milieux économiques - collectivités territoriales**

*Les liens entre spécialisations universitaires et concurrences entre villes universitaires conduisent à prendre en compte leurs attractivités différentielles. Les taux d'émigration et les soldes migratoires dépendent de manière significative de la spécialisation universitaire majeure. Plus le pôle affiche une forte concentration d'étudiants en IUT et STS, plus la population étudiante a tendance à en partir : faut-il parler de villes « qui perdent » ? Dans le même temps, le taux d'immigration, qui peut être considéré comme une mesure de l'attraction de ces mêmes pôles universitaires, ne dépend pas de la principale spécialisation universitaire. Les constats sont bien différents à l'échelon*

régional. Dans ce cas, les soldes migratoires tout comme les taux d'émigration, d'immigration et de mobilité, dépendent très fortement des spécialisations régionales secondaires. Rien concernant les spécialisations régionales principales. Ces principaux résultats soulignent combien les approches urbaines et régionales sont complémentaires.

### Pour aller plus loin

BARON, M. ; CARO, P. ; PERRET, C. 2003. *Mobilités géographiques étudiantes et qualifications des territoires : quelques disparités régionales*, Besançon, 1<sup>er</sup> rapport de recherche, convention MENRT-DR-DATAR, 162 p.

[halshs-00109499 - version1]

BARON M., CARO P., PERRET C., CUNNEY F., 2005, *Mobilités géographiques étudiantes : quelles disparités régionales ?* Besançon, 2<sup>e</sup> rapport de recherche, convention MENRT-DR-DATAR.

BARON M., PERRET C., 2006, « Bacheliers, étudiants et jeunes diplômés : quels systèmes migratoires régionaux ? », *L'Espace géographique*, n°1, p.44-62.

BARON M., BERROIR S., 2007, « Paris et le système universitaire français : mythe et réalités », *Annales de Géographie*, n°655, p.3-22.

BARON M., BERROIR S., CATTAN N., LESECO G., SAINT-JULIEN T., 2007, « Des universités en concurrence » in LE GOIX R. et SAINT-JULIEN T. (dir.) *L'Ile-de-France centralités, inégalités, proximités*, Paris, Belin, collection Mappemonde.

BEDUWE C., 1994, « Mobilité géographique des étudiants diplômés, probabilités individuelles et effets structurels », *Formation Emploi*, n°48, p.3-21.

BEDUWE C., PLANAS J., 2002, « Hausse d'éducation et marché du travail », *Les Cahiers du Lirhe*, n°7, Toulouse

BEL, M. 2005. « Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles », *Economie Publique*, n°16, p.3-26.

BERROIR, S. ; CATTAN, N. ; SAINT-JULIEN, T. (dir.) 2005. *La contribution des villes nouvelles au polycentrisme francilien*, Rapport de recherche METL « Histoire et évaluation des villes nouvelles »

BROCARD, M. ; HÉRIN, R. ; JOLY, J. (coord.) 1996. *Formation et recherche*, in *Atlas de France* dirigé par Brunet R. et Auriac F., Paris, Reclus, La Documentation Française, vol. 4.

BRUNET, R. 1990-1991. « L'université, la ville et la région », *L'Espace géographique*, n°3, p.211.

CANALS, V. ; DIEBOLT, C. ; JAOUËL, M. 2003. « Convergence et disparités régionales du poids de l'enseignement supérieur en France : 1964-2000 », *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, n°4, p.649-670.

DATAR (dir.) 1998. *Développement Universitaire et développement territorial. L'impact du plan U2000 (1990-1995)*, Paris, La Documentation Française - DATAR.

ERTUL, S. (dir.) 2000. *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STES)*, Paris, Presses Universitaires de France.

FELOUZIS, G. (dir.) 2003. *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, Presses Universitaires de France.

FILÂTRE, D. 1994. « Développement des universités et aménagement des territoires universitaires » in DUBET F. et alii (dir.) *Universités et Villes*, Paris, L'Harmattan, collection Villes et entreprises.

FILÂTRE, D. 2002. « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux », *actes du colloque RESUP « l'enseignement supérieur en question »*, LAPSAC - université Victor Segalen Bordeaux 2, 16-17 mai 2002.

GAUDEMAR (de), J.-P. (dir.) 1992. *Formation et développement régional en Europe*, Paris, La Documentation Française, collection Etudes et Recherches.

GRASLAND, C. ; SABOULIN (de), M. (dir.) 1999. *Les migrations étudiantes contraintes. Les déterminants individuels de la migration non contrainte*, Paris, convention de recherche MENRT-CNRS.

GREFFE, X. 1984. *Territoires en France. Les enjeux économiques de la Décentralisation*, Paris, Economica.

GROSSETI, M. ; LOSEGO, P. (eds) (2003). *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne et Portugal*, Paris, L'Harmattan, collection Géographies en liberté.

LENE, A. 2005. « L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques », *Education et Sociétés*, n°5, p.91-103.

MAILLARD, D. ; VENEAU, P. 2006. « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés Contemporaines*, n°62, p.49-68.

MERLIN, P. 1994. « Les universités et les villes nouvelles d'Ile-de-France », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 62-63, p.206-213.

*Colloque de Bourges, AVUF, BARON Myriam, introduction : la notion de site dans l'enseignement supérieur, vendredi 13 mars 2009*

- MIGNOT-GERARD, S. ; MUSSELIN, C. 2001. « L'offre de formation universitaire: à la recherche de nouvelles régulation », *Education et Sociétés*, n°8, p.11-25.
- NAUZE-FICHET E., TOMASINI M., 2002, « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approche socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Economie et Statistique*, n° 354, p.21-48.
- PERRET C., ROUX V., 2004, « La mobilité géographique en début de carrière : un moteur de réussite pour les jeunes diplômés ? », *Formation-Emploi*, n°87, p.45-62.
- PITTE, J.-R. 1996. « La carte universitaire des villes », in PUMAIN D. et GODARD F. (dir.), *Données urbaines 1*, Paris, Anthropos, collection Villes.
- PROST A., 1987, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Tempus.
- RAULLIN, E. ; SAINT-JULIEN, T. (dir.) 1998. *La mobilité géographique des étudiants des universités*, Paris, rapport de recherche MENRT-DATAR-DEP.
- SAINT-JULIEN, T. 1989. *Qualification du Travail, enseignement supérieur et processus de métropolisation*, Paris, convention de recherche DATAR-CNRS, 160 p.
- SAINT-JULIEN, T. 1990-1991. « L'université et l'aménagement du territoire », *L'Espace géographique*, n°3, p.206-210.
- SAINT-JULIEN, T. (dir.) 1999. *Services et Equipements*, in *Atlas de France* dirigé par Saint-Julien T., Paris, Reclus, La Documentation Française, vol. 10.
- SECHET, R. 1994. *Universités droit de cité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.