

Diversité

Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative

mai — juillet 2023

NUMÉRO 202

Où va l'enseignement supérieur ?

Enjeux, continuité,
ruptures

Volume 1

ENTRETIENS

- > AGNÈS VAN ZANTEN
- > EMMANUELLE PICARD
ET JULIEN BARRIER

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 volume 1 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

Enjeux, continuité, ruptures

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3669>

Référence électronique

« Où va l'enseignement supérieur ? », *Diversité* [En ligne], mis en ligne le 17 avril 2023, consulté le 29 février 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3669>

Droits d'auteur

CC BY-SA

DOI : 10.35562/diversite.3669



Éditorial

Régis Guyon

L'enseignement supérieur et ses reconfigurations

Entretiens d'ouverture

Agnès van Zanten

« Il faut éviter de confondre des actions destinées à renouveler le profil des élites et celles visant à réduire les inégalités d'éducation »

Emmanuelle Picard et Julien Barrier

« Le système universitaire français bénéficie d'une autonomie très encadrée »

L'enseignement supérieur à l'heure de la grande compétition

Thierry Paquot

Universitas

Mathias Millet

L'enseignement supérieur divise : généralisation des études, différenciation des jeunes

Pierre Bataille

Production, reproduction, voie royale

Audrey Harroche

Des inégalités pour atteindre l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche ?

Joël Laillier et Christian Topalov

« Les réformateurs ont placé la réforme sous la bannière de l'autonomie. Or, le pouvoir est désormais beaucoup plus concentré »

Camille Vergnaud et Camille Noûs

Réformes de l'université : transformations des géographies d'un service public français

L'accès à l'enseignement supérieur

Christophe Michaut et Chloé Pannier

Les enseignants à l'épreuve des nouvelles politiques d'orientation des lycéens

Mikaël De Clercq

Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite

Cécile Bonneau et Sébastien Grobon

Accès à l'enseignement supérieur : des différences marquées en fonction du revenu des parents

Fanette Merlin

Bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur : nouvelles portes, nouveaux obstacles

Leïla Frouillou

Parcoursup et la reconfiguration des inégalités dans l'enseignement supérieur français

Mathieu Rossignol-Brunet, Alice Pavie et Marco Oberti

Sélectivité scolaire et ouverture sociale : l'effet combiné de la réforme des admissions et de l'intégration à Parcoursup de Sciences Po Paris

La carte et les formations

Myriam Baron

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

Noé Fouilland

La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

Cyrille Gaudin, Anna Clavel, Sylvia Heurtebize et Nathalie Belin

Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Stéphanie Tralongo

Les instituts universitaires de technologie : des spécificités originelles aux transformations récentes

Arnaud Pierrel

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ?

Marie-Danièle Champion et François Louveaux

Quelle école, quels personnels, quelle formation ?

Éditorial

L'enseignement supérieur et ses reconfigurations

Régis Guyon

Droits d'auteur

CC BY-SA

TEXTE

Il est [...] de plus en plus difficile de trouver des niches (au sens de « niches écologiques ») favorables à l'émergence de travaux non conformistes. L'alternative qui se présente le plus fréquemment est celle de l'appartenance au prix de la conformité ou celle d'un anticonformisme, mais au prix de la marginalité, ce qui veut dire aussi sans moyens de recherche.

Luc Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable*, 2008

- 1 Depuis les années 1950, l'école s'est progressivement ouverte, intégrant des publics scolaires qui, jusque-là, arrêtaient tôt leur scolarité pour rejoindre le monde du travail. Avec l'allongement de l'obligation scolaire à 16 ans en 1959 et **la création** des collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963, le collège puis le lycée ont progressivement accueilli la quasi-totalité d'une classe d'âge. Mais au lieu d'avoir un système intégrateur, qui était celui du collège unique de la loi Haby de 1975, le ministère a déployé dans le même temps quantité de filières et autant de canaux de dérivation possibles autour du système qu'il fallait protéger de cette « ouverture sociale », à savoir « l'ensei-

gnement général », désormais différencié du technologique et du professionnel¹.

- 2 Ainsi, la promesse d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, lancée en 1985 et consacrée par deux lois d'orientation en 1989 et 2005, a été tenue il y a dix ans, donnant la perspective – mais parfois aussi l'illusion – aux élèves qu'avec le baccalauréat en poche, ils pouvaient *de facto* accéder à des diplômes de l'enseignement supérieur².
- 3 Mais cette nouvelle configuration scolaire, aussi bénéfique soit-elle pour une majorité des étudiants, recouvre-t-elle la même valeur et les mêmes effets en termes de destinées scolaires et sociales ? Ne faut-il pas, vingt ans après l'ouvrage de Stéphane Beaud³, regarder aussi de plus près les aspirations aux études longues dans les familles des classes populaires, et mettre au jour les possibles illusions et désillusions de ces « enfants de la démocratisation scolaire » ? En effet, avec cette « troisième massification », qui fait suite à celles qu'a connues l'école à partir des années 1960 puis des années 1980, le nombre d'étudiants est passé de 100 000 en 1950 à 1,4 million en 1995 et 2,7 millions aujourd'hui⁴.
- 4 Cette ouverture sociale et cet allongement de la durée des études ont permis à davantage de jeunes d'accéder à des niveaux supérieurs de diplôme et de qualification. Mais l'arrivée de ces « nouveaux étudiants » a eu aussi pour conséquence d'entraîner assez rapidement la saturation croissante de certaines formations, des formes de ségrégation sociale des filières, avec comme corollaire la mise en cause de « la frontière traditionnellement admise entre des filières sélectionnant les étudiants sur dossier et les formations universitaires ouvertes de plein droit aux bacheliers »⁵. Elle a ainsi débouché, avec APB puis Parcoursup, sur la mise en place d'instruments de régulation des nouveaux flux d'étudiants dans l'accès à l'enseignement supérieur⁶. Elle a enfin provoqué ce que Mathias Millet nomme dans sa contribution à ce numéro une « division à bas bruit » entre « une jeunesse dorée, tournée vers les grandes écoles et le privé » et une jeunesse « plus composite et hétérogène (par ses trajectoires et ses formations), parfois plus "adulte" parce que de plus en plus souvent confrontée à la nécessité de travailler pour étudier et valoriser ses diplômes, et qui regarde parfois vers l'avenir avec inquié-

tude »⁷. Autre signe révélateur de ces divisions : depuis dix ans, une part toujours plus importante des étudiants quitte les bancs des établissements publics pour rejoindre l'enseignement supérieur privé.

5 Cette augmentation et cette différenciation du public étudiant n'ont pas donné lieu ces dernières décennies à un investissement massif pour y faire face. Or elles s'inscrivent dans un contexte où l'enseignement supérieur a connu de profondes transformations dans son organisation, son pilotage et ses offres de formation. En effet, en parallèle du système scolaire, l'enseignement supérieur, depuis la loi Faure de 1968 jusqu'à la LPR (loi de programmation de la recherche) de 2021, a lui aussi fait l'objet de réformes incessantes (en moyenne une par décennie, sans compter l'introduction de nouveaux dispositifs par le biais d'expérimentations ou appels), qui épuisent le système et ses acteurs. On pourrait certes interpréter ces nombreuses réformes comme la volonté d'accompagner au mieux les enjeux qui se présentent à l'enseignement supérieur, notamment pour assurer la démocratisation universitaire ou pour faire face aux sociétés de la connaissance. Mais on peut y voir, comme le fait l'historien Christophe Charle, autant de tentatives qui ne sont pas parvenues à « réellement régler les problèmes anciens comme nouveaux, puisqu'il faut sans cesse reprendre le travail de tricotage/détricotage »⁸. Et ce d'autant plus que les visées de ces réformes ne sont pas tant d'asseoir cette démocratisation universitaire et de garantir la réussite des étudiants que d'assurer la visibilité internationale des établissements et de la recherche française. Et on pourrait sans peine ajouter que, sans parvenir à résoudre ses propres maux, ces réformes structurelles successives ont eu tendance à créer de nouvelles tensions dans cette « configuration universitaire » particulièrement mise à l'épreuve depuis vingt ans⁹. Ces tensions touchent en particulier à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement supérieur aujourd'hui en France :

- l'organisation : l'autonomie des établissements universitaires progressivement installée, de la loi Faure déjà citée à la loi LRU de 2007, coexiste avec une centralisation du pilotage héritée de l'époque napoléonienne – sous des formes renouvelées selon des principes managériaux, avec des agences telles que le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). L'enseignement supérieur n'est donc pas un monde uni et homogène sur le territoire français : il est

composé de filières, de hiérarchies de prestige entre les établissements et de débouchés bien différents, qui vont des études faites *via* un brevet de technicien supérieur (BTS) aux classes préparatoires aux grandes écoles ;

- le fonctionnement : la généralisation des appels à projets, mêlés du registre de l'excellence et de la compétitivité, poussent les établissements comme les équipes de recherche – qui se retrouvent de fait mis en concurrence – à devoir développer toute une bureaucratie pour y répondre, et dégager des ressources propres pour assurer leurs missions et le bon fonctionnement de leur établissement et de leur équipe.

6 Alors où va l'enseignement supérieur ? Ce double numéro de *Diversité* – et les 28 contributions qui le composent – propose d'explicitier et analyser les transformations qui le traversent (parties 1 et 2) et leurs impacts sur les formations telles qu'elles se déploient (partie 3) comme sur les parcours des étudiants (partie 4). Car, avec sa généralisation, il est urgent de prendre conscience que l'enseignement supérieur occupe une nouvelle place dans la société. Parce qu'il n'est plus réservé à une élite, et même s'il reste particulièrement fragmenté et segmenté, il est devenu l'horizon commun pour l'ensemble des générations présentes et à venir. C'est donc là, plus qu'avant, que se définira le monde de demain et s'élaboreront les connaissances et les outils qui permettront de faire société et de rendre notre monde habitable durablement.

NOTES

1 Ainsi Guy Brucy peut parler dans un article de 2016 du « canal et la digue » pour évoquer la naissance du baccalauréat de technicien en 1965 : <https://eduscol.education.fr/document/26233/download> ; voir également BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.

2 En 2022, le taux de réussite au baccalauréat a été de 91,1 %, en légère baisse après les 93,7 % en 2021, ce qui correspond aujourd'hui à 79,2 % d'une génération titulaire du baccalauréat.

3 BEAUD, Stéphane (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

4 <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-04/ni-sies-2023-04-27593.pdf>

5 IGESR (2020). *L'orientation, de la quatrième au master*, rapport thématique, p. 20 : <https://www.education.gouv.fr/media/95122/download>

6 LAURICELLA, Marie (2023). « Parcoursup. Réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur ». *Dossier de veille de l'IFE*, n° 142. <https://edueveille.hypotheses.org/16999>

7 MILLET, Mathias (2023). « L'enseignement supérieur divise. Généralisation des études, différenciation des jeunesses ». *Diversité*, n° 202 ; et BELGHITH, Feres, COUTO, Marie-Paule, REY, Olivier [dir.] (2023). *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Enquête Conditions de vie 2020*. Paris : La Documentation française.

8 CHARLE, Christophe (2022). « Pourquoi l'impuissance des réformes universitaires en France ? ». *Savoir/Agir*, vol. 1, n° 59-60, p. 17-28. <https://editions-croquant.org/revue-savoiragir/898-revue-savoiragir-n-58.html>

9 MUSSELIN, Christine (2022). *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses de Sciences Po.

AUTEUR

Régis Guyon

Rédacteur en chef.

Entretiens d'ouverture

« Il faut éviter de confondre des actions destinées à renouveler le profil des élites et celles visant à réduire les inégalités d'éducation »

Agnès van Zanten

DOI : 10.35562/diversite.3692

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en décembre 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Concernant la question de l'ouverture sociale des filières sélectives, quels constats pouvons-nous faire ? Quelles sont les évolutions récentes ?

Agnès van Zanten : Nous n'avons toujours pas de travaux sur l'ensemble des filières sélectives. Je pense notamment aux études universitaires en santé sur lesquelles je travaille actuellement. Grâce à l'accès désormais plus facile aux données Parcoursup, avec une petite équipe de jeunes chercheurs, je vais pouvoir approfondir les résultats de l'enquête plus qualitative, que nous avons menée sur une université francilienne offrant cette formation doublement sélective, à l'entrée, et à l'issue de la première année¹. Les filières sur lesquelles nous avons le plus de données, en lien avec les travaux réalisés depuis le milieu des années 1990, concernent les grandes écoles et les classes préparatoires, mais ce ne sont pas – et encore moins aujourd'hui – les seules filières sélectives. En ce qui concerne les grandes écoles, le constat est assez unanime, comme le montre notamment la comparaison des résultats de l'étude d'Euriat et Thélot publiée en 1995² et de celle d'Albouy et Wanecq en 2003³ qui mobilisent des données d'enquêtes différentes de l'INSEE (Institut

national de la statistique et des études économiques). Ces chercheurs font tous le constat d'un arrêt de la démocratisation toute relative de l'accès aux grandes écoles qui a eu lieu entre les années 1930 et les années 1960. À partir des années 1970, on remarque plutôt une fermeture. Et les travaux plus récents de plusieurs économistes de l'École d'économie de Paris, dont Julien Grenet⁴, observent une stabilité très grande en ce qui concerne la proportion d'enfants des milieux populaires dans ces établissements, qui se situe entre 9 et 10 %, au cours des dernières années. Les raisons de cette stabilité sont multiples. Les auteurs de ces études évoquent le malthusianisme de ces filières, qui ne se sont pas développées pour répondre à la demande d'enseignement supérieur, contraignant les universités à accueillir un nombre croissant de « nouveaux étudiants ». C'est un peu moins vrai ces dernières années, car avec l'internationalisation, certaines grandes écoles ont cherché à augmenter leurs effectifs. Mais ce processus ne va pas nécessairement dans le sens d'une démocratisation, parce que c'est très souvent vers des élèves en provenance d'autres pays, souvent issus de milieux très favorisés, vers lesquels elles se tournent.

Les modes de sélection méritent également toute notre attention. Pierre François, un collègue de Sciences Po et Nicolas Berkouk, de l'École polytechnique, ont montré que les contenus qui sont valorisés dans les concours de cette école⁵ correspondent très étroitement – on le savait, mais fallait-il déjà le montrer – au curriculum des filières des classes préparatoires étoilées⁶ présentes seulement dans un certain nombre de lycées. C'est donc un certain type de rapport au savoir qui est récompensé alors qu'on présente souvent le concours, et notamment le concours de Polytechnique, comme l'exemple même de la méritocratie républicaine.

Alors, bien sûr, le recrutement des grandes écoles dépend du recrutement des classes préparatoires. Et là aussi, comme je l'avais constaté lors d'un travail sur la formation des élites⁷, ou comme le souligne Muriel Darmon dans son livre sur les classes préparatoires⁸, on valorise dans l'examen des dossiers ce qu'on appelle le « potentiel » des élèves, qui est une définition du talent qui va bien au-delà des notes : c'est une lecture particulière que font les enseignants de leurs notes, leur trajectoire et les commentaires à leur sujet. J'avais insisté dans mon travail sur le poids des critères non seulement scol-

aires, mais aussi sociaux. Cela est particulièrement visible dans le recrutement des classes préparatoires du secteur privé, car leurs responsables demandent beaucoup de renseignements sur les élèves, sur leur famille et sur leurs activités extrascolaires ainsi que des lettres de motivation qui vont entrer en ligne de compte dans le jugement porté sur leur candidature. Dans l'enseignement public, ces éléments n'étaient pas officiellement pris en considération jusqu'à ce que Parcoursup les introduise dans les dossiers que les élèves doivent remplir, mais le lycée d'origine était utilisé comme un indicateur de la qualité à la fois scolaire et sociale des élèves.

En amont des classes préparatoires, on constate, lorsqu'on interroge des jeunes de l'élite scolaire, que pratiquement tous ont fait l'objet d'un cheminement particulier dans le système d'enseignement : soit ils sont issus du privé, soit ils ont suivi dans le public les options allemand, latin, grec, viennent de classes à horaires aménagés en musique, de classes européennes, etc. Ces parcours d'élite, ou tout au moins « protégés », résultent de la combinaison d'un système scolaire encore très fortement orienté par l'idéal de dégager une élite et des stratégies des familles des classes supérieures⁹. Certes, l'école vise à récompenser une élite scolaire, à savoir les meilleurs élèves, indépendamment de l'origine sociale, mais, comme les résultats scolaires sont très peu indépendants de l'origine sociale, elle récompense très fortement de bons élèves qui certes ont fourni des efforts, mais doivent leur statut également au fort investissement de leurs parents dans leurs études¹⁰.

RG : Sciences Po Paris a depuis une vingtaine d'années maintenant un dispositif d'ouverture sociale avec les conventions éducation prioritaire (CEP). Quel bilan peut-on en faire vingt ans après ?

AvZ : Ces conventions éducation prioritaire ont été créées en 2001 et à l'époque, l'initiative était assez osée, provoquant un buzz médiatique, dans la mesure où elle introduisait une nouvelle procédure d'admission, parallèle à celles qui existaient à l'époque. La procédure classique reposait sur un examen d'entrée comportant plusieurs épreuves. À partir des années 1990, une autre procédure a vu le jour, les élèves ayant obtenu la mention « Très bien » au baccalauréat étant automatiquement admis. Mais cette procédure a été abandonnée en raison de la forte augmentation du nombre de

mentions « Très bien » et donc de l'admission de très nombreux élèves par cette voie. La procédure dite « internationale », destinée à des élèves provenant de lycées à l'étranger, dont l'importance s'est accrue avec l'internationalisation de l'institution, reposait, elle, sur l'examen des dossiers des élèves. Et donc en 2001, on a créé cette nouvelle procédure pour les élèves issus de lycées faisant partie de zones d'éducation prioritaires ou de quartiers prioritaires de la politique de la ville. Salué par l'opinion publique de gauche, ce dispositif n'a pas été imité par d'autres grandes écoles. La raison principale en est la prise de risque que représente l'accueil d'élèves moins conformes au profil scolaire et social du public de ces établissements. Il faut dire que Sciences Po avait plus de latitude pour innover dans ce domaine que beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur sélectives. D'abord parce qu'elle recrute au niveau post-bac ; elle n'est donc pas dépendante des classes préparatoires comme d'autres grandes écoles. Ensuite le statut de Sciences Po est un peu hybride, à la fois public et privé. Et même s'il a fallu un amendement législatif pour que la procédure soit approuvée – puisque l'IEP a un statut public –, Sciences Po pouvait pour cela compter avec de nombreux appuis au sein du gouvernement.

Il y a eu tout un débat à l'époque sur la manière de mettre en place une procédure qui serait moins élitiste. Ainsi, Vincent Tiberj, aujourd'hui chercheur à l'IEP de Bordeaux, mais alors membre de l'Union nationale des étudiant·e·s de France (UNEF), avait fait une évaluation de l'examen d'entrée qui montrait que cet examen sélectionnait beaucoup socialement¹¹. On a donc créé une procédure consistant à faire préparer aux lycéens un dossier de presse au sein d'ateliers dédiés dans des lycées choisis en fonction de critères sociaux et de leur localisation dans des zones d'éducation prioritaire ou dans des quartiers prioritaires de la ville avec lesquels Sciences Po a établi une convention. Ce dossier de presse était défendu devant un jury d'admissibilité local et les élèves admissibles passaient jusqu'à récemment – la procédure a changé en 2021 – un entretien libre devant un jury d'admission à Sciences Po où siégeaient un membre de l'administration et un enseignant, mais également une personnalité extérieure, généralement un cadre ou professionnel du secteur public ou privé. Au départ, on peut parler d'une politique symbolique

puisqu'il n'y avait que 7 lycées conventionnés, mais on s'approche aujourd'hui des 200 lycées.

RG : Qu'est-ce qui a changé avec cette procédure dans le profil des étudiants de Sciences Po ?

AvZ : En 2002, quand la procédure a été lancée, il y avait à Sciences Po un peu plus de 80 % d'élèves des classes supérieures (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise). Aujourd'hui, ils représentent 70 % des étudiants. Le changement est loin d'être radical, mais il est quand même significatif, avec plus de dix points de différence. En revanche, le profil des élèves recrutés par cette voie n'est pas majoritairement populaire. Il y a certes un débat parmi les sociologues sur les contours des classes populaires¹², notamment autour de la question de savoir s'il faut classer les employés avec les ouvriers ou les considérer comme membres des « petites classes moyennes », mais il ne s'agit pas que de cela. Il y a eu cependant un renouvellement plus important avec l'entrée de jeunes issus de l'immigration, même si l'on retrouve parmi eux une proportion non négligeable de jeunes issus de familles mixtes (un parent français et un autre immigré). La procédure a également permis un renouvellement des origines géographiques, mais celui-ci est partiel, car les lycées conventionnés se répartissent de façon très inégale sur le territoire. On peut noter entre autres l'accroissement du nombre d'élèves issus de la proche banlieue parisienne, notamment du département de la Seine-Saint-Denis où sont concentrés beaucoup de lycées CEP. La meilleure couverture géographique nationale a ensuite été accentuée par la procédure Parcoursup qui a favorisé des candidatures émanant de lycées où très peu d'élèves, voire aucun ne candidatait par le passé à Sciences Po.

RG : Peut-on évoquer plus en détail le profil des étudiants accédant à Sciences Po par la voie CEP ?

AvZ : Si on examine de plus près le profil de ces élèves – ce qu'a fait Marco Oberti sur le plan statistique¹³ et moi-même sur un plan plus qualitatif¹⁴ –, on constate qu'il n'y a jamais eu plus de 50 % et même plutôt 40 % d'élèves issus des milieux populaires (enfants d'ouvriers et d'employés) recrutés par cette voie. Cette réalité est la conséquence de l'existence de plusieurs filtres. Le premier tient aux caractéristiques des lycées conventionnés. Au tout début de la

procédure, on avait exploré la possibilité de recruter au sein des lycées professionnels, mais ce choix a été jugé trop risqué et vite abandonné. Donc, le choix s'est porté sur les seuls lycées généraux et technologiques, et, de fait, sur les seules filières générales, car, si ce n'est pas formellement interdit, en pratique, il n'y a eu qu'un pourcentage minime, de l'ordre de 1-2 %, d'élèves issus des filières technologiques.

Or parmi les élèves des filières générales, un gros écrémage des classes populaires a déjà été réalisé. À cela, il faut ajouter le fait que, heureusement en France, la plupart des lycées, même ceux situés dans les banlieues ou dans d'autres types de territoires très défavorisés, ne sont pas des ghettos. Et donc, parmi les élèves de ces lycées conventionnés, on trouve une proportion non négligeable d'élèves des classes moyennes et des classes supérieures, notamment des fractions intellectuelles de celles-ci, qui cohabitent avec les classes populaires.

La multiplicité des critères de sélection des lycées a par ailleurs contribué à ce que ce ne soient pas toujours les plus défavorisés d'entre eux qui soient conventionnés. Les considérations d'ordre symbolique et politique ont été très importantes, ce qui explique la forte représentation des lycées de la banlieue parisienne, mais aussi des territoires ultramarins, d'autant plus que, dans ce dernier cas, les conseils régionaux des départements et territoires d'outre-mer ont contribué à financer la participation de leurs élèves : à jouer aussi, comme c'est logiquement le cas dans les dispositifs non universels de ce type, le volontariat et la mobilisation de certains lycées. À quoi s'est ajouté, plus tard dans l'histoire du dispositif, le choix d'écarter des lycées ayant des taux bas de réussite au baccalauréat et d'associer un plus grand nombre de lycées ruraux.

Un deuxième filtre opère dans les lycées du fait de l'autosélection des élèves, mais aussi de la sélection par les enseignants à l'entrée dans les ateliers en classe de terminale, parfois dès la classe de première. Même si la plupart des lycées n'ont pas instauré des critères formels de recrutement des élèves à cette étape, certains enseignants ont logiquement encouragé certains élèves et découragé d'autres. De façon variable selon les lycées, les jurys d'admissibilité procédaient ensuite à un écrémage scolaire qui était aussi souvent un

écrémage social¹⁵. Dernière étape, celle des jurys à l'entrée de Sciences Po. Comme nous l'avons montré dans un article récent avec Charlotte Glinel¹⁶, les membres des jurys mettaient en œuvre des pratiques de sélection guidées soit par un « entendement professoral », de plus en plus dominant, focalisé sur la performance scolaire passée (mobilisant comme indicateurs les notes et les appréciations, les résultats aux examens, et la qualité de courts travaux écrits des élèves), mais aussi les qualités intellectuelles repérables à l'oral, soit un « entendement managérial », de moins en moins dominant et qui a actuellement largement disparu du fait que les jurys actuels ne comportent plus de « personnalités extérieures ». Au sein de cette dernière logique étaient valorisés des éléments du passé des élèves, notamment leur capacité à faire face à des conditions de vie difficiles, mais aussi, et davantage, des qualités personnelles (charisme, volonté, énergie) appréciables lors des entretiens.

RG : Que sait-on du parcours de ces jeunes au sein de Sciences Po et à leur sortie, dans le monde du travail ?

AvZ : Comme je le souligne dans un article tout récent¹⁷, ils sont très contrastés. Les élèves qui viennent de lycées très défavorisés, eux-mêmes issus le plus souvent de milieux défavorisés, rencontrent d'importantes difficultés scolaires dans leurs études à Sciences Po. On n'a pas de données précises sur l'abandon, le redoublement – souvent on ne redouble pas l'année complète, mais on a des matières à rattraper. La première année en particulier est souvent très difficile, y compris pour des élèves issus de lycées un peu moyens parce qu'ils n'ont pas été acculturés aux exigences de Sciences Po. Les problèmes d'intégration sociale sont aussi variés, non seulement en fonction de l'origine sociale, mais aussi de la couleur de peau – plus marqués notamment pour les élèves noirs qui évoquent plusieurs types de micro-agressions de la part de leurs camarades ou d'enseignants. Face à ces difficultés, j'ai constaté dans mon enquête différentes stratégies chez les élèves. À un extrême, il y a ceux qui restent entre eux, surtout les étudiants boursiers et logés en cité universitaire. C'est le cas notamment les deux premières années, le groupe CEP jouant un rôle de « cocon protecteur ». À l'autre extrême, on trouve des élèves, souvent issus de milieux un peu moins défavorisés, qui d'emblée vont plus se mélanger aux autres élèves de Sciences Po, mais rarement aux étudiants parisiens et issus des fractions

économiques des classes supérieures ; plutôt aux non parisiens provenant de familles de classes moyennes ou de fractions culturelles des classes supérieures.

Ensuite, les choses changent beaucoup. En troisième année, les élèves de Sciences Po partent à l'étranger. C'est souvent un tournant pour tous ces jeunes, car, en même temps qu'ils s'autonomisent davantage vis-à-vis de leur famille, ils découvrent d'autres systèmes d'enseignement supérieur et modes de vie étudiants. Même si les élèves CEP, en lien avec leurs notes souvent plus faibles et avec leur maîtrise moins bonne de l'anglais, auxquelles s'ajoutent les ressources économiques bien plus faibles de leurs familles, accèdent généralement à des destinations moins prestigieuses, c'est aussi une phase importante pour eux. Les élèves issus de l'immigration notamment déclarent souvent se sentir pleinement reconnus comme Français lors de ce séjour à l'étranger. Ils y découvrent aussi des cadres d'études souvent plus accueillants, ce qui renforce leur confiance en eux.

Au retour, ils intègrent des masters, pour la plupart professionnels, à Sciences Po. Alors qu'il n'y a pas de sélection pour les étudiants en interne – elle s'applique uniquement pour les étudiants venant de l'extérieur –, une partie des diplômés issus de la CEP avec qui je me suis entretenue ont l'impression de n'avoir pas toujours opté pour les carrières qu'ils convoitaient ou qui leur auraient mieux convenu. Parfois, en raison d'une autosélection, notamment pour les carrières au sein de l'État qui leur semblent réservées à des élèves « brillants » sur le plan scolaire, mais plus largement culturel et social. Dans d'autres cas, par manque d'information sur la nature des emplois auxquels ces masters conduisent. Une partie d'entre eux, principalement les garçons, privilégient les formations menant à des carrières hautement rémunérées dans la finance ou le conseil, poursuivent des carrières internationales ou créent des *start-up* notamment dans le domaine de la Tech. Mais d'autres, particulièrement des filles, optent pour des carrières dans l'urbain ou l'économie solidaire, par exemple, ce qui les rapproche géographiquement ou symboliquement de leurs milieux d'origine, quitte à avoir des rémunérations plus modestes.

RG : Donc ces jeunes renoncent aux carrières dans la haute fonction publique ou dans la recherche scientifique ou les fuient ?

AvZ : Oui, car pour eux ces filières sont risquées du fait à la fois du haut degré de capital culturel qu'elles exigent, de la longueur des études et, notamment dans le cas de la recherche, des perspectives de travail incertaines et des faibles rémunérations. À cela il faut ajouter, dans le cas de la haute fonction publique, le sentiment qu'ont ces jeunes qu'il y existe des discriminations sur une base sociale ou ethnoraciale plus fortes pour accéder aux postes et y progresser que dans le secteur privé.

De façon générale, un nombre significatif de diplômés issus de la voie CEP parmi les 42 que j'ai interrogés, y compris parmi ceux issus plutôt des classes moyennes, ont évoqué au cours de l'entretien le fait qu'ils pensaient qu'ils n'allaient pas progresser dans leurs carrières autant que leurs camarades de milieux plus favorisés par manque, d'une part, de capital économique – parce que parfois il faut investir par exemple dans l'entreprise ou tout simplement pour avoir le même niveau de vie et les mêmes activités de loisir que leur entourage professionnel – et, d'autre part, de capital social – parce qu'ils n'ont pas les relations familiales ou amicales pour les aider à progresser vers les positions les plus recherchées.

Bien évidemment, la plupart de ces élèves accèdent à une position de cadre qu'ils n'auraient probablement pas eue s'ils avaient poursuivi leurs études en BTS ou à l'université. De ce point de vue, ils bénéficient en effet d'une mobilité sociale importante et souvent durable.

RG : **Que peut-on conclure plus généralement à propos de ce dispositif ?**

AvZ : Plus ambitieuse que celles de la majorité des grandes écoles ou d'autres établissements d'enseignement supérieur sélectifs qui se contentent, à quelques exceptions près, d'actions de sensibilisation qui n'ont pas du tout modifié le profil de leurs étudiants, la politique d'ouverture sociale de Sciences Po a engendré des effets positifs en termes de développement personnel et d'accès à de nouvelles opportunités pour les jeunes qui en ont bénéficié. Cela ne doit pas cacher les « coûts » psychiques et sociaux associés à cette mobilité accélérée pour ses bénéficiaires ni, surtout, conduire à surestimer les effets globaux des conventions. Non seulement ce dispositif concerne un petit nombre d'« élus », dont la présence n'a modifié que très

marginalement le fonctionnement de Sciences Po et des lycées partenaires, mais il faut à tout prix éviter de confondre, autour de la notion ambiguë d'« égalité de chances », des actions destinées à renouveler partiellement le profil des élites en place et celles visant à réduire de façon significative les inégalités d'éducation.

RG : En amont, les familles jouent un rôle primordial, pour ne pas dire prescripteur dans l'orientation de leurs enfants, pour les encourager, les inciter, les pousser à s'informer. Et on connaît le poids que le capital familial peut jouer dans les conseils qu'on peut donner à un jeune. N'est-ce pas déterminant dans les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ?

AvZ : Tout à fait. Je mène depuis presque dix ans un projet sur l'accès à l'enseignement supérieur dans lequel je me suis beaucoup intéressée au rôle des réseaux personnels. Pour étudier leur influence, j'ai, avec une équipe de jeunes chercheurs, mené des entretiens avec des élèves et des parents de quatre lycées franciliens fortement contrastés du point de vue des caractéristiques sociales et scolaires de leur public, et fait passer un questionnaire à 1 700 élèves de sept lycées différents. On constate effectivement de très fortes inégalités sociales dans l'intensité des échanges avec la famille, ainsi que des différences entre les classes sociales concernant le rôle joué par ses membres. Dans les familles des classes supérieures, ce qui est prégnant, c'est le rôle des pères. On met souvent en exergue, à juste titre, le rôle des mères en matière d'éducation, mais dans ces milieux sociaux, le rôle des pères apparaît aussi primordial dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ces derniers échangent beaucoup et donnent de nombreux conseils, qui sont largement suivis, à leurs enfants, les filles comme les garçons, même si c'est surtout vis-à-vis de ces derniers qu'ils jouent un rôle de modèle en termes de choix d'études et de profession. Les inégalités sociales sont également visibles à propos du contenu des échanges. Dans les catégories supérieures, les jeunes échangent avec leurs parents à propos d'une diversité de sujets, mais surtout du prestige et du contenu des études ainsi que des palmarès des formations et des établissements et de la sélection à l'entrée alors que dans les classes populaires, les discussions familiales portent surtout sur le financement des études, la distance géographique des établissements, et les débouchés professionnels.

Les amis jouent aussi un rôle essentiel. Dans les classes favorisées, les élèves connaissent les vœux de leurs camarades de classe et échangent beaucoup avec eux. Il y a une influence mutuelle très forte. Les élèves de milieux populaires de leur côté parlent plus avec des amis d'autres classes ou extérieurs au lycée, qui ont d'autres parcours et ne sont pas nécessairement source du même type d'informations. Dans cette enquête, nous avons comparé les élèves des milieux populaires scolarisés dans des lycées favorisés et ceux scolarisés dans d'autres lycées. Lorsqu'ils évoluent dans des lycées favorisés, ils se comportent tout à fait comme les jeunes de milieux favorisés. Ils parlent beaucoup plus avec leurs parents, connaissent les vœux de leurs camarades et abordent les mêmes sujets qu'eux dans les échanges avec leur entourage. Même si on ne peut pas exclure un effet d'autosélection et de sélection, les élèves des classes populaires des lycées favorisés étant sans doute différents de ceux scolarisés ailleurs sur plusieurs plans, notamment celui de leur profil scolaire, cela signifie que le lycée de scolarisation joue un rôle important de « médiatisation » de l'interaction avec l'entourage familial et amical¹⁸.

Dans cette enquête, on s'est aussi intéressé à ce qu'on peut appeler des « outils marchands ». On a proposé entre autres aux élèves de plusieurs lycées de chercher sur Internet, devant nous, au lycée, pendant quarante minutes, des informations sur leurs choix et projets d'orientation. Outre le recueil automatique de leur cheminement, nous leur avons également demandé de noter les mots-clés qu'ils avaient utilisés pour se renseigner. Or les jeunes issus des classes populaires utilisent un nombre de mots-clés très limité comparativement à ceux des classes favorisées. Ils recueillent donc des informations assez partielles, superficielles et redondantes, là où les autres ouvrent 50 pages dans le temps imparti et accèdent à un grand nombre d'informations. Et on constate également une difficulté chez les jeunes des classes populaires, notamment ceux scolarisés dans les filières professionnelles, à analyser les matériaux recueillis. Si aujourd'hui avec Internet, l'inégalité d'accès à l'information est moindre, le problème de l'inégalité de traitement de l'information est bien présent.

Parmi ces outils marchands, il y a également les salons d'enseignement supérieur. Dans l'étude récente que j'ai encadrée à leur sujet¹⁹,

nous avons par exemple montré l'influence de la publicité à l'œuvre dans ce contexte, particulièrement investi, essentiellement en Île-de-France, par de nombreuses écoles privées, sur les jeunes de milieux populaires. Ces derniers, qui fréquentent plus souvent les salons avec leur bande d'amis, dans un esprit ludique, et en discutent peu ensuite avec leurs parents et leurs enseignants, sont beaucoup plus perméables à des discours qui leur offrent surtout du rêve. En effet, les professionnels présents dans les stands et dans les conférences évoquent, à propos de ces établissements privés, un univers « enchanté » : un accès sans contrainte au supérieur, des études dans des cadres luxueux et de petites classes, avec de nombreuses activités extrascolaires et des séjours à l'étranger, ainsi qu'une insertion professionnelle dans des univers prestigieux facilitée par l'orientation professionnalisante des formations et les contacts permanents avec les entreprises.

RG : Les lycées jouent également un rôle important.

AvZ : Oui, on l'a déjà vu à propos de la médiatisation des échanges avec l'entourage. Et à propos d'Internet et des salons, il faut souligner que, dans un certain nombre de lycées défavorisés, ces outils sont vivement conseillés aux lycéens sans que les informations et conseils qu'ils y glanent fassent l'objet d'une discussion avec les professeurs. Plus généralement, au cours d'une enquête que nous avons réalisée dans quatre lycées pendant deux ans, nous avons mis en exergue trois variables qui font une grande différence entre les établissements²⁰. D'abord, la précocité des informations et des avis en matière d'orientation. Dans les lycées favorisés, on parle d'orientation dans le supérieur dès la classe de seconde. Dans le lycée le plus favorisé des quatre qu'on a étudiés, nous avons observé le proviseur accueillir les élèves en classe de seconde en leur disant : « Bienvenue dans l'enseignement supérieur, vous y êtes déjà ». Les élèves ont donc tout à fait le temps de douter, de changer d'avis, de se renseigner, de mûrir leur projet, d'autant plus qu'ils sont très jeunes quand ils doivent faire ces choix. Alors que dans l'un des deux lycées défavorisés faisant partie de l'étude, la proviseure, que nous avons rencontrée en octobre pour commencer l'enquête, nous a dit : « Je ne comprends pas pourquoi vous venez maintenant, on commence à parler de l'orientation ici quand Parcoursup ouvre, en

janvier ; donc, revenez en janvier. » On n'y parlait d'orientation qu'au cours du deuxième trimestre de la classe de terminale !

Deuxième variable, l'intensité des discours et actions en matière d'orientation. Dans les lycées favorisés, comme il n'y a pas de grosses difficultés par ailleurs, tout le personnel est investi dans l'orientation, y compris les surveillants, ce qui crée une mobilisation très forte autour de la transition vers le supérieur. Dans le plus favorisé, le proviseur ou le proviseur adjoint visaient tous les vœux des élèves, qui recevaient tous de nombreux conseils non seulement de leurs professeurs principaux, mais aussi d'autres enseignants. En revanche, plus on va vers les lycées défavorisés, plus d'autres questions, la réussite au bac, mais aussi le décrochage et l'absentéisme scolaire ou encore les difficultés sociales des élèves, occupent la première place dans l'esprit des enseignants et des équipes éducatives. Sauf pour les meilleurs élèves qui font souvent l'objet d'un accompagnement plus soutenu dans leurs projets.

Dernière variable, mais qui n'est pas la moins importante, le contenu des séances consacrées à l'orientation. Dans les lycées défavorisés prédomine une logique procédurale, l'accent étant mis sur des informations et conseils de nature générique : « Ouvrez la page Parcoursup, regardez à droite, mettez votre nom, etc. ». Il y a beaucoup de consignes : « N'oubliez pas telle date, n'oubliez pas de faire ceci, etc. ». Dans les lycées favorisés, ce sont davantage des conseils personnalisés pour chaque élève, et des informations très pointues sur le contenu des formations ou les modalités de sélection. Il y a donc d'énormes différences. Sans parler du fait que l'horizon de l'enseignement supérieur qu'on présente aux élèves change du tout au tout d'un lycée à l'autre. Dans les lycées favorisés, on a pu observer que dans les réunions sur l'orientation avec les parents ou avec les élèves, on ouvrait le diaporama que propose le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mais on se concentrait seulement sur les classes préparatoires, un peu sur Sciences Po, sur Dauphine ou sur les études de santé et de droit. D'autres filières et formations du supérieur, il n'en était guère question. Dans les lycées défavorisés, au cours des mêmes types de réunions – plus rares avec les parents –, on utilisait le même diaporama, mais en mettant principalement l'accent sur les BTS (brevets de technicien supérieur) et les filières non sélectives de l'université. Les élèves sont donc

canalisés vers des univers d'études très différents selon les établissements fréquentés, y compris *via* les journées portes ouvertes auxquelles ils sont incités à participer, celles-ci étant par ailleurs un autre dispositif institutionnel d'appariement des élèves et des formations du supérieur que j'ai aussi étudié²¹. Dans son travail sur les BTS²², Sophie Orange avait déjà montré que dans les lycées où des BTS sont présents, les enseignants y canalisent fortement les élèves *via*, entre autres, les journées portes ouvertes et leur affichage dans l'établissement. Les établissements jouent donc un rôle très important en matière d'orientation, mais il faut analyser leur influence en tenant compte de la façon dont elle interagit avec celle qu'exercent les réseaux personnels et les outils marchands.

RG : Justement, ces outils marchands – les salons, Internet... – ne promeuvent-ils pas le jeu du marché et la compétition public-privé ?

AvZ : Effectivement, les établissements privés disposent de ressources et de compétences plus importantes en matière de marketing et investissent beaucoup ces outils, notamment les écoles post-bac lucratives de création récente qui ont besoin des élèves pour survivre et qui n'ont pas une réputation établie. Le secteur public non seulement croule souvent sous les effectifs, si l'on songe entre autres à certaines filières universitaires, mais aussi n'a pas les ressources pour développer des stratégies promotionnelles offensives. À quoi s'ajoute souvent une forte réticence de la part de ceux qui y travaillent à calquer leurs stratégies sur celles du secteur privé. Une régulation étatique des stratégies des établissements relevant de ce secteur s'avère donc nécessaire, de même qu'une plus grande vigilance des enseignants à l'égard de leur influence sur les jeunes les moins armés pour évaluer la qualité de l'offre d'enseignement supérieur.

NOTES

1 VAN ZANTEN, Agnès, OLIVIER, Alice, BIROLINI, Christophe, CHAMBOREDON, Audrey, MARBACH, Léon (2021). « La réforme de la sélection en études de santé. Les perspectives des étudiant·e·s ». *Cogito. Le Magazine de*

[e-de-la-selection-en-etudes-de-sante-les-perspectives-des-etudiant%C2%B7e%C2%B7s/](#)

- 2 EURIAT, Michel, THÉLOT, Claude (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, p. 403-438. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_3_5065
- 3 ALBOUY, Valérie, WANECQ, Thomas (2003). « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». *Économie et Statistique*, n° 361, p. 27-52. http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2003_num_361_1_7351
- 4 PSE (2021), *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, rapport de l'École d'économie de Paris [Paris School of Economics].
- 5 FRANÇOIS, Pierre, BERKOUK, Nicolas (2018). « Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique ». *Sociologie*, vol. 9, n° 2, p. 169-196. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2018-2-page-169.htm>
- 6 Les classes préparatoires scientifiques dites « étoiles » ou « étoilées » sont proposées dans certains lycées en deuxième année de cinq filières scientifiques : MP (mathématiques et physique), MPI (mathématiques, physique et informatique), PC (physique et chimie), PT (physique et technologie) et PSI (physique et sciences de l'ingénieur).
- 7 VAN ZANTEN, Agnès (2016). « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France ». *Année sociologique*, vol. 66, n° 1, p. 81-114. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2016-1-page-81.htm>
- 8 DARMON, Muriel (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte. <https://journals.openedition.org/lectures/12566>
- 9 VAN ZANTEN, Agnès (2019). « Institutional Sponsorship and Educational Stratification. Elite Education in France ». *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 65, p. 61-77. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24169/pdf/VanZanten_2019_Institutional_sponsorship.pdf
- 10 VAN ZANTEN, Agnès (2015). « A Family Affair. Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy ». Dans van Zanten, Agnès, Ball, Stephen J., Darchy-Koechlin Brigitte (dir.). *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excel-*

lence. *The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Londres : Routledge, p. 29-42.

11 TIBERJ, Vincent (2011). *Sciences Po, dix ans après les Conventions éducation prioritaire*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01064424>

12 SIBLOT, Yasmine, CARTIER, Marie, COUTANT, Isabelle, MASCLET, Olivier, RENAHY, Nicolas (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin.

13 OBERTI, Marco, TENRET, Élise, ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, BARRAUD DE LAGERIE, Pauline, SAVINA, Yannick (2022). « L'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur au prisme des lycées d'origine. D'où viennent les étudiants de Sciences Po Paris et de l'université Paris Dauphine ? ». *Éducation et formations*, n° 104, p. 5-32. <https://hal.science/hal-03879115/>

14 VAN ZANTEN, Agnès (2010). « "L'ouverture sociale des grandes écoles". Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? ». *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69-96. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2010-3-page-69.htm>

15 FERNÁNDEZ-VAVRIK, Germán, PIRONE, Filippo, VAN ZANTEN, Agnès (2018). « Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension. Les "Conventions éducation prioritaire" de Sciences Po ». *Raisons éducatives*, n° 22, p. 19-47. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-19.htm>

16 GLINEL, Charlotte, VAN ZANTEN, Agnès (2022). « Renouveler les élites. Ouverture sociale et dispositifs de jugement dans l'enseignement supérieur sélectif ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 158, p. 141-165.

17 VAN ZANTEN, Agnès (2023). « Is Diversity a Liability or an Asset in Elite Labour Markets? The Case of Graduates Who Have Benefited from a French Positive Discrimination Scheme ». *Journal of Education and Work*, vol. 36, n° 1, p. 65-78.

18 MARBACH, Léon, VAN ZANTEN, Agnès (2023). « With a Little Help from My Family and Friends. Social Class, Personal Networks and Students' HE Plans ». [article en cours de révision].

19 OLLER, Anne-Claudine, POTHET, Jessica, VAN ZANTEN, Agnès (2021). « Le cadrage "enchanté" des choix étudiants dans les salons de l'enseigne-

ment supérieur ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 155, p. 75-95. <https://journals.openedition.org/formationemploi/9632>

20 VAN ZANTEN, Agnès (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92. <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2015-1-page-80.htm> ; OLIVIER, Alice, OLLER, Anne-Claudine, VAN ZANTEN, Agnès (2018). « Channelling Students' into Higher Education in French Secondary Schools and the Re-production of Educational Inequalities. Discourses and Devices ». *Etnografia e ricerca qualitativa*, vol. 2, p. 225-250 ; VAN ZANTEN, Agnès, OLIVIER, Alice, OLLER, Anne-Claudine, ULHY, Katrina (2018). « National Framing and Local Reframing of Students' Transition to Higher Education in France. Limitations and Pitfalls ». Dans Ingram, Nicola, Tarabini, Aina (dir.). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe*. Londres: Routledge, p. 149-166.

21 VAN ZANTEN, Agnès, OLIVIER, Alice (2016). « Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des journées "portes ouvertes" ». Dans Draelants, Hugues, Dumay, Xavier (dir.). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 233-249.

22 ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

AUTEUR

Agnès van Zanten

Sociologue, directrice de recherche au CNRS, membre du Centre de recherche sur les inégalités sociales (CRIS) de Sciences Po.

« Le système universitaire français bénéficie d'une autonomie très encadrée »

Emmanuelle Picard et Julien Barrier

DOI : 10.35562/diversite.3694

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en juillet 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Dans un article récent, l'historien Christophe Charle revient sur les crises et la difficulté à réformer l'Université française². On pourrait même dire que, pendant les deux siècles qui ont suivi leur création sous Napoléon, les universités ont été des entités sans autonomie et sans capacité à gouverner les enseignements et la recherche : tout se décidait au niveau des disciplines et à l'échelle nationale. La loi Faure, qui est votée au lendemain de mai 1968, proclame l'autonomie des universités : cinquante-cinq ans plus tard, avons-nous changé de régime ?

Emmanuelle Picard : Les réformes napoléoniennes du début du XIX^e siècle ont durablement posé les bases du système d'enseignement supérieur français. Les universités de l'Ancien Régime avaient été dissoutes sous la Révolution, Napoléon les remplace par un système de facultés, qui repose sur des découpages disciplinaires relativement rigides et uniformes sur tout le territoire : il n'y a plus d'universités qui rassembleraient l'ensemble des disciplines, mais des facultés des sciences, de lettres, de droit et de médecine. Le modèle napoléonien va de pair avec la mise en place d'un pilotage très centralisé : les enseignants titulaires sont des fonctionnaires dont la carrière est gérée à l'échelle nationale, et l'État exerce un contrôle étroit sur les diplômes, car il a le monopole de la « collation des

grades », c'est-à-dire l'autorisation de décerner les titres universitaires que sont par exemple la licence ou le doctorat.

Tout au long des XIX^e et XX^e siècles, l'héritage napoléonien a continué à peser sur le fonctionnement des établissements et leur relation avec l'État. Le découpage des universités en facultés en est un bon exemple : à la fin du XIX^e siècle, sous la III^e République, on décide de mettre fin au modèle napoléonien en reconstituant des universités rassemblant plusieurs facultés. Mais cette réforme est très cosmétique, car elle ne touche pas à l'essentiel : comme les doyens à la tête des facultés continuent à être les interlocuteurs du ministère, les décisions se prennent à l'échelle de chaque faculté, et pas au niveau de l'université, qui reste une sorte de coquille vide. Les universités n'ont pas vraiment d'existence en tant qu'établissements, une très faible autonomie de décision.

Julien Barrier : Pour en revenir à la question de l'autonomie des universités, il faut bien définir le terme, car il est ambigu. Ce qu'on appelle l'autonomie des universités correspond au fait que l'État accorde des marges de manœuvre aux établissements pour qu'ils définissent leur propre politique, leur stratégie. En pratique, cela conduit à transférer certaines compétences de gestion et de décision aux universités, un peu à la manière des politiques de décentralisation. Cela avec un renforcement du pouvoir des présidents d'université dans le fonctionnement et la distribution de moyens à l'échelle de l'établissement. On pourra y revenir, mais ces mesures ont suscité des tensions dans la communauté universitaire, car l'autonomie signifie aussi qu'on introduit des logiques plus managériales dans les universités.

Historiquement, c'est effectivement la loi Faure, votée quelques mois après mai 1968, qui introduit l'idée de donner plus d'autonomie aux établissements. À ce moment, le modèle centralisé que vient de décrire Emmanuelle Picard n'avait quasiment pas bougé depuis la fin du XIX^e siècle. Dans les années 1960, les universités sont encore très structurées par le poids des facultés. D'ailleurs, le langage courant en porte encore la trace, puisqu'on dit toujours qu'on « va à la fac » pour parler de l'université.

Mais ce mode de gestion très centralisé et uniforme a commencé à craquer face à la massification des études supérieures dans les

années 1950 et 1960. On a une population étudiante qui explose, des amphis bondés, des disciplines émergentes, le développement de nouvelles filières, dans un cadre administratif et pédagogique qui reste encore très rigide... À cette époque, le détail des enseignements de chaque diplôme doit être conforme à des grilles nationales très précises. Il y a alors une sorte de convergence entre les aspirations des étudiants et celles d'une partie des enseignants pour aller vers plus de liberté. On le voit bien avec le centre universitaire expérimental de Vincennes, ou celui de Paris Dauphine, qui chacun à leur manière vont chercher à renouveler le rapport aux étudiants et la pédagogie des cours après mai 1968.

Les réformateurs à l'origine de la loi Faure s'appuient sur ces aspirations pour proposer de donner plus d'autonomie aux universités vis-à-vis de l'État, en s'inspirant en partie du modèle nord-américain. Officiellement, les facultés disparaissent et l'on crée la fonction de président d'université pour affirmer un pouvoir de décision à l'échelle des nouveaux établissements pluridisciplinaires qui remplacent les anciennes universités.

EP : En pratique, la loi Faure ne change pas fondamentalement le fonctionnement des universités. Sur le papier, elles ont un peu plus d'autonomie, mais tout le système reste très centralisé, ce qui limite fortement les marges de manœuvre effectives. La rupture va plutôt intervenir dans les années 1980-1990, dans un cadre marqué par une seconde vague de massification de l'enseignement supérieur. Le ministère cherche alors à accompagner la croissance des universités sur le territoire avec des « contrats de développement » négociés avec chaque établissement. L'idée est que chaque université va pouvoir bénéficier de moyens spécifiques en fonction de son projet d'établissement : développer telle ou telle filière, soutenir telle action prioritaire pour l'accueil des étudiants.

Et les présidents d'universités, qui se plaignaient de ne pas avoir beaucoup de marges de manœuvre, se sont saisis de cet outil pour renforcer leurs prérogatives. À un moment où il y avait un mouvement de rationalisation dans la gestion des établissements, ils sont devenus des interlocuteurs incontournables pour le ministère. Dans sa thèse sur la Conférence des présidents d'université, Étienne Bordes montre qu'ils ont alors acquis une réelle influence sur les poli-

tiques de l'enseignement supérieur, qui traverse les alternances politiques³. On retrouve une grande partie de leurs propositions dans une réforme qui passe juste après l'élection de Nicolas Sarkozy en 2007, la fameuse loi LRU relative aux libertés et responsabilités des universités.

Celle-ci renforce l'autonomie des universités, en leur conférant de nouvelles compétences en matière de budget et de gestion des ressources humaines. Elles ont notamment reçu la responsabilité de gérer leur masse salariale, c'est-à-dire qu'elles doivent s'assurer d'équilibrer leur budget pour rémunérer leurs personnels, alors qu'auparavant ces fonctions étaient assurées par l'État. Ce n'est pas rien ! Mais en même temps, cette autonomie est toute relative, car elle s'exerce selon des règles et dans un cadre contrôlé par l'État. La manière de gouverner le système reste malgré tout très centralisée.

RG : On retrouve cette centralisation dans le statut et la carrière des enseignants-chercheurs ?

EP : C'est une des caractéristiques du système français qui en effet produit une organisation spécifique du marché du travail universitaire. Dans la plupart des autres systèmes d'enseignement supérieur, il existe un espace de négociation entre les employeurs que sont les universités et les universitaires qui vont y travailler. En Allemagne, les enseignants-chercheurs négocient l'environnement dans lequel ils viennent travailler, leurs moyens de recherche, les locaux, le nombre de leurs assistants, etc. Aux États-Unis, ils peuvent même négocier leur salaire. Il y a en général un cadre commun, de grilles salariales de référence, par exemple, dans le cas de l'Allemagne, et tout n'est pas négociable (même si aux États-Unis beaucoup de choses le sont). Mais dans ces pays, chaque individu est directement employé par son établissement.

Jusqu'à récemment, le système français était conçu exactement de façon inverse : les universités n'existaient pas juridiquement en tant qu'employeur, les enseignants-chercheurs étant des fonctionnaires recrutés et payés par l'État, selon des modalités et des règles qui sont absolument les mêmes partout et pour toutes et tous – comme dans la fonction publique en général. Les carrières, de la qualification aux fonctions de MCF (maître de conférences) ou de professeur aux promotions, voire les primes, sont gérées nationalement par le

Conseil national des universités (CNU). En France, on est donc dans une logique de centralisation très forte qui crée l'idée d'une homogénéité absolue du métier d'enseignant-chercheur au niveau national... Même si, sur le terrain, la réalité du métier est extrêmement variable d'un établissement à l'autre.

JB : Depuis la loi LRU, on observe en effet des changements dans la relation entre les enseignants-chercheurs et leur établissement. Pendant longtemps, les universitaires étaient en quelque sorte « hébergés » par leur établissement, sans avoir de lien de subordination administratif. Maintenant, les enseignants-chercheurs sont toujours des fonctionnaires, mais ils sont désormais formellement employés et rémunérés par leur établissement. De plus, les promotions et les primes sont désormais gérées par des procédures qui impliquent toujours l'instance nationale, le CNU, mais aussi l'établissement. Pour l'instant, cela ne bouleverse pas fondamentalement la donne, car les salaires sont régis par des grilles nationales et le CNU conserve un poids dans l'évaluation.

Mais ce n'est pas anodin non plus, parce que cela va à l'encontre du modèle historique de gestion des carrières. Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, certaines universités offrent des « *packages* d'accueil » lorsqu'elles recrutent des professeurs des universités : on leur propose des moyens pour démarrer une nouvelle activité de recherche, avec l'idée d'attirer les meilleurs candidats. On a toute une série de changements qui, mis bout à bout, commencent à redéfinir la relation d'emploi entre les universités et les universitaires.

RG : Quelle est la marge, l'autonomie des universitaires concernant leurs enseignements dans ce cadre ?

JB : Là aussi, il faut bien définir les termes. Sans vouloir jouer sur les mots, l'autonomie des universitaires, ce n'est pas la même chose que l'autonomie des universités, comme l'a souligné Christine Musselin. Quand on parle d'autonomie des universitaires, cela renvoie à l'idée d'un groupe professionnel qui revendique de contrôler lui-même la gestion et la régulation de ses activités : par exemple, les décisions de recrutement et d'avancement de carrière sont confiées à des universitaires, c'est le principe de l'évaluation par les pairs. On voit la même chose pour les manuscrits soumis à des revues scientifiques.

À l'échelle individuelle, cette autonomie signifie que les universitaires ont aussi une certaine liberté dans l'exercice de leur métier, par exemple dans l'enseignement. Dans le premier ou le second degré, il y a des programmes nationaux qui fixent les contenus à enseigner et à transmettre aux élèves ; et les corps d'inspection sont là pour s'assurer qu'ils le sont effectivement. Il n'y a pas l'équivalent strict pour les universités. Certes, dans quelques filières, comme les IUT (instituts universitaires de technologie) ou les écoles d'ingénieurs, il peut y avoir des référentiels qui fixent des prérequis permettant d'accréditer les diplômes délivrés. Mais il n'y a pas de prescription fine de ce qu'il faut enseigner.

RG : En termes de curriculum ?

JB : Exactement. Et c'est une différence essentielle à comprendre : dans l'enseignement supérieur, les enseignants ont en principe beaucoup plus d'autonomie dans la mesure où ils ont plus de liberté dans la définition de leur activité de travail, comme le contenu des cours. Les universitaires ont aussi la possibilité de proposer l'ouverture de nouvelles filières de formation ou de nouveaux diplômes. Les universités fonctionnent sur un modèle beaucoup moins intégré et hiérarchique que d'autres organisations. Si je m'autorisais une image, je dirais que c'est un peu comme gérer un troupeau de chats : la nature des fonctions fait qu'on a une forte autonomie de décision dans la structuration de nos activités, que ce soit l'enseignement ou la recherche.

Bien sûr, l'autonomie des universitaires est toujours relative, puisqu'elle est encadrée par des règles, contrainte par des moyens financiers, des décisions d'établissement, des politiques nationales, etc. Et d'ailleurs, c'est là qu'on observe la tension entre l'autonomie des universitaires et l'autonomie des universités. Lorsque les établissements s'affirment comme des organisations qui entendent avoir une stratégie, définir des priorités, allouer des moyens..., la question qui se pose inévitablement est celle du contrôle de l'établissement sur ce que font les universitaires. Par exemple, est-ce que l'on va ouvrir ou fermer telle ou telle filière ?

EP : Je mettrais un autre bémol concernant cette liberté. En France, on reste dans un cadre où les diplômes délivrés par l'université sont certifiés par l'État. Ce qui veut dire que l'État a un contrôle sur les

conditions de production de ses diplômés : la licence, le master et le doctorat. Et l'État exerce ce contrôle de deux façons : en amont, en spécifiant un cadre contraignant (le nombre d'heures, l'obligation de faire un stage, etc.) pour chaque diplôme. Le dernier décret sur les masters en 2014 a même imposé de devoir choisir l'intitulé des masters dans un stock de noms préalablement sélectionnés. En aval, par la procédure d'accréditation, qui consiste en une autorisation donnée par l'État à un établissement pour délivrer un diplôme, après une évaluation de la conformité aux prescriptions, mais aussi à l'issue d'une évaluation par une agence centralisée, l'HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), tous les cinq ans. Certes, cela ne porte pas sur le contenu des cours eux-mêmes, mais cela a des effets sur la structure de l'offre de formation. On est ainsi passé de 6 000 mentions de masters différentes à 120 mentions aujourd'hui. Tout le monde a été obligé de se conformer au cadrage décidé nationalement.

Et ce n'est pas anodin : comme ces trois grades (licence, master et doctorat) sont des diplômes d'État, cela implique qu'ils sont aussi utilisés tels des niveaux de diplôme dans des procédures de recrutement de fonctionnaires ou dans des conventions collectives pour déterminer des niveaux de salaires. Il faut donc avoir en tête tous ces enjeux pour comprendre comment la formation délivrée à l'université s'articule avec et entre le monde de l'éducation et le monde professionnel.

RG : Ce contrôle se retrouve-t-il aussi concernant les activités de recherche ?

EP : Concernant la recherche, l'État a toujours eu la tentation d'un pilotage assez fort, en tout cas plus fort que dans beaucoup d'autres pays. Depuis une cinquantaine ou soixantaine d'années, au travers de la DGRST (direction générale de la Recherche scientifique et du Développement technologique), du CNRS (Centre national de la recherche scientifique), puis d'autres opérateurs de financement sur projets comme l'ANR (Agence nationale de la recherche⁴), l'État a développé un rôle de pilotage (financements sur des thématiques particulières) et de guichet central pour soutenir financièrement la recherche. Dans d'autres pays, comme l'Allemagne, les États-Unis ou l'Angleterre, l'État n'est pas aussi présent et les fondations jouent un

rôle important dans le financement de la recherche. En France, l'activité de recherche reste très encadrée et contrôlée par l'État.

De la même manière, l'évaluation des activités de recherche est aussi centralisée, comme elle l'est pour les formations, puisque les laboratoires sont également évalués par l'HCERES⁵, selon des normes qui sont elles aussi nationales.

Au final, on peut dire, avec tous les paradoxes que cela peut supposer, que le système universitaire français bénéficie d'une autonomie très encadrée : d'un côté, le ministère et de l'autre, ses agences poussent les universités à toujours plus d'autonomie, et dans le même temps ils renforcent très nettement leur contrôle. Et cette tension s'opère dans un contexte de restriction budgétaire : les universités doivent donc répondre à des attentes, remplir des objectifs fixés par le ministère, tout en étant tenues de faire des arbitrages ou des choix qui les empêcheront de les réaliser.

RG : On a donc affaire aux manifestations d'un État régulateur ?

JB : Tout à fait. Le terme correspond bien à un État qui fonctionne moins selon un pouvoir hiérarchique classique, mais qui cherche plutôt à orienter les acteurs avec un ensemble de règles, d'incitations et de contraintes. Il y a une forme de pilotage à distance par l'État. Cela passe notamment par de grands appels à projets qui mettent les établissements en compétition pour obtenir des moyens. Formellement, ils sont tout à fait libres de ne pas y répondre et d'ignorer ces incitations. Mais si tous les autres jouent le jeu de la concurrence, le risque est grand de se retrouver marginalisé : dans ces conditions, comment s'opposer à ces injonctions ? Au vu des sommes engagées, il est difficile de ne pas répondre aux appels à projets du PIA, le Programme d'investissements d'avenir.

En quelque sorte, l'État dit : voici le système dans lequel vous devez jouer, à vous d'optimiser votre stratégie pour être l'université la mieux placée dans les classements internationaux. Cela veut dire que l'autonomie des universités est très encadrée, très régulée : on leur donne plus de souplesse pour s'organiser et définir leur stratégie, mais dans un cadre où les objectifs restent définis par l'État. Cette conception de l'autonomie des universités consiste finalement à les considérer comme des acteurs rationnels, censés répondre aux inci-

tations de l'État en faisant des choix stratégiques, en allouant des ressources, en investissant sur certaines priorités, etc. Elles ont donc plus de liberté du point de vue opérationnel, mais aussi beaucoup plus de pression pour atteindre certains résultats. C'est pour cela que de nombreux observateurs sont très critiques sur la notion d'autonomie des universités, car le contrôle exercé par l'État n'est pas moins fort, il a simplement changé de forme.

Et ces changements dans les relations entre l'État et les universités s'accompagnent d'une transformation des relations entre les universités et leurs personnels. On a déjà parlé de la relation d'emploi. Mais il y a aussi des évolutions du point de vue du contrôle exercé par l'établissement sur les activités d'enseignement et de recherche. Depuis une trentaine d'années, et surtout depuis la loi LRU, les universités ont acquis de nouvelles prérogatives juridiques, mais surtout un ensemble d'outils managériaux pour gérer leur budget, suivre leurs dépenses, faire du contrôle de gestion.

Dans un contexte de contrainte budgétaire, elles peuvent par exemple décider de ne pas ouvrir certains cours en dessous d'un certain nombre d'étudiants inscrits, en estimant que ce n'est pas rationnel d'un point de vue économique. Car, quel que soit le nombre d'étudiants inscrits, une heure d'enseignement a à peu près le même coût en termes de salaire pour l'établissement : il y a donc tout intérêt à ce que les cours soient bien remplis pour maximiser des dépenses salariales plus ou moins fixes. Ce type de raisonnement économique n'est pas nouveau, mais il est devenu omniprésent dans les universités. On l'a vu aussi avec le transfert de la gestion des salaires aux établissements. Pour conserver leur équilibre financier, les universités se sont retrouvées en position de réduire le nombre de postes de titulaires : avec l'autonomie, l'État leur a en quelque sorte délégué la responsabilité de gérer la pénurie.

On a des effets en cascade : l'État donne plus d'autonomie aux universités, tout en organisant leur mise en compétition et en les soumettant à des contraintes budgétaires, ce qui a ensuite des conséquences sur la manière dont elles gèrent leurs ressources et leurs activités de formation et de recherche.

RG : Ce mode de contrôle indirect est-il présent dans d'autres pays ?

JB : Oui, on retrouve des tendances similaires ailleurs en Europe, au Royaume-Uni. Les universités britanniques ont depuis longtemps une autonomie de décision assez poussée, mais dans un cadre aussi très structuré par des mécanismes de mise en concurrence. Dans le sillage des réformes des services publics introduites par Margaret Thatcher dans les années 1980, l'enseignement supérieur a été gouverné par la mise en place de classements, d'évaluations et de batteries d'indicateurs. Les universités se livrent à un mercato pour recruter les enseignants les plus « productifs » en recherche, ceux qui publient le plus, quitte à débaucher des collègues dans d'autres établissements afin d'optimiser la place qu'elles occupent dans les évaluations nationales.

RG : **Vous évoquiez les PIA, et on voit à quel point le mode projet, avec des appels à projets, appels à manifestation d'intérêt, a envahi la sphère des politiques publiques, et en particulier la gouvernance de la recherche. Cette modalité pour obtenir des financements nécessite à la fois une stratégie particulière, mais aussi des compétences propres – qui dépassent celles des seuls enseignants-chercheurs. Comment ce nouveau mode redéfinit-il l'activité et le travail dans l'enseignement supérieur ?**

EP : Il est évident qu'on observe une rupture dans la dynamique historique des financements. Le financement par projet est une modalité qui existe depuis très longtemps dans l'enseignement supérieur et dans certains pays, c'est même une norme. Mais il s'agit principalement d'un outil de financement de la recherche. Dans le cas français, il devient un mode de gestion de l'ensemble de l'enseignement supérieur, ce qui est très différent. Jusque dans les années 1990, le financement des universités en France était organisé selon une approche égalitaire : les enseignants-chercheurs étaient payés directement par l'État, distribués entre les universités selon un principe de péréquation tout comme l'étaient les moyens de fonctionnement. Les clés de répartition étaient définies par différents critères, dont le nombre d'étudiants, même si la valeur de ceux-ci était variable : les étudiants de sciences exactes et expérimentales « valaient » plus que ceux des sciences humaines et sociales, parce qu'il leur fallait des locaux plus grands et avec des équipements spécifiques. Dans ce même objectif d'homogénéité, les disciplines étaient soucieuses d'être présentes sur tous les sites. Il y avait certes des différenci-

tions, par exemple entre l'Île-de-France et les universités de province, mais elles étaient très faibles et finalement bien supportées par la communauté.

Depuis le début des années 1990, l'État s'est mis à piloter, en mettant les universités en compétition les unes avec les autres, à travers des enveloppes dont le montant total est déterminé à l'avance et distribuées à l'issue d'un appel à projets. À partir de ce moment-là, il était évident que toutes les universités n'allaient pas gagner. Le premier exemple de ce changement a été le plan Université 2000, mis en place par Lionel Jospin en 1990. Son objectif était d'accroître le nombre des universités et la taille des universités existantes pour faire face à l'augmentation des étudiants consécutive à la politique dite des « 80 % d'une classe d'âge au bac ». Mais pour obtenir ce financement, il y avait une condition : les régions et les villes devaient s'engager à allouer une subvention que l'État complétait avec un montant équivalent. De cette façon, le gouvernement a organisé la première compétition entre universités : il fallait qu'elles obtiennent des collectivités locales un soutien financier conséquent – et toutes ne l'obtiendront pas ou pas facilement. Et d'autant plus que cette enveloppe ministérielle était fermée : une fois le budget alloué distribué aux lauréats, il n'y a plus de soutien pour les universités ayant trop tardé ou ayant eu du mal à mobiliser leurs partenaires.

JB : Cette mécanique de mise en concurrence est diabolique. Elle est d'une redoutable efficacité pour piloter l'enseignement supérieur et la recherche. Elle joue sur plusieurs registres à la fois. Il y a une forme de séduction, puisque les vainqueurs de la compétition remportent des ressources et voient dans leur succès une confirmation de leur statut. Mais elle joue aussi sur la crainte de la marginalisation. Ces ressorts sont particulièrement effectifs dans le monde universitaire qui, comme Bourdieu l'avait montré dans son article sur le champ scientifique, est régi par des logiques de concurrence très fortes entre pairs.

De fait, il y avait déjà des formes de concurrence entre établissements dans les années 1970 ou 1980, par exemple pour l'installation d'un gros équipement ou lors des opérations de décentralisation. Mais si elle se jouait un peu à huis clos dans le cadre de négociations. Là, on change d'échelle et la mise en concurrence est très explicite.

EP : Historiquement, cette tendance est assez inédite et en fait assez puissante, d'autant plus qu'elle va s'installer durablement dans le mode de gouvernance de l'enseignement supérieur. Depuis plus de trente ans, les appels à projets de ce type, c'est-à-dire avec une enveloppe fermée mise en concurrence, se sont multipliés et même intensifiés : il y a eu les opérations campus, les pôles d'excellence, jusqu'aux PIA dont la première vague a été lancée en 2010 – nous sommes dans la quatrième vague. À partir de ce moment, le financement de l'enseignement supérieur repose pour l'essentiel sur ce modèle. Et tous les acteurs vont devoir se plier à ces contraintes.

On peut faire le même constat pour la recherche au sens où, avec la mise en place de l'ANR en 2005, la part du financement sur projets au détriment du financement récurrent s'accroît considérablement, et les chercheurs ont été très fortement incités à répondre à des appels d'offres. On retrouve cette même logique au niveau européen, avec la mise en place de l'ERC (European Research Council⁶) en 2007. Si les équipes de recherche souhaitent disposer de moyens financiers, elles n'ont pas d'autres choix que d'entrer dans cette démarche. Donc effectivement, le contexte a beaucoup changé ces dernières années, aussi bien pour celles et ceux qui pilotent les établissements que pour les enseignants-chercheurs, au sens où il est maintenant indispensable de disposer des compétences nécessaires pour entrer dans cette compétition et répondre aux appels d'offres.

JB : Il faut aussi rappeler que ce financement sur projets dans le monde de la recherche ne date pas d'hier. Il existe dès les années 1960, avec la DGRST (Délégation générale à la recherche scientifique et technique⁷), qui finançait à l'époque les contrats de recherche. On ne parlait pas de projets, plutôt de contrats, mais le principe était comparable : on soumet une proposition, qui va être examinée par un comité d'évaluation, afin d'obtenir un financement pour mener une opération de recherche bien définie. Mais dans les années 1960, ce mode de financement était clairement conçu comme un dispositif complémentaire, permettant notamment de soutenir des domaines émergents. Depuis, le phénomène n'a cessé de s'accroître et c'est devenu la norme. D'abord dans les années 1980 avec le lancement des premiers programmes-cadres de recherche et développement (PCRD) de la Commission européenne, dans les

années 1990 avec les actions concertées incitatives du ministère de la Recherche, puis dans les années 2000 avec l'ANR et l'ERC.

La pression pour obtenir des financements est très forte, surtout en sciences expérimentales, où on a besoin de matériel et d'équipements parfois très coûteux. Mais dans d'autres pays, le fonctionnement des établissements dépend beaucoup plus fortement de l'obtention de financements extérieurs. On attend alors des universitaires qu'ils rapportent des fonds à leur établissement, cela peut faire partie de leur évaluation. Même s'il y a beaucoup de personnels contractuels rémunérés sur des projets en France, notamment des post-doctorants, cette tendance est encore plus prononcée ailleurs, particulièrement en Amérique du Nord. Dans ce cadre, une bonne partie des équipes de techniciens dans les laboratoires de sciences expérimentales peuvent être rémunérées par contrats. Cela signifie que, le jour où le prof à la tête du laboratoire n'a plus de contrat, il doit licencier une partie de son équipe. En France, on bénéficie tout de même d'une stabilité et de la présence de personnels techniques titulaires de la fonction publique, comme les ITRF (ingénieurs et personnels techniques, de recherche et de formation).

Autre élément important à avoir en tête concernant les financements sur projets : ils sont très importants pour la carrière des enseignants-chercheurs. Il y a bien sûr l'aspect financier : cela permet de payer des déplacements, du matériel, du personnel, etc. Mais il y a aussi un aspect symbolique : c'est un marqueur de reconnaissance et de réputation. Plus le financement est sélectif, plus l'effet sur la réputation est important. Par exemple, obtenir un financement de l'ERC a un impact considérable, car il s'agit d'un appel à projets très concurrentiels. On revient au principe de l'évaluation par les pairs : obtenir ce financement veut dire qu'on a franchi toute une série d'évaluations très exigeantes, qui vous font entrer dans l'Olympe des enseignants-chercheurs. C'est un coup qui compte double, financier et symbolique.

EP : Ce processus participe de ce qu'on appelle l'effet Matthieu, théorisé par le sociologue des sciences américain, Robert Merton, à la fin des années 1960⁸. Il s'appuie sur la parabole des talents qui montre que plus on a, plus on a de chance d'obtenir plus encore. Pour ce qui nous intéresse, cela signifie que celui qui gagne ces appels à projets a

toutes les chances d'en gagner d'autres. Et qui obtient un PIA ou une ERC a plus de chance d'en obtenir d'autres. Ce principe peut s'appliquer aux individus et à la recherche, mais aussi aux institutions de l'enseignement supérieur. Par exemple, parmi les lauréats du PIA 4, la plupart appartiennent déjà à des IDEX (initiatives d'excellence⁹), c'est-à-dire qu'ils avaient déjà réussi à obtenir un label et un financement d'un PIA précédent. On a donc une logique cumulative qui fait que plus on obtient, plus on obtiendra. En conséquence de quoi, on assiste, depuis vingt ans, à une stratification du système d'enseignement supérieur, une hiérarchisation des établissements.

Ainsi, bien que le corps enseignant soit réglementairement identique partout, cette hiérarchisation va avoir des conséquences importantes sur les conditions de travail des chercheurs : les grosses universités comme Paris-Saclay, avec un très fort taux d'encadrement, permettent aux enseignants-chercheurs d'avoir du temps pour faire de la recherche, sur des sujets très pointus, et de produire de l'information à haut niveau, alors que dans une petite université évidemment, le même enseignant-chercheur va devoir prendre en charge les enseignements du premier cycle, proposer des approches beaucoup plus générales, sans disposer d'un laboratoire spécialisé et de moyens particuliers. Cette stratification des universités produit donc une fragmentation de la profession au travers de ses conditions de travail.

JB : Il y a toujours eu des formes de différenciation plus ou moins implicites entre les universités, si on pense par exemple à la domination symbolique des universités parisiennes depuis le XIX^e siècle. Mais aujourd'hui, c'est assumé, explicite, structurel. Et surtout, c'est affiché, avec des universités d'excellence et d'autres qui ne le sont pas. Et puis cette différenciation entre les universités se double d'une stratification symbolique des universitaires au sein des établissements. Par exemple, l'établissement peut décharger d'une partie de leur service d'enseignement des enseignants-chercheurs ayant obtenu une ERC. L'idée est de dégager du temps pour leurs recherches. Mais il va falloir reporter leur charge d'enseignement ou de coordination d'enseignement sur d'autres personnes, à savoir des vacataires, donc des contractuels ou des précaires, ou bien sur des titulaires qui vont assurer des heures complémentaires pour continuer à faire marcher la machine. On a donc une différenciation croissante entre établissements et au sein même des établissements.

RG : L'enseignement supérieur, c'est aussi toute une série de métiers et de fonctions qui entourent les enseignants-chercheurs. Pouvez-vous nous les présenter ?

EP : Vous avez raison, il y a des corps de métiers très différents dans les universités. Les agents BIATSS (**bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques et sociaux et de santé**¹⁰) correspondent aussi bien aux personnels de bibliothèque qu'aux jardiniers, en passant par le directeur général des services ou les techniciens de laboratoire. C'est une filière administrative à côté de la filière enseignante. Le nombre d'agents a cru de façon assez importante ces dernières années, tout en restant malgré tout en nombre inférieur à ce qu'il est dans la plupart des autres systèmes universitaires. Or ce sont des personnels essentiels, notamment lorsqu'il s'agit de répondre à des appels d'offres dont nous avons parlé. Autre tendance forte depuis une quinzaine d'années : l'émergence du corps spécifique des conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur. Car en France, à la différence de nombreux autres pays, il n'y a pas de faculté de pédagogie destinée à la formation des enseignants du supérieur. On forme les enseignants du primaire et du secondaire, mais pas les enseignants du supérieur. Depuis toujours. Et pour résoudre le problème de maîtrise pédagogique ou de compétences pédagogiques, en particulier pour le montage de formation et le développement de nouvelles pratiques, la France a fait le choix de recruter des personnels supports pédagogiques spécifiques qui ont comme mission de devoir outiller les enseignants-chercheurs dans la transformation de leurs pratiques, le développement de nouvelles modalités pédagogiques. Mais le système est très largement sous-dimensionné pour pouvoir répondre aux besoins, et surtout la France a fait le choix de ne pas se doter de facultés de pédagogie, c'est-à-dire de lieux où il y aurait une véritable prise en charge de la formation et du suivi des projets pédagogiques.

JB : Effectivement, on a assisté depuis une vingtaine d'années à l'essor de nouveaux métiers qui sortent du cadre habituel des fonctions de support. À côté des métiers assez classiques dans le domaine administratif, par exemple pour gérer les services de la scolarité, on a de nouveaux profils avec une expertise assez pointue qui interviennent pour conseiller et accompagner les universitaires dans le cœur de leur activité. Les conseillers pédagogiques cités par Emmanuelle

Picard sont un bon exemple. Mais on peut aussi citer les chargés de valorisation, qui interviennent dans les relations avec les entreprises et accompagnent les universitaires dans le dépôt de brevet. On a également des ingénieurs projet, qui aident au montage administratif et à la gestion des projets financés *via* des appels d'offres.

Ces fonctions ne sont pas seulement administratives, car elles sont vraiment à l'interface avec le cœur des activités de recherche et d'enseignement des universitaires. D'ailleurs, ces personnels ont parfois du mal à faire valoir leur légitimité et à trouver leur place, car leur fonction peut être perçue comme un empiètement sur les prérogatives des enseignants-chercheurs. Lorsque les services de valorisation de la recherche ont commencé à se développer dans les années 2000, ils étaient mal acceptés par certains universitaires, qui s'inquiétaient d'avoir à se plier à de nouvelles règles de protection de la propriété intellectuelle dans leurs collaborations avec des entreprises. On voit aujourd'hui une situation similaire avec les conseillers pédagogiques, parfois perçus comme des agents qui voudraient leur imposer certaines pratiques d'enseignement.

Quelques auteurs considèrent même qu'on assiste à l'émergence de professions para-académiques, par analogie avec le personnel paramédical, prenant en charge des tâches spécialisées directement en lien avec les universitaires¹¹. Ce qui soulève aussi la question d'une fragmentation ou d'une parcellisation du travail universitaire, de plus en plus décomposé en de multiples tâches spécialisées.

NOTES

2 CHARLE, Christophe (2021). « Crises universitaires et réformes en France ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Crises-universitaires-et-reformes-en-France.html>

3 BORDES, Étienne (2021). *La Conférence des présidents d'université (1969-2007). Une socio-histoire du gouvernement des universités*, thèse de doctorat en histoire. Université Toulouse II Jean-Jaurès, Toulouse.

4 Créée en 2005.

5 Créé en 2013, il remplace l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), elle-même créée en 2006.

- 6 Conseil européen de la recherche : <https://www.horizon-europe.gouv.fr/les-financements-erc-27806>
- 7 Créée auprès du Premier ministre en 1958, pour coordonner la recherche scientifique, les universités et le CNRS.
- 8 MERTON, Robert K. (1968). « The Matthew Effect in Science ». *Science*, vol. 159, n° 3810, p. 56-63. <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- 9 Initiatives d'excellence qui font partie des investissements d'avenir (PIA). Une vingtaine de sites font partie des IDEX. <https://www.gouvernement.fr/idex-isite>
- 10 https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T565/les_personnels_non_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tutelle_du_mesri/
- 11 MACFARLANE, Bruce (2011). « The Morphing of Academic Practice. Unbundling and the Rise of the Para-academic ». *Higher Education Quarterly*, vol. 65, n° 1, p. 59-73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>

AUTEURS

Emmanuelle Picard

Historienne, maîtresse de conférences à l'ENS de Lyon, membre du laboratoire Triangle.

Julien Barrier

Sociologue, maître de conférences à l'ENS de Lyon, membre du laboratoire Triangle.

L'enseignement supérieur à l'heure de la grande compétition

Universitas

Thierry Paquot

DOI : 10.35562/diversite.3708

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Le mot « université » désigne aussi bien le lieu où se déroule l'enseignement supérieur que la relation entre un enseignant et un ou plusieurs enseignés. Avec la massification des études post-baccalauréat, l'université est devenue une institution démesurée qui peine à retrouver ce qui caractérisait son origine. Retour sur l'histoire de l'université pour mieux en anticiper le devenir...

English

The word "university" refers both to the place where higher education takes place and to the relationship between a teacher and one or more students. With the massification of post-baccalaureate studies, the university has become a disproportionate institution that is struggling to find what characterized its origin. Let's look back at the history of the university to better anticipate its future...

INDEX

Mots-clés

université, histoire de l'enseignement supérieur, savoir, émancipation, Ivan Illich

Keywords

university, history of higher education, knowledge, emancipation, Ivan Illich

PLAN

Approche étymologique
Ivan Illich et l'université

TEXTE

- 1 Les premières universités occidentales s'ouvrent au tournant des XII^e et XIII^e siècles : seule celle de Salerne, fondée par Robert Guiscard à la fin du XI^e siècle, est antérieure. Généralement les historiens s'accordent sur quelques dates et lieux : Bologne en 1158, Oxford vers 1206, Valence en 1209, Naples en 1224, Padoue en 1228, Cambridge en 1229, Toulouse en 1233, Salamanque en 1239, La Sorbonne à Paris en 1253, Montpellier en 1289, Lisbonne en 1290, Coimbra en 1308, Orléans en 1312... Elles sont alors toutes sous la protection de l'Église, et plus particulièrement du pape, qui veille à ce que la théologie soit omniprésente. Par exemple, le pape Grégoire IX, en 1228, réagit aux professeurs qui, à Paris, voulaient associer à la théologie l'étude d'auteurs païens, en leur écrivant :

Nous vous commandons et vous ordonnons par ces présentes d'abdiquer entièrement une telle folie et d'enseigner désormais la théologie dans sa pureté, sans aucun ferment de science mondaine, n'adultérant point la parole de Dieu par les fictions des philosophes.

- 2 Aussi ignorait-on, à l'université de Paris, en 1254, les écrits de Virgile et de Cicéron ! Les universités reçoivent une aide financière et institutionnelle de la part de l'Église, qui garantit les diplômes qu'elles accordent et la qualité des enseignants qui y exercent leur magistère, tout en supervisant l'esprit qui y règne. Il en sera de même, lorsque des souverains se substitueront à l'Église en tant que protecteurs. Comme il est difficile de contrôler chaque enseignement, des pensées indépendantes et originales réussiront à s'y déployer, trouvant des étudiants attentifs et prêts à les entendre. Ce qui n'empêchera pas des cas de censure, des délations, des renvois et des fermetures...

Approche étymologique

- 3 Le latin classique *universitas* signifie « totalité, ensemble », il dérive de *universus* (« général ») qu'on trouve dans « univers ». Au XIII^e siècle, l'*universitas* correspond à une « corporation professionnelle », à une « union ». Le mot « université » englobe tous les

enseignants (« le corps de maîtres »), plus tard, au XVII^e siècle, il s'applique au quartier de la ville où sont installées les écoles aussi bien monastiques que privées. À Paris, c'est le Quartier latin. Dorénavant, les technocrates vident la capitale de ses lieux d'enseignement supérieur pour les regrouper dans de faux campus éloignés, à Saclay, Marne-la-Vallée ou Aubervilliers... L'adjectif et le nom commun « universitaire » pointent leur nez au milieu du XIX^e siècle pour se banaliser au XX^e siècle, on se présente alors comme « universitaire » qui se rend à la « cité universitaire »...

- 4 Pierre Michaud-Quantin consacre un ouvrage entier à la notion d'*universitas*¹ afin d'en comprendre le sens premier et ses évolutions. Que nous apprend-il ? Que la première occurrence de ce mot apparaît vraisemblablement sous la plume de Cicéron, en particulier dans sa traduction latine du *Timée*, où il signifie « univers ». Le mot est repris par Quintilien, puis par d'autres auteurs dans les siècles suivants, en privilégiant l'idée d'un tout général par opposition à ses parties. Au XII^e siècle, chez les juristes, l'*universitas* désigne, selon la formule de Pillius : « Un collège est une sorte de rassemblement ou de réunion de plusieurs personnes. C'est ce que l'on appelle du terme général de *universitas*, également de *corpus*, dans le langage courant de notre pays on dit *consortium* ou *schola* ». Mais il n'est alors guère employé. Au siècle suivant, seul Guillaume d'Auvergne tente de le relancer, le considérant comme « une multitude ramenée à l'unité ». D'autres mots le concurrencent comme *corpus*, *collegium* et *societas*, qui parfois sont interchangeables sans être véritablement des synonymes et évoquent des « associations professionnelles ». L'ouvrage érudit de Pierre Michaud-Quantin s'attache à présenter toutes les notions qui ont à voir avec l'association, comme *ecclesia*, *hospitale*, *congregatio*, *conventus*, *municipium*, *castrum*, *vicus*, *villa*, *consortium*, *curia*, *schola*, *communitas*, *ministerium*, *hansa*, *fraternitas*, *gilda*, *caritas*... Ces diverses formes de regroupement visent à conforter le « bien commun », dont la définition est à chaque fois locale, juridique et professionnelle. Il examine également la gouvernance de ces « communautés », l'expression de la volonté collective, la recherche de l'unanimité, le fonctionnement du vote, la détermination du *quorum*, le rôle du serment, le droit de propriété et la place de la « personnalité morale », etc. Il est impos-

sible de résumer un tel livre qui, en ce qui concerne l'*universitas*, en montre les nombreuses modalités.

- 5 Le sens moderne du mot « université » oublie un peu trop ce qui le caractérisait au XIII^e siècle, à savoir, cette relation spécifique qui unissait tous les membres d'une même corporation pour exalter la connaissance et contribuer à l'intelligibilité du monde, dans le cadre soigneusement délimité de la théologie chrétienne. Pour nous, laïcs du XXI^e siècle, l'université reste, à la fois, le lieu de production des connaissances et de leur acquisition et celui du lien entre enseignant et enseigné. Un tel lien peut-il se cultiver dans un amphithéâtre de 500 ou plus étudiants réunis une fois par semaine pour une heure trente ? La réponse est non. La taille des promotions est ici décisive, tout comme l'emploi du temps des études, sans oublier les charges qui incombent au corps enseignant... L'on dénombre, en France, près de 3 millions d'étudiants à la rentrée de 2021, soit 2,5 % de plus que l'année précédente. L'enseignement privé accueille près de 737 000 inscrits, soit près d'un quart de l'effectif total. Celui-ci comprend les étudiants inscrits dans l'une des 67 universités publiques (en 2018), mais aussi ceux qui sont en classes préparatoires, en BTS (brevet de technicien supérieur), dans les « grandes écoles » ou dans la myriade d'écoles privées proposant des formations supérieures dans d'innombrables domaines...

Ivan Illich et l'université

- 6 Ivan Illich a appelé à une « déscolarisation » de la société après avoir établi un bilan particulièrement sévère de l'institution scolaire, telle qu'elle fonctionne à l'échelle mondiale. Son pamphlet, *Une société sans école* (1971), a provoqué d'innombrables réactions tout autant favorables que critiques. Son livre est contemporain de ceux de Paul Goodman, Paulo Freire, Everett Reimer ou encore Hartmut von Hentig, qui chacun démontre ce qui va mal dans l'école et suggère des réformes plus ou moins profondes. L'université n'y est pas traitée frontalement. Pourtant, elle importe à Ivan Illich, en particulier, qui après la fermeture du CIDOC (Centro Intercultural de Documentación), en 1976 – ce centre culturel alternatif sis à Cuernavaca – est devenu professeur dans des universités, principalement en

Allemagne et aux États-Unis ; aussi le métier d'universitaire l'intéressait tout autant que la communauté qui s'y déployait.

- 7 Parallèlement, il publie, en 1988, avec Barry Sanders, *ABC, l'alphabétisation de l'esprit populaire* et en 1991, *Du lisible au visible : la naissance du texte. Un commentaire du « Didascalicon » de Hugues de Saint-Victor*². Ces deux ouvrages analysent la culture du texte copié, puis imprimé et ses effets sur la mémoire, la circulation des idées, la lecture qui devient silencieuse, l'esprit critique, etc., tout en questionnant le numérique et l'hypertexte. C'est à cette période qu'il prononce une conférence pour les vingt ans de l'université de Brême, « Le texte et l'université : idée et histoire d'une institution unique »³, dans laquelle il formalise sa pensée vis-à-vis de l'université.
- 8 Il profite de cette occasion pour appeler à réformer l'université, non seulement celle-ci qui a tout juste vingt ans, mais toutes les universités. Pourquoi ? Parce qu'en huit siècles d'existence, l'université a perdu ce qui lui a permis de naître. Et que cette perte est terriblement dommageable. Il s'agit d'un changement technique ayant des répercussions dans l'ordre mental : le passage de la lecture orale à la lecture silencieuse au cours du XIII^e siècle, qui pour se pratiquer réclame tout un arsenal de dispositifs, comme la ponctuation, la pagination, l'indexation, le titrage, etc. Certes, quelques-unes de ces « innovations » sont antérieures, on attribue à Bède le Vénérable la séparation des mots sur le parchemin et à Isidore de Séville, les titres des chapitres... Mais ce sont avec les universités que lire pour apprendre et lire pour enseigner deviennent des activités émancipatrices qui libèrent l'individu de toute communauté contraignante. Ainsi la lecture qui reposait sur l'obéissance et l'écoute dans l'institution monastique (Illich remarque que les mots pour dire l'obéissance et l'ouïe en allemand proviennent de la même racine) devient personnelle et favorise la *disputatio* avec l'institution scolastique nouvelle, l'université. Celle-ci renforce sa spécificité avec l'imprimerie, ce sont les textes imprimés avec leurs pages *visibles* qui contribuent au savoir moderne. Cela est en train de changer, d'où la nécessité d'une réforme :

Loin de moi, précise Ivan Illich, l'idée de geindre sur la disparition de cet élément qui fut inhérent à l'être même de l'université de laquelle, sans lui, ne reste qu'une coquille vide. Je ne me plains pas, je cherche

à expliquer. Il me semble que ce qui se passe aujourd'hui n'est pas sans rappeler ce qui commença d'arriver vers 1160, quand la page acoustique, porteuse des lignes chantantes fut expulsée et réduite au silence par un nouvel artefact, qui pouvait être lu sans émission de voix et consulté au hasard. Aujourd'hui, c'est quelque chose d'aussi radicalement nouveau qui se glisse entre le texte biblionome et le lecteur. À titre provisoire et pour faire court, j'appellerai cette chose *l'écran*.

- 9 Bien sûr, entre la généralisation de la lecture silencieuse, puis de l'imprimerie, et la culture numérique, l'université a vécu d'autres tensions et changements, à commencer par la marginalisation progressive des « humanités » et la suprématie des « sciences » entendues comme « seules vérités ». Or, la scientificité des sciences est depuis longtemps philosophiquement contestée... La « science » est devenue vénale et se vend au plus offrant des multinationales ou des ministères. Le seul critère admis pour mesurer la scientificité de la science, et des projets présentés en son nom, est le financement, et cela dans toutes les universités au monde où se parle le même jargon technocratique (« évaluation », « rationalisation administrative », « démocratisation des critères d'admission », « ligne budgétaire », etc.). C'est ainsi que des « modes » intellectuelles s'affichent, avant de laisser la place à une autre trouvaille, et que s'effacent des pans entiers du savoir commun, considérés comme non rentables au nom des nouvelles valeurs présentées comme « scientifiques », expressions du « progrès ». Ivan Illich est persuadé que l'université « n'a nul besoin du manteau de la science pour affirmer sa légitimité », qu'elle doit renouer avec le texte, le plaisir de lire qui mobilise tous les sens et non pas seulement le regard captivé par un écran, une *sobria ebrietas*, « cette ébriété sobre et rassérénante au milieu de l'épandage sans mesure d'information sèche et vide de sens »...
- 10 Cela réclame, sans doute, une désintoxication des prothèses technologiques qui nous éloignent de la connaissance éprouvée, une temporalité continue dans la contemplation et non pas un prêt-à-penser découpé en tranches d'unité de valeur... Si le lieu est peu valorisé – il suffit de regarder la pauvreté de l'architecture des locaux universitaires –, la relation ne l'est guère plus, or, tous les deux constituent justement le sens du mot « université », réformer l'université revient à lui donner forme.

NOTES

- 1 Voir MICHAUD-QUANTIN, Pierre (1970). *Universitas. Expressions du mouvement communautaire dans le Moyen-Âge latin*. Paris : Vrin.
- 2 Ces deux essais sont réédités en un seul volume : ILLICH, Ivan (2023). *Dans la vigne du texte*, postfaces de Dominique Poirel et de Thierry Paquot. Paris : CNRS éditions.
- 3 Article traduit de l'allemand par Jean Robert, *Esprit*, août-septembre 2010, p. 172-184.

AUTEUR

Thierry Paquot

Philosophe et essayiste, professeur émérite des universités, auteur de nombreux ouvrages sur l'urbanisation planétaire, la pensée écologique, les utopies, Thierry Paquot vient de publier *Pays de l'enfance* (éditions Terre urbaine, 2022).

L'enseignement supérieur divise : généralisation des études, différenciation des jeunesses

Mathias Millet

DOI : 10.35562/diversite.3718

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article se propose de faire, à grands traits, le bilan de quelques évolutions récentes de l'enseignement supérieur. Satisfaire à cet exercice impose d'abord de prendre la mesure des transformations quantitatives qui l'ont marqué ces dernières décennies. Mais si la croissance rapide du nombre d'étudiants depuis les années 2000 s'apparente à une « troisième explosion scolaire », celle-ci emporte aussi des changements de nature plus qualitative sur lesquels il faut s'arrêter. C'est bien, en effet, le sens et la place que les études supérieures prennent désormais dans les trajectoires et les attentes des nouvelles générations qui se trouvent modifiés. L'article revient également sur la manière dont les changements structurels de l'enseignement supérieur ont fait de celui-ci un nouveau lieu d'injonctions normatives autour, par exemple, de l'orientation, de l'innovation pédagogique ou de l'entrepreneuriat. Il souligne enfin combien les transformations de l'enseignement supérieur se réalisent dans un contexte en apparence paradoxal : ouvert au plus grand nombre, ce dernier est aussi plus segmenté, les inégalités et divisions inscrites dans son organisation y prenant une acuité toute particulière.

English

This article takes stock of some recent developments in higher education. First, it is necessary to examine of the quantitative changes that have taken place in recent decades. But if the rapid growth in the number of students since the 2000s is similar to a 'third school explosion', it also brings with it changes of a more qualitative nature that must be considered. It is indeed the meaning and the place that higher education now takes in the trajectories and expectations of the new generations that are being modified. The article also looks at the way in which structural changes in higher education have turned it into a new place of normative injunctions concerning, for example, guidance, pedagogical innovation or entrepreneurship. Finally, he emphasises the extent to which the transformations of higher education are taking place in a seemingly paradoxical context: open to the greatest

number of people, it is also more segmented, with the inequalities and divisions inscribed in its organisation taking on a particular acuity.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, inégalité, condition d'étude, études supérieures, jeunesse, étudiant, démocratisation, explosion scolaire, professionnalisation, insertion

Keywords

higher education, inequality, study condition, youth, student, democratization, school explosion, professionalization, insertion

PLAN

Les études supérieures comme prolongation quasi obligatoire de la scolarité
Des études supérieures qui changent de sens et se professionnalisent
Les inégalités structurelles de l'enseignement supérieur
Pour conclure : un élitisme républicain

TEXTE

- 1 Faire le bilan des évolutions récentes de l'enseignement supérieur impose de prendre la mesure des transformations démographiques qui l'ont marqué ces dernières décennies. La croissance particulièrement rapide du nombre d'étudiants depuis les années 2000 s'apparente à une « troisième "explosion scolaire", suivant l'expression désignant le prolongement rapide des scolarités au collège de 1954 à 1968 (Cros, 1961), puis l'augmentation fulgurante des flux jusqu'au diplôme du baccalauréat de 1985 à 1995 »¹. Si celle-ci a avant tout une portée quantitative, elle emporte aussi des changements de nature plus qualitative. C'est d'abord le sens et la place que les études supérieures prennent désormais dans les trajectoires et les attentes de la jeunesse qui se trouvent modifiées. Alors qu'elles ont longtemps constitué le privilège de quelques-uns, les études supérieures deviennent un phénomène majoritaire au sein des nouvelles générations. Les changements structurels de l'enseignement supérieur font aussi de celui-ci un nouveau lieu d'injonctions normatives : à l'orientation éclairée

(censée mieux guider par de nouveaux instruments de gestion des flux comme Parcoursup), à l'innovation pédagogique², à la réussite étudiante, à la professionnalisation, l'entrepreneuriat, l'internationalisation, ou encore l'engagement et la participation. La « démographisation » de l'enseignement supérieur offre enfin un contexte en apparence paradoxal : ouvert au plus grand nombre, il est aussi plus segmenté, les inégalités et divisions inscrites dans son organisation y prenant une acuité particulière. Aux côtés d'une jeunesse dorée, tournée vers les grandes écoles et le privé, et promise à un avenir radieux, se tient une autre jeunesse du supérieur, plus composite et hétérogène (par ses trajectoires et ses formations), parfois plus « adulte » parce que de plus en plus souvent confrontée à la nécessité de travailler pour étudier et valoriser ses diplômes, et qui regarde parfois vers l'avenir avec inquiétude.

Les études supérieures comme prolongation quasi obligatoire de la scolarité

- 2 La montée en puissance de l'enseignement supérieur ces dernières décennies a contribué à faire de lui ce qu'il est devenu : une prolongation quasi obligatoire de la scolarité pour la majorité des générations montantes qui voient dans les diplômes du supérieur un passage plus ou moins obligé vers l'emploi (stable). D'un côté, des années de politiques d'allongement scolaire ont transformé les diplômes de niveau 3 (selon la nouvelle nomenclature) en « petits » diplômes ; de l'autre, les années d'inquiétude autour de l'insertion des jeunes ont fait des études supérieures une impérieuse nécessité. Hors des études supérieures, même avec des variations, le salut social n'est plus assuré.
- 3 Ces changements peuvent d'abord être objectivés par le rappel des évolutions bien connues des taux de bacheliers par génération. Si la hausse de la part des bacheliers par génération ne date pas d'hier et commence après-guerre, elle est encore spectaculaire sur ces dix dernières années. Cette proportion était de 5 % à la sortie de la seconde guerre mondiale, mais déjà de 11,5 % en 1960, et de 20 % en 1970. Ce taux passe à 33 % en 1987, essentiellement sous l'effet de la

création, dans les années 1970, des nouvelles filières technologiques. Le rythme s'accélère ensuite sous l'effet de politiques volontaristes, en particulier en raison du mot d'ordre des 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat lancé en 1985 par Jean-Pierre Chevènement, et sous l'effet de la création des baccalauréats professionnels. De 1987 à 1995, qui constitue un premier pic d'accès consécutif à ces réformes (seconde explosion scolaire), la France compte 30 % de bacheliers en plus par génération et atteint les 63 % d'une classe d'âge (respectivement 8 %, 18 % et 37 % de bacheliers professionnels, technologiques et généraux). S'en suit une période de stagnation jusqu'en 2010, puis une hausse rapide impulsée pour l'essentiel par l'augmentation de la part des bacheliers professionnels (+ 10 points entre 2010 et 2012), mais aussi des bacheliers généraux (+ 8 points entre 2010 et 2019). Si l'on excepte les taux faussés par la pandémie, la proportion de bacheliers par génération en France est, en 2022, de 80 % alors que ce seuil ne constituait à l'origine qu'un objectif de niveau. Phénomène frappant : les enfants d'origine populaire sont désormais plus nombreux à décrocher le baccalauréat qu'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou un BEP (brevet d'études professionnelles)³. Le baccalauréat n'est plus la barrière et le niveau analysé par Edmond Goblot⁴. Il sépare désormais les laissés pour compte des études longues, devenus minoritaires, des générations bachelières.

4 Ces transformations n'ont pas été sans effets sur les attentes des générations montantes. Le baccalauréat en poche, même professionnel, il est possible d'aspirer aux bénéfices sociaux et économiques bien réels des diplômes du supérieur. Dans ces conditions, la demande d'études supérieures, suscitée il est vrai par une offre croissante de formations en direction des élèves les moins prédestinés aux études, s'est faite plus pressante. En 2020, les taux de poursuite dans l'enseignement supérieur des néo-bacheliers s'élèvent à 77 % toutes filières confondues (74 % en 2010). Ils concernent l'immense majorité des bacheliers généraux, qui ne peuvent guère faire mieux, et 79 % des bacheliers technologiques. Mais c'est du côté des bacheliers professionnels, pourtant promis à une entrée rapide dans l'emploi, que ce nouvel horizon se dessine nettement avec un taux d'inscription immédiate dans le supérieur qui bondit de 17 % à 27 % entre 2000 et 2010, puis de 37 % à 43 % entre 2015 et 2020 (en direction, d'abord, des STS [section de technicien supérieur]). Cette poussée

des taux de poursuite dans le supérieur associée à l'augmentation du nombre de bacheliers a eu pour conséquence la hausse considérable du nombre d'étudiants sur les périodes récentes. Sur les vingt dernières années, la France compte 625 000 étudiants supplémentaires pour un total actuel de 2,8 millions toutes filières confondues. Le contexte est néanmoins celui, paradoxal, d'un désengagement budgétaire de l'État. Quand le nombre d'étudiants croît de 20 % entre 2010 et 2020, le budget de l'enseignement supérieur n'augmente que de 10 %⁵, la dépense annuelle moyenne par étudiant passe de 13 000 euros à 11 630 euros (avec des disparités d'une filière à l'autre)⁶, le nombre d'enseignants-chercheurs recruté de 2 101 à 1 070 (2 417 en 2000)⁷, celui des chercheurs du CNRS (Centre national de la recherche scientifique) de 412 à 240⁸. Les choix politiques ont ainsi eu comme effet simultané d'augmenter la part des « nouveaux » étudiants et d'abaisser les taux d'encadrement moyens dont ils peuvent bénéficier.

Des études supérieures qui changent de sens et se professionnalisent

- 5 Que nous apprennent ces différents constats sur le contexte historique dans lequel les nouvelles générations étudiantes entrent dans le supérieur, et qui colorent le sens générationnel de leurs études supérieures ?
- 6 Ils montrent en premier lieu que si l'on est historiquement passé d'un « diplôme aspiration » à un « diplôme injonction »⁹, cette injonction est clairement devenue celle d'un diplôme du supérieur. Outre les politiques volontaristes conduites par les gouvernements successifs, cette situation doit beaucoup à la situation du marché du travail en France. En 2021, 45 % des personnes actives dépourvues de diplôme ou détentrices d'un certificat d'études primaires ou brevet des collèges, et ayant achevé leur formation initiale depuis un à quatre ans, sont au chômage. C'est encore le cas de 19 % des détenteurs d'un CAP, BEP ou baccalauréat, mais de 9 % pour les diplômés d'un niveau bac + 2 ou plus¹⁰. Autrement dit, les diplômés protégeant le mieux du chômage passent de plus en plus par une certification du supérieur.

Mieux, les diplômés du supérieur offrent à leur porteur d'excellents taux d'insertion dans l'emploi : 90 % des détenteurs d'un master sont en phase d'insertion professionnelle dix-huit mois après l'obtention de leur titre ; 80 % sont en emploi stable après trente mois. Enfin, et contrairement aux discours entendus sur la baisse de rendement des diplômés (par l'effet de leur généralisation), le lien entre niveau de salaire, position et niveau de formation s'est largement maintenu. Les licenciés gagnent en moyenne 30 % de plus que les bacheliers des voies générales, 50 % pour les masters. L'injonction au diplôme du supérieur s'appuie donc aussi sur les réalités d'« une amélioration très sensible de la situation salariale de ceux qui ont bénéficié du surcroît de formation »¹¹.

7 Deuxième leçon : ces transformations dans la place des études supérieures changent potentiellement beaucoup de choses dans les manières d'être étudiant et dans les rapports que ces derniers entretiennent à leurs études. Dans ce contexte historique, on entre toujours dans l'enseignement supérieur par goût pour les études ; mais aussi parce qu'il faut un diplôme plus élevé, parce qu'il est trop tôt pour entrer sur le marché de l'emploi, pour attendre et voir venir. À côté du diplôme qu'elle permet de préparer, l'entrée dans l'enseignement supérieur sert aussi à ne pas perdre une année, à voir jusqu'où l'on peut poursuivre, à retarder le moment redouté d'une entrée sur le marché du travail, à tester des orientations possibles, à obtenir un titre ouvrant l'accès à un concours, à accompagner la recherche d'un emploi¹². L'augmentation massive des effectifs étudiants s'est ainsi traduite par l'arrivée rapide, en particulier sur les bancs de l'université, souvent dans des conditions d'encadrement très insuffisantes compte tenu des désengagements successifs de l'État, de profils étudiants beaucoup plus hétérogènes sous l'angle des centres d'intérêt, des parcours et des acquis scolaires. Certains d'entre eux entrent à l'université moins armés ou préparés, par des voies différenciées et avec des chances inégales de réussite tant la qualité des acquis scolaires antérieurs pèse lourd dans la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur¹³.

8 Troisième leçon : ces modifications de structure ont justifié l'introduction de toute une série de réformes et d'injonctions normatives, sur la transformation numérique censée mieux correspondre à ces « nouveaux » publics, autour des politiques de la « réussite

étudiante » destinées à lutter contre les taux d'« échec » gonflés des premiers cycles (de 40 à 60 % selon les rapports), de la nécessité de mieux informer et orienter des néo-bacheliers supposés désorientés. Enfin, le mouvement d'ouverture de l'enseignement supérieur a eu comme effet d'ériger l'insertion professionnelle en préoccupation majeure. Du côté des étudiants, le contexte économique qui, depuis les années 1970 en France, est celui d'un chômage endémique, les a poussés au pragmatisme et a alimenté le souci de leur insertion. Du côté des institutions et des gouvernants, le processus de Bologne a raffermi, *via* l'instauration du modèle de l'autonomie des universités, les liens entre les mondes économique et académique. La conséquence en a été une « professionnalisation » de plus en plus forte de l'enseignement supérieur comme l'illustre parfaitement la généralisation des logiques de « stagification » des formations¹⁴. Ce contexte est aussi celui d'un terreau favorable à l'« esprit d'entreprendre », comme manière de favoriser l'insertion dans l'emploi, et nouvelle mission de l'enseignement supérieur¹⁵.

- 9 On assiste ainsi à un brouillage des frontières entre le système scolaire et le marché du travail où se jouent des luttes pour la définition de ce qui fait la valeur des diplômes, du rapport aux études des étudiants, de moins en moins visées pour elles-mêmes et de plus en plus pour ce qu'elles offrent comme prépositionnements sur le marché du travail. Ces logiques de professionnalisation et d'insertion, qui hantent désormais les formations du supérieur, éclairent ainsi d'un jour nouveau le succès exponentiel de l'apprentissage salarié dans le supérieur, qui pèse aujourd'hui pour 7 % des effectifs étudiants ($n = 180\ 000$), et pour 40 % de l'ensemble des apprentis¹⁶ (quand bien même ceux d'en haut ne sont jamais ceux d'en bas¹⁷).

Les inégalités structurelles de l'enseignement supérieur

- 10 Ces transformations de l'enseignement supérieur se jouent dans un contexte apparemment paradoxal : plus accueillant, l'enseignement supérieur renforce aussi les lignes de clivage, d'abord entre la jeunesse toujours en étude et la jeunesse déjà au travail bien sûr, mais au-delà, et c'est ce qui nous intéresse, entre les étudiants et les filières. Car si la division entre le travail et les études, on vient de le

souligner, est de plus en plus remise en cause, ce brouillage, et les différenciations sociales qui en découlent, se joue aussi à bas bruit. Non pas seulement *via* la professionnalisation des formations, le développement de l'apprentissage salarié ou parce que l'emploi et le stage deviennent le moyen de valoriser un diplôme, mais aussi au niveau des conditions d'existence et d'étude très inégales dans lesquelles sont placés les différents groupes d'étudiants. Alors que nombre d'étudiants d'origine populaire ou des petites catégories intermédiaires doivent, à défaut d'être soutenus financièrement, subvenir à leurs besoins primaires pour étudier, souvent par l'occupation d'un emploi régulier et à distance des études, l'activité rémunérée des enfants de cadre, qui bénéficient de conditions de vie plus favorables, est occasionnelle et mieux intégrée aux études (donc moins défavorable)¹⁸. Quand les uns disposent de la totalité de leur temps biologiquement disponible pour l'étude, les autres en sont détournés par la recherche de moyens de subsistance.

- 11 À bien des égards, cette partie de la jeunesse étudiante, contrainte à l'emploi régulier pour renouveler sa force de travail scolaire, et en raison même de sa confrontation plus précoce et impérieuse au système productif, s'avère « plus adulte » au regard des différents critères sociologiques qui marquent traditionnellement l'entrée dans la vie adulte (décohabitation, indépendance économique, etc.). Cette division à bas bruit, située au cœur même de l'enseignement supérieur, entre les jeunesses de condition modeste et de condition privilégiée, nourrit ainsi l'inégal détachement des fractions étudiantes vis-à-vis des nécessités économiques qui pourtant constitue une des conditions fondamentales de l'étude et de la *scholè* académique. Cela est d'autant plus vrai que ces « étudiants travailleurs » ne se retrouvent pas n'importe où dans l'enseignement supérieur. Certaines filières d'études sont plus tolérantes que d'autres à l'activité salariée régulière parce que, d'une part, leurs curricula et emplois du temps en laissent la possibilité, et d'autre part, parce qu'elles doivent composer avec la réalité objective (conditions matérielles, degré de concentration scolaire, rapport à l'avenir) de leurs publics. Occuper un emploi durant l'année est impossible en section de technicien supérieur (STS) ou en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE). Cela reste possible et, dans les faits, fréquent, au sein des filières « ouvertes » de l'université. Ce n'est donc pas un hasard si ces situa-

tions d'étudiants salariés dont les emplois sont les plus contraires à l'étude se retrouvent avant tout à l'université, et à l'intérieur de celle-ci dans les facultés les plus peuplées, où le coût étudiant est le plus bas, et les taux d'encadrement les plus faibles. Ce sont ces facultés qui recourent le plus massivement aux vacataires mal rémunérés¹⁹ et qui voient leur « coût » moyen par étudiant chuter à 5 250 euros environ par an (une fois retirée la part de financement dévolue aux activités de recherche²⁰) quand celui-ci s'élève à 11 000 euros pour les écoles d'ingénieurs et 15 000 euros pour les classes préparatoires²¹.

- 12 Les inégalités de dotation entre les différentes filières viennent ainsi redoubler les inégalités économiques d'origine, et renforcer par conséquent les inégalités d'accès aux diplômes du supérieur. C'est dire si ces différenciations par les conditions d'étude des étudiants doivent être plus généralement replacées dans les segmentations structurelles de l'enseignement supérieur. Il faut en effet redire que les inégalités scolaires ne sont pas les mêmes en bas et en haut du système scolaire. Si en bas du cursus, elles séparent d'abord certains des élèves d'origine populaire les plus démunis (plus précocement exposés à des prises en charge spécialisées) des autres élèves, en haut du système, en revanche, elles distinguent les enfants des cadres et professions intellectuelles supérieures et les chefs d'entreprise (du moins certains d'entre eux) des étudiants des autres classes sociales. Le tout est bien sûr relationnel tant les inégalités du bas sont liées à celles d'en haut. Les enfants des cadres supérieurs et professions intellectuelles supérieures représentent 69 % des effectifs de l'ENA [École nationale d'administration] (4,5 % pour les ouvriers), 63 % de l'École polytechnique (contre 1,3 %), 53 % des Écoles normales supérieures (contre 4,5 %), 52,4 % des facultés de médecine/odontologie (contre 5,5 %), 52 % des écoles de commerce, de gestion et de comptabilité (contre 4 %), 49 % de pharmacie (contre 8 %), 46,5 % des écoles d'ingénieurs (contre 6 %), 45,5 % des écoles artistiques, d'architecture et de journalisme (contre 8 %), alors qu'ils ne pèsent que 15 % de la population active (22 % pour les ouvriers)²². Ces taux sont par ailleurs d'une étonnante stabilité au fil des ans, alors même que la structure de l'origine sociale des étudiants s'est profondément modifiée ces dernières décennies.

- 13 Pour autant :

« En France, contrairement à ce qu'on dit le plus souvent, il n'y a pas [seulement] deux enseignements supérieurs (les universités et les "grandes" écoles) mais, en réalité, si l'on regarde les principes de fonctionnement, les sociologies et les débouchés, au moins trois enseignements supérieurs hiérarchisés et fonctionnellement différenciés »²³.

- 14 D'un côté, prises en étau entre les formations professionnelles et techniques courtes et les classes préparatoires, les universités ont la lourde charge, en plus de leur rôle historique de formation à la recherche et leur mission d'accueil des enfants de la démocratisation scolaire²⁴, d'avoir à satisfaire les exigences de professionnalisation d'une part, et de production d'une élite, d'autre part, sans avoir les moyens ni des unes ni des autres. D'un autre côté, les STS, qui ont elles aussi connu une croissance forte de leurs effectifs, s'imposent comme un « petit supérieur » de proximité accueillant une jeunesse populaire et rurale en légère ascension, et aux aspirations encadrées²⁵, et délivrent des formations professionnelles courtes à des effectifs réduits, dans le cadre protégé des classes de lycée, encadrés par des enseignants du second degré. Mais elles n'ont vocation à produire ni science ni docteurs. Enfin, les CPGE et grandes écoles, quant à elles, forment une petite élite triée sur le volet et à l'avenir tout tracé. Prestigieuses et hautement sélectives, elles sont à la fois surencadrées et dispensées de l'injonction à la professionnalisation. Cette inégalité, historiquement structurante, mais chaque décennie plus flagrante, contribue ainsi à différencier durablement les destinées de toutes les jeunesses de l'enseignement supérieur.

Pour conclure : un élitisme républicain

- 15 Les politiques publiques conduites en direction de l'enseignement supérieur ont été à l'origine de la montée en puissance de nouvelles générations étudiantes en même temps qu'elles ont favorisé des segmentations plus marquées entre ses différents secteurs, publics et établissements. Selon les périodes, les réformes ont œuvré à la réalisation d'un idéal républicain (en visant la démocratisation des formations ou le décroisement social des études supérieures sans

jamais l'envisager malgré tout jusqu'à son terme) ou tenter à l'inverse de suivre la voie d'un élitisme républicain plutôt enclin à favoriser la sélection et les logiques dites d'excellence. La période récente montre que les décisions politiques vont dans le sens d'un renforcement des logiques d'excellence au profit de quelques établissements ou filières, et au détriment du plus grand nombre, à commencer par les universités, qui doivent faire avec un sous-financement chronique. Ce mouvement, déjà largement entamé, consiste à penser la division des universités et des établissements entre eux : d'un côté, un petit nombre de grandes universités de recherche reçoivent de grands financements valorisant l'« excellence » (IDEX, EQUIPEX, LABEX²⁶, etc.) ; de l'autre, un ensemble d'universités se rapprochent de « collèges universitaires », chargés de l'accueil du plus grand nombre d'étudiants en premier cycle. Mais comme le montre l'enquête de Jay Rowell à l'université de Strasbourg²⁷, ces divisions ne se jouent pas seulement entre établissements d'enseignement supérieur, mais à l'intérieur même des établissements. Les disciplines les mieux préparées et adaptées pour s'approprier ces logiques de grands financements, comme les sciences et techniques ou la médecine, en tirent des avantages incommensurables quand les filières les plus éloignées, et d'abord les lettres et sciences humaines, sont largement livrées à elles-mêmes. Pourtant, le récent rapport du Conseil d'analyse économique²⁸ pointe tous les bénéfices individuels et collectifs qu'il y aurait à retirer d'un investissement massif et plus égalitaire dans l'ESR (Enseignement supérieur et Recherche) en matière, par exemple, de santé et d'espérance de vie, d'innovation, d'amélioration des conditions d'existence, et de recettes fiscales par l'effet mécanique d'élévation des niveaux de salaire des détenteurs de diplômes du supérieur. De quoi conclure que les dépenses publiques en matière d'éducation sont de celles qui ont le plus haut rendement socio-économique, et que l'investissement dans l'ESR fait partie des « meilleurs choix possibles »²⁹.

NOTES

1 CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie, DORAY, Pierre (2002). « L'enseignement supérieur en recomposition ». *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 4-15. <https://doi.org/10.7202/1094545ar>, § 9.

- 2 TRALONGO, Stéphanie, NOÛS, Camille (2022). « L'injonction à la "pédagogie du supérieur". Un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ? ». *La Pensée*, n° 411, p. 103-114.
- 3 HUGRÉE, Cédric (2009). « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 167, p. 47-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.1318>
- 4 GOBLOT, Edmond (2010). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : PUF.
- 5 L'état de l'enseignement supérieur 2022 : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-etat-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation-en-france-84954>
- 6 DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). *Compte de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-compte-de-l-education-principes-methodes-et-resultats-40844>
- 7 GOSSA, Julien, FIGON, Florent (2021). *L'entrée dans la carrière des enseignants-chercheurs*, Conférence des praticiens de l'enseignement supérieur et de la recherche (CP-ESR), p. 6. <http://www.sauvonsluniversite.fr/spip.php?article8951>
- 8 CLAVEY, Martin (2017). « Évolution du recrutement des chargés de recherche au CNRS 2018 ». *The Sound of Science*. <https://www.soundofscience.fr/743>.
- 9 BRUCY, Guy (2011). « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction ». Dans Millet, Mathias, Moreau, Gilles. *La société des diplômés*. Paris : La Dispute, p. 23-36.
- 10 INSEE (2023). Enquête « Emploi ». <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2429772#graphique-figure1>
- 11 FACK, Gabrielle, HUILLERY, Élise (2021). « Enseignement supérieur. Pour un investissement plus juste et plus efficace ». *Les notes du CAE*, n° 68, p. 5.
- 12 BODIN, Romuald, MILLET, Mathias (2011). « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*, vol. 2, p. 225-242. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-3-page-225.htm>
- 13 BRINBAUM, Yaël, HUGRÉE, Cédric, POUULLAOUEC, Tristan (2018). « 50% à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université

en France ». *Économie et Statistique*, n° 499, p. 79-105. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3546914?sommaire=3546921>

14 GLAYMANN, Dominique (2015). « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 129, p. 5-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4340>

15 CHAMBARD, Olivia (2020). « “Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend”. La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat ». *Sociétés contemporaines*, n° 120, p. 41-69. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2020-4-page-41.htm>

16 PIERREL, Arnaud (2020). *Des amphis d'apprentis. Genèses, structurations et composition sociale des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat. Université de Poitiers, Poitiers.

17 KERGOAT, Prisca (2022). *De l'indocilité des jeunesses populaires. Apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel*. Paris : La Dispute.

18 PINTO, Vanessa (2010). « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 58-71. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-58.htm>

19 La CP-ESR évalue à 10 000 le nombre de postes manquants pour maintenir le taux d'encadrement de 2009 alors que l'université délivre 14 000 doctorats par an et que 7 000 docteurs candidats aux fonctions de maître de conférences restent sans poste. GOSSA, Julien, FIGON, Florent (2021). *L'entrée dans la carrière des enseignants-chercheurs*, Conférence des praticiens de l'enseignement supérieur et de la recherche (CP-ESR), p. 9 et p. 18.

20 Le salaire des enseignants-chercheurs est par définition réparti pour moitié sur les activités de formation, et pour une autre sur la recherche. Le calcul du coût des formations est donc plus juste lorsqu'on retire la part consacrée à la recherche, notamment dans la comparaison avec les coûts d'autres formations comme les CPGE ou les STS qui ne comptent que des enseignants.

21 FACK, Gabrielle, HUILLERY, Élise (2021). « Enseignement supérieur. Pour un investissement plus juste et plus efficace ». *Les notes du CAE*, n° 68, p. 4 et p. 11.

22 BEAUD, Stéphane, MILLET, Mathias (2021). *L'université pour quoi faire ?*. Paris : PUF, p. 5-17.

- 23 CHARLE, Christophe (2021). « Crises universitaires et réformes en France, l'éternel retour ». Dans Beaud, Stéphane, Millet, Mathias. *L'université pour quoi faire ?*. Paris : PUF, p. 19-38.
- 24 BEAUD, Stéphane (2013). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- 25 ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.
- 26 Initiative d'excellence ; équipements d'excellence ; laboratoires d'excellence.
- 27 ROWELL, Jay (2022). « Production et reproduction des hiérarchies disciplinaires dans une grande université de recherche française ». *Sociologie*, vol. 13, n° 3, p. 261-278. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2022-3-page-261.htm>
- 28 FACK, Gabrielle, HUILLERY, Élise (2021). « Enseignement supérieur. Pour un investissement plus juste et plus efficace ». *Les notes du CAE*, n° 68.
- 29 FACK, Gabrielle, HUILLERY, Élise (2021). « Enseignement supérieur. Pour un investissement plus juste et plus efficace ». *Les notes du CAE*, n° 68, p. 4.

AUTEUR

Mathias Millet

Professeur de sociologie, GRESCO – UR 15075, Université de Poitiers.

Production, reproduction, voie royale

De l'usage des analogies dans l'analyse des élites scolaires françaises

Pierre Bataille

DOI : 10.35562/diversite.3743

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Les travaux sur les élites scolaires mobilisent différentes analogies pour conceptualiser et rendre compte de ce que le passage par une institution de formation prestigieuse et sélective implique quant à la sélection des élèves, leur formation et *in fine* la production/reproduction des inégalités sociales. En particulier, dans les travaux sur la France, on trouve souvent une alternance entre deux types de métaphore : une métaphore « industrielle » (la « production » ou la « fabrique » des élites) et une métaphore d'inspiration biologique (la « reproduction » des élites). Ces deux analogies mettent en lumière différents points saillants du système français de sélection/formation des élites, soit sa capacité à uniformiser les pratiques et représentations des futures élites ainsi qu'à participer à l'inertie de l'inégale répartition de certaines positions prééminentes (et des ressources matérielles et symboliques qui y sont associées). Dans cet article, nous présenterons ces deux analogies, leur pertinence et leur principale limite : celle de focaliser presque uniquement l'attention sur les conditions d'accès aux parcours scolaires élitistes. Nous présenterons également les potentialités d'une autre analogie d'inspiration géographique (« la voie royale ») pour problématiser les séquences des parcours de vies des lauréat·e·s des concours des grandes écoles en aval du concours d'entrée, pendant les années d'étude et – surtout – lors de l'insertion, la stabilisation et la progression dans les espaces professionnels desservis par ces cursus sélectifs.

English

Sociological works on school elites use analogies to conceptualize and account for how reaching a prestigious and selective educational institution impact the selection of students, their training and, ultimately, the production/reproduction of social inequalities. In particular, in works about the French case, we often find two types of metaphor: an "industrial" metaphor (the "production" or the "making" of elites) and a more biological metaphor (the "reproduction" of elites). These two analogies are useful to highlight salient points of the French elite selection/training system, namely its

capacity to standardize the practices and representations of future elites as well as to participate in the inertia of the unequal distribution of certain preeminent positions (and of the material and symbolic resources associated with them). In this article, we will present these two analogies, their relevance and their main limitation: that of focusing almost exclusively on the conditions of access to elitist educational paths. We will also present the potential of one other geographically inspired analogy ("the highway to success") to deepening the understanding of the the life courses sequences of grandes écoles graduates after successful completion of the entrance exam, during the years of study and – above all – during the insertion, stabilization and progression in the professional spaces served by these selective courses.

INDEX

Mots-clés

élite scolaire, inégalité, épistémologie, parcours de vie, France

Keywords

school elite, inequality, epistemology, life course, France

PLAN

Analogies industrielle et biologique

Un plafond de classe « à la française » ?

La « voie royale » : les apports d'une analogie géographique

TEXTE

- 1 Pour parler des élites françaises et de leur sélection scolaire et sociale, deux registres lexicaux sont le plus souvent mobilisés : celui de la « production » et celui de la « reproduction ». Parlant de « production », on met en avant le fait que le système de sélection (scolaire) appose les mêmes « marques de fabrique » sur les individus qui réussissent à y entrer (« formatage » des manières de penser, de faire, etc.). Parlant de « reproduction », on met l'accent sur le fait que les lauréats des concours des grandes écoles les plus prestigieuses sont eux et elles-mêmes issu·e·s de familles des fractions supérieures de l'espace social, porteuses d'importants capitaux culturels et parfois économiques. Ces deux analogies (industrielle et biologique)

permettent d'attirer l'attention sur différents aspects clés du système de sélection/formation des élites françaises. Elles partagent néanmoins un implicite : ce serait au niveau de l'intégration des grandes écoles que tout (ou presque) se jouerait. Une fois cette étape franchie, l'intégration d'un établissement prestigieux constituerait une garantie d'accès aux sommets de l'espace social. Cette idée est d'ailleurs largement partagée au-delà des travaux scientifiques : c'est la problématique de la diversification sociale du recrutement des grandes écoles qui constitue la principale, sinon la seule, entrée par laquelle les problématiques de démocratisation des positions les plus prestigieuses de la société française se posent depuis plus de cinquante ans (Pasquali, 2021). Mais qu'advient-il une fois franchies les portes des grandes écoles ? La voie est-elle toute tracée ou des bifurcations sont-elles encore possibles ? Si de telles bifurcations existent, quel est leur poids ? Quelles logiques les structurent ? C'est à cet ensemble de questions que les travaux que nous menons depuis une dizaine d'années essayent d'apporter des éléments de réponse empirique (Bataille, 2014 ; Bataille, 2017 ; Bataille, Falcon, 2022). Nous voudrions revenir ici sur le cheminement qui a été le nôtre pour poser cette question de la recomposition des inégalités dans les parcours des élites scolaires françaises sur le temps long.

- 2 Dans un premier temps, nous présentons les deux analogies principalement mobilisées dans les analyses des élites scolaires françaises. Nous revenons dans un deuxième temps sur ce que ces analogies permettent de dire spécifiquement sur le contexte français au regard des recherches menées sur les élites dans d'autres pays. Dans une troisième et dernière partie, nous présentons comment l'utilisation de l'analogie de « la voie royale » permet de questionner les limites des problématisations en termes de « production » et de « reproduction » – et d'ouvrir d'autres perspectives de recherche.

Analogies industrielle et biologique

- 3 Le caractère heuristique de l'usage d'analogies dans les travaux de sciences sociales a été souligné à de nombreuses reprises (Busino, 2000 ; Passeron, 2006). L'usage raisonné et empiriquement fondé de métaphores permet de susciter des « comparaisons inédites » et

d'échapper « à la rigidité du point de vue qui a tendance à s'imposer comme étant le seul possible [pour] voir sous un nouveau jour [...] les phénomènes apparemment les mieux connus » (Bouveresse, 1999, p. 147).

- 4 Une revue des travaux consacrés aux élites scolaires françaises laisse très vite apercevoir que la majorité des analyses articulent deux types de métaphores, industrielle et biologique, parlant tour à tour de *production* et de *reproduction* des élites. Ces deux métaphores mettent généralement en lumière deux caractéristiques singularisant le système français de désignation des futures élites, à savoir (1) son caractère coercitif et (2) la place centrale qu'il occupe dans l'inertie des inégalités sociales. On retrouve généralement ces deux perspectives dans la plupart des recherches menées sur la formation et le devenir des élites scolaires françaises. Néanmoins, ces deux registres ne font pas appel aux mêmes types d'analyse et ne permettent pas de se poser le même type de questionnements.
- 5 Le champ sémantique de la production industrielle est peut-être le plus utilisé dans les travaux qui se sont intéressés au système de formation des grandes écoles, qu'il s'agisse de la « fabrication » des Gadzarts (Cuche, 1988) ou des énarques (Eymeri, 2001), ou encore de l'analyse des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) comme instance de « fabrique d'une jeunesse dominante » (Darmon, 2013). Ce registre du « formatage » est même repris par certain·e·s (ancien·ne·s) élèves pour critiquer le caractère présumé très homogénéisant de leur mode de formation (Bellier, 1997).
- 6 Cette première analogie permet, d'une part, de mettre en relief l'incidence durable du dispositif pédagogique à l'œuvre dans les institutions de formation/sélection des futures élites sur les socialisations individuelles des élèves. Outre le rôle central qu'il joue dans la sélection sociale des futur·e·s élèves, le dispositif de socialisation des élèves de CPGE/GE participe à l'inculcation systématique de dispositions – dont notamment un rapport au temps particulier (Darmon, 2018) – qui seront déterminantes dans la réussite aux concours, voire dans la prise de fonctions professionnelles à très hautes responsabilités, après la sortie du système scolaire (Favier, 2015). Il imprime en effet des formes de pensées communes et durables que l'analyse des productions symboliques qu'égrainent les ancien·ne·s élèves tout au

long de leur vie permet de bien mettre en évidence, comme le montre l'analyse des productions scientifiques et littéraires des normalien·ne·s (Rubenstein, 1990).

- 7 D'autre part, cette analogie met l'accent sur le rythme particulier qui scande l'accès à la consécration scolaire, dans le contexte français. À l'instar de la chaîne de montage industriel, le parcours des futures élites françaises est séquencé en différentes étapes (décrochage d'une des meilleures mentions au baccalauréat, intégration d'une classe préparatoire, réussite d'un concours d'entrée de grande école), dont l'enchaînement dans l'ordre, sans accrocs et sans retard, constitue l'une des clés d'accès aux positions sociales prééminentes. Un échec à l'une de ces étapes peut engendrer l'éviction définitive du parcours balisé et compromettre par la suite les chances d'accès aux groupes d'élites (politiques, économiques ou culturelles).
- 8 Plus polémique et remettant directement en question les principes mêmes de la méritocratie scolaire, l'analogie biologique de « la reproduction » constitue l'autre champ sémantique souvent mobilisé dans les travaux sur les grandes écoles françaises. Cette deuxième analogie met l'accent sur deux autres éléments caractéristiques de la formation des élites scolaires françaises : le poids de l'hérédité sociale dans l'accès aux formations élitaires et la forte résistance au changement de ce mécanisme social¹.
- 9 Ainsi, tous les travaux qui se sont intéressés à la question de la « démocratisation scolaire » montrent qu'elle est loin d'avoir aboli les tendances à la reproduction des inégalités sociales par voie scolaire (Falcon, Bataille, 2018). Les travaux menés sur cette question soulignent que l'accès de plus en plus généralisé à la formation scolaire s'est surtout traduit par un déplacement des barrières de sélection et des « plafonds de classe » (Friedman, Laurison, 2019). Ce n'est plus seulement l'accès à l'institution scolaire en lui-même qui serait désormais discriminant du point de vue de l'origine sociale, mais l'accès à certains niveaux, voire à certaines filières particulières. Les recherches menées depuis une quinzaine d'années s'accordent sur le constat d'une diminution progressive des inégalités sociales d'accès à la formation scolaire dans son ensemble, se couplant parallèlement d'un renfermement du recrutement à certains points clés de la trajectoire scolaire, soit à la fin du secondaire (Duru-Bellat, Kieffer,

2000), soit au niveau de l'accès aux plus prestigieux cursus du supérieur (Albouy, Wanecq, 2003). De ce fait, aujourd'hui l'analogie biologique de la reproduction sociale rendrait précisément compte de cet aspect de la formation des élites scolaires.

Un plafond de classe « à la française » ?

- 10 L'usage d'analogies est pertinent pour l'analyse du monde social à condition d'être systématiquement confronté aux données récoltées, de façon à faire « rendre » (Lahire, 2007, p. 85) à la comparaison son maximum heuristique, pour en pointer les limites et imaginer d'autres comparaisons inédites. Si les inégalités d'accès aux fractions supérieures de l'espace social et l'existence de « plafonds » de classes sociales et de hiérarchies relativement stables sont avérées dans de nombreuses sociétés industrialisées contemporaines (Savage, 2021), en quoi la situation française se distingue-t-elle ?
- 11 Au regard des travaux menés en sociologie des élites à un niveau international, le registre métaphorique de la « production » semble particulièrement bien caractériser le cas français. En effet le mode de formation, fondé sur une sélection précoce et sur l'enchaînement normé d'épreuves à caractère scolaire, constitue depuis le XIX^e siècle une spécificité française. Les analyses comparatistes avec les élites allemandes de la première moitié du XX^e siècle montrent par exemple que, contrairement à la France, la sélection dans la formation en Allemagne se fait plus par le biais de l'obtention d'un doctorat dans un domaine spécialisé et sur la mise en œuvre de capacités à la recherche (Joly, 2005). Outre-Rhin, les élites économiques ou administratives connaissent des voies d'accès plus diversifiées, qui prennent en compte l'expérience professionnelle que les individus acquièrent tout au long de leur parcours professionnel. À la différence du cas des États-Unis, le processus de formation/sélection français permet peu « d'entrées latérales » aux groupes d'élites, privilégiant avant tout le passage par cette longue chaîne d'épreuves à caractère scolaire qui s'étend du secondaire à la fin du supérieur (Coenen-Huther, 2004, p. 136). Les études comparatives rappellent combien l'importance accordée dans l'espace national à ce système particulier de sélection est source d'incompréhension pour les élèves

étrangers ayant intégré une grande école française (Draelants, Darchy-Koechlin, 2011). À l'échelle de la France, les recherches menées sur le champ du pouvoir montrent que cette spécificité française semble bien résister aux processus d'internationalisation des élites, dans le domaine politique aussi bien qu'économique (Denord *et al.*, 2011). Et cette relative stabilité du système français de sélection/formation des futures élites apparaît d'autant plus nettement lorsqu'on la compare à la situation d'autres pays relativement proches, comme la Suisse, où le processus de globalisation du système économique semble avoir fortement affecté les équilibres entre groupes élitaires, et donc les voies d'accès aux cercles décisionnels nationaux (Mach *et al.*, 2011). L'analogie « industrielle » qui évoque à la fois l'uniformisation et l'enchaînement très réglé de séquences successives paraît, sous cet angle, particulièrement bien caractériser le système français de formation des élites.

- 12 La métaphore « biologique » caractérise peut-être moins singulièrement le cas français que la métaphore « industrielle ». De nombreuses études montrent qu'aux États-Unis (Khan, 2015 ; Klein, 2021) ou au Royaume-Uni (Zimdars *et al.*, 2009 ; Reeves *et al.*, 2017), par exemple, on peut retrouver des configurations comparables au cas français, dans lesquelles un petit nombre d'établissements prestigieux et hautement sélectifs (tant socialement que scolairement) assurent, en fonction latente, la reproduction des inégalités d'accès aux cercles d'élites (inter) nationaux. L'importance de l'idéal de la méritocratie scolaire dans le contexte français, à la différence des cas indiens ou étasuniens par exemple (Naudet, 2012), explique peut-être que cette analogie rencontre un écho particulier dans le contexte français.
- 13 À en juger par le nombre de travaux qui lui ont été consacrés depuis le début des années 1990, le foisonnement de débats autour de ces questions témoigne de l'importance des enjeux sociopolitiques que cette problématique en termes de « reproduction » recouvre dans le contexte français. « Dans un système unifié et où l'école s'est largement ouverte aux milieux défavorisés » comme c'est le cas en France depuis l'abolition de la frontière entre primaire et secondaire en 1941, et les différentes vagues de politiques de démocratisation qui l'ont suivi, « la persistance d'inégalités sociales fortes devient embarrassante » (Albouy, Thavan, 2007, p. 11). Cela est d'autant plus vrai quand

ces inégalités d'accès touchent les institutions censées représenter l'idéal méritocratique, les grandes et très grandes écoles. Les autres travaux parus sur le public des grandes écoles, même s'ils admettent quelques nuances, soulignent peu ou prou les mêmes tendances générales (Euriat, Thélot, 1995 ; Falcon, Bataille, 2018) : la part de l'hérédité sociale dans le recrutement se serait consolidée depuis les années 1980. Certaines études récentes, prenant appui sur le niveau de diplôme plus que sur la profession, suggèrent que les inégalités d'accès aux plus prestigieuses des grandes écoles seraient inchangées depuis le début du XX^e siècle (Benveniste, 2022, p. 75). Et les recherches approfondies sur les vingt dernières années montrent aussi que malgré les politiques dites « d'ouverture sociale », mises en place dans la plupart des grandes écoles, les inégalités des chances d'accès se maintiennent (Bonneau *et al.*, 2021). De ce fait, aujourd'hui l'analogie biologique de la reproduction sociale rendrait précisément compte de cet aspect de la formation des élites scolaires.

La « voie royale » : les apports d'une analogie géographique

- 14 Parfois opposées, mais plus souvent utilisées de manière complémentaire – comme c'est le cas dans les importants travaux qu'ont consacrés Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin aux élites scolaires françaises (Bourdieu, Saint-Martin [de], 1987 ; Bourdieu, 1989) –, ces deux analogies apparaissent bien adaptées pour analyser la formation/sélection des élites « à la française ». Elles comportent néanmoins une limite de taille : en focalisant l'attention sur les conditions d'accès et l'uniformité des devenirs professionnels une fois franchies les portes des écoles les plus prestigieuses, elles laissent pour partie dans l'ombre les logiques structurant les parcours post-formation et les potentielles différenciations des parcours dont elles sont porteuses. Utilisées mécaniquement, elles peuvent laisser à penser que la réussite à un même concours d'entrée ouvre la voie à des perspectives de carrière sinon égales, du moins très proches, à toutes les ancien·ne·s élèves.
- 15 Comme le souligne Jean Peneff, dans la littérature sociologique visant à appréhender les logiques des biographies dans toute leur complexité, « les métaphores géographiques », parlant de « chemine-

ment, bifurcation, mobilité, espace, itinéraire, etc. », « abondent » et peuvent se révéler très utiles (Peneff, 1994). Notamment, les réflexions sur les héritiers en échec scolaire suggèrent que, dès lors que l'on questionne les limites de « la production » et de « la reproduction » par médiation scolaire, s'ouvre un horizon des possibles analytiques dans lequel le champ sémantique « géographique » peut être d'un grand secours, afin d'analyser « les chemins sinueux » que dessinent les parcours individuels lorsque « la voie » se révèle moins « toute tracée » que prévu (Daverne, 2009, p. 315-316). Partant du principe d'une inscription institutionnelle plurielle des biographies individuelles (Lahire, 2007, p. 341-345), une telle perspective permet de mieux comprendre comment les produits de cette socialisation particulière s'articulent avec les produits des socialisations antérieures et des contraintes socialisatrices postérieures à la période de formation.

- 16 Notre travail – dont les résultats empiriques sont consultables dans différentes publications (Bataille, 2015 ; Bataille, Falcon, 2022) – a ainsi consisté à mettre en regard l'analyse des séquences de préintégration (socialisation familiale et scolarisations primaire et secondaire), de la période d'intégration du système de formation et, chose plus rare, de l'influence des socialisations professionnelles et conjugales sur les séquences post-intégration (Bataille, 2018). Filant la métaphore « géographique », nous avons envisagé l'intégration d'une grande école moins comme la « ligne d'arrivée » de la course méritocratique que comme une séquence des parcours des lauréat·e·s, dont l'action socialisatrice est fortement structurante certes, mais n'écrase pas tous les produits des socialisations antérieures et n'oriente pas nécessairement toutes les parcelles de l'existence future des anciens et surtout des anciennes élèves.
- 17 Si les recherches récentes montrent que dans la plupart des cas les grandes écoles constituent toujours une voie d'accès privilégiée aux positions sociales les plus valorisées, on peut imaginer que les parcours de vie individuels empruntent bien souvent des sentiers moins « battus ». Certains mènent vers des « voies de garage », rencontrent des obstacles ou empruntent des raidillons. D'autres, parce que mieux conseillés et mieux informés, utilisent passerelles et raccourcis. D'autres encore tentent des percées improbables. La difficile conversion de l'excellence scolaire en excellence professionnelle

à laquelle se heurtent les élèves boursiers intégrant HEC (Lambert, 2010) montre, sur ce point, combien l'analyse de la démocratisation des concours d'entrée n'épuise en aucun cas la compréhension des processus entravant la mobilité sociale (et favorisant la reproduction des inégalités). Les analyses des inégalités genrées qui structurent les carrières professionnelles des élites scolaires sont à ce titre très révélatrices de l'importance de considérer les parcours des ancien·ne·s élèves sur le moyen et long terme (Marry, 2004 ; Demoli, Willemez, 2019 ; Favier, 2021). En portant l'attention sur les articulations et imbrications entre produits des différentes séquences des socialisations individuelles (familiale, scolaire, professionnelle, conjugale, etc.), cette problématisation évite certains écueils de la « surcohérence élitare » (Eymeri, 2001, p. 5) tout en analysant les incidences des expériences socialisatrices au sein de ces prestigieuses institutions de formation sur le devenir des futures et « ex » élites scolaires.

- 18 Parce qu'elle met l'accent sur les flux tout en gardant au cœur de l'analyse les spécificités de l'accès aux fractions supérieures de l'espace social (ou aux espaces élitaires²), la métaphore de la « voie royale » nous a semblé un outil intéressant pour saisir la dynamique des inégalités dans une perspective longitudinale. Elle pose en effet l'intégration d'une institution de formation d'élite comme une étape (parmi d'autres) du parcours – et non comme une ligne d'arrivée et un point d'aboutissement. Elle pousse à porter un regard séquentiel sur les parcours des diplômé·e·s de grandes écoles, distinguant les logiques d'accès des conditions d'accès effectives aux fractions supérieures de l'espace social – et permet de prendre du recul avec les discours que tiennent les agent·e·s des grandes écoles sur leur institution, qu'il·elle·s présentent volontiers comme l'antichambre des sommets de la hiérarchie sociale et professionnelle. Cette métaphore permet aussi de réévaluer la place du système d'enseignement dans la reproduction des inégalités sociales. Agir sur les conditions d'accès aux grandes écoles est certes un levier efficace et utile pour limiter la reproduction des inégalités. Néanmoins, pour avoir des effets structurants sur le long terme, de telles actions doivent s'articuler à des réflexions plus larges sur la répartition des ressources et des

pouvoirs dans la société – et notamment les espaces de travail, qui constituent également un foyer important de production/reproduction des inégalités.

BIBLIOGRAPHIE

ALBOUY, Valérie, THAVAN, Chloé (2007). « Accès à l'enseignement supérieur en France. Une démocratisation réelle mais de faible ampleur ». *Économie et Statistique*, n° 410, p. 3-22. https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2007_num_410_1_7053

ALBOUY, Valérie, WANECQ, Thomas (2003). « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles ». *Économie et Statistique*, n° 361, p. 27-52. https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2003_num_361_1_7351

BATAILLE, Pierre (2014). *Des cheminements sur la voie royale. Une analyse sociologique des parcours de vie des normalien-ne-s de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon (1981-1987)*, thèse de doctorat ès sciences sociales. UNIL, Lausanne.

BATAILLE, Pierre (2015). « Intégrer une École normale supérieure... et après ? ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 129, p. 65-86. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4366>

BATAILLE, Pierre (2017). « Des carrières ratées ? Sociogenèses et appropriations d'une bifurcation. Le cas des anciens élèves des ENS enseignant dans le secondaire ». *Biens symboliques/Symbolic Goods*, n° 1. <https://doi.org/10.4000/bssg.112>

BATAILLE, Pierre (2018). « Se dire normalien·ne. Les “identités au travail” des ancien-ne-s élèves des ENS ». *SociologieS*, dossier *Identité au travail, identités professionnelles*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.8762>

BATAILLE, Pierre, FALCON, Julie (2022). « La “voie royale” ? Note de recherche sur les dynamiques d'accès aux fractions supérieures de l'espace social français ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 245, p. 36-61.

BATAILLE, Pierre, LOUEY, Sophie, VIOLIER, Victor (2020). « La notion d'élite au travail. Une épistémologie par les marges ». *SociologieS*, introduction au dossier *Les élites par leurs marges. (Im)perméabilité et performativité des frontières sociales*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.12781>

BELLIER, Irène (1997). « Les élèves entre eux. Une tribu, un corps, un esprit ? ». *Pouvoirs*, n° 80, p. 43-55.

BENVENISTE, Stéphane (2022). *Les grandes écoles au 20^e siècle, le champ des élites françaises. Reproduction sociale, dynasties, réseaux*, thèse de doctorat en sciences économiques. Aix-Marseille, Aix-en-Provence.

- BONNEAU, Cécile, CHAROUSSET, Pauline, GRENET, Julien, THEBAULT, Georgia (2021). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, rapport IPP n° 30. Institut des politiques publiques (IPP), Paris.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *La noblesse d'État*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, SAINT-MARTIN, Monique (de) [1987]. « Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 69, p. 2-50. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1987_num_69_1_2380
- BOUVERESSE, Jacques (1999). *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*. Paris : Raisons d'agir.
- BUSINO, Giovanni (2000). « Notes sur les métaphores fondatrices de la connaissance sociologique ». *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 38, n° 117, p. 69-81. <http://doi.org/10.4000/ress.711>
- COENEN-HUTHER, Jacques (2004). *Sociologie des élites*. Paris : Armand Colin.
- CUCHE, Denys (1988). « La fabrication des "Gadz'arts". Esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs Arts et Métiers ». *Ethnologie française*, vol. 18, n° 1, p. 42-54.
- DARMON, Muriel (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DARMON, Muriel (2018). « Drafting the "Time Space". Attitudes towards Time among Prep School Students ». *European Societies*, vol. 20, n° 3, p. 525-548. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1371316>
- DAVERNE, Carole (2009). « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi "être bien né" ne suffit pas ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 3, p. 307-323. <https://doi.org/10.4000/osp.1947>
- DEMOLI, Yoann, WILLEMEZ, Laurent (2019). « Le poste et le lieu. Enjeux professionnels et familiaux de la mobilité dans le corps de la magistrature en France ». *Travail et Emploi*, n° 160, p. 103-130. <https://journals.openedition.org/travailemploi/9648>
- DENORD, François, LAGNEAU-YMONET, Paul, THINE, Sylvain (2011). « Le champ du pouvoir en France ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, p. 24-57. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2011-5-page-24.htm>
- DRAELANTS, Hughes, DARCHY-KOECHLIN, Brigitte (2011). « Flaunting One's Academic Pedigree? Self-Presentation of Students from Elite French Schools ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, n° 1, p. 17-34. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03461598>

DUDOUE, François-Xavier (2019). « “Élite(s)” et “classe(s) dirigeante(s)”. Les sœurs ennemies de la sociologie ». *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 49, p. 23-32. <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2019-3-page-23.htm>

DURU-BELLAT, Marie, KIEFFER, Annie (2000). « La démocratisation de l'enseignement en France. Polémiques autour d'une question d'actualité ». *Population*, vol. 55, n° 1, p. 51-79. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7097

EURIAT, Michel, THÉLOT, Claude (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, p. 403-438. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_3_5065

EYMERI, Jean-Michel (2001). *La fabrique des énarques*. Paris : Economica.

FALCON, Julie, BATAILLE, Pierre (2018). « Equalization or Reproduction? Long-Term Trends in the Intergenerational Transmission of Advantages in Higher Education in France ». *European Sociological Review*, vol. 34, n° 4, p. 335-347. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy015>

FAVIER, Elsa (2015). « “Pourquoi une présence au bureau de quinze heures par jour ?” Rapports au temps et genre dans la haute fonction publique ». *Revue française d'administration publique*, n° 153, p. 75-90. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2015-1-page-75.htm>

FAVIER, Elsa (2021). *Énarques et femmes. Le genre dans la haute fonction publique*, thèse de doctorat en sociologie. École des hautes études en sciences sociales, Paris.

FRIEDMAN, Sam, LAURISON, Daniel (2019). *The Class Ceiling. Why It Pays to Be Privileged*. Bristol : Policy Press.

HENRI-PANABIÈRE, Gaële (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1, n° 4, p. 457-477. <https://journals.openedition.org/sociologie/652>

JOLY, Hervé (2005). « Les élites politiques. Regard croisé sur le cas français ». Dans Joly, Hervé (dir.). *Formation des élites en France et en Allemagne*. Cergy : CIRAC, p. 149-167. <https://books.openedition.org/cirac/776?lang=fr>

KHAN, Shamus (2015). *La nouvelle école des élites*. Marseille : Agone.

KLEIN, Markus (2021). « Who Benefits from Attending Elite Universities? Family Background and Graduates' Career Trajectories ». *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562421000056>

LAHIRE, Bernard (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

LAMBERT, Anne (2010). « Le comblement inachevé des écarts sociaux. Trajectoire et devenir professionnels des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC ». *Actes de la*

recherche en sciences sociales, n° 183, p. 106-124. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-106.htm>

MACH, André, DAVID, Thomas, BÜHLMANN, Felix (2011). « La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, p. 78-107. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2011-5-page-78.htm>

MARRY, Catherine (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin.

NAUDET, Jules (2012). *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux États-Unis et en Inde*. Paris : PUF.

PASQUALI, Paul (2021). *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.

PASSERON, Jean-Claude (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.

PENEFF, Jean (1994). « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française ». *Politix*, vol. 7, n° 27, p. 25-31. https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1994_num_7_27_1861

REEVES, Aaron, FRIEDMAN, Sam, RAHAL, Charles, FLEMMEN, Magne (2017). « The Decline and Persistence of the Old Boy. Private Schools and Elite Recruitment 1897 to 2016 ». *American Sociological Review*, vol. 82, n° 6, p. 1139-1166. https://eprints.lse.ac.uk/84365/1/Friedman_Decline%20of%20old%20boy_2018.pdf

RUBENSTEIN, Diane (1990). *What's Left? The Ecole Normale Supérieure and the Right*. Madison : University of Wisconsin Press.

SAVAGE, Mike (2021). *The Return of Inequality. Social Change and the Weight of the Past*. Cambridge : Harvard University Press.

ZIMDARS, Anna, SULLIVAN, Alice, HEATH, Anthony (2009). « Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences. Is Cultural Capital the Key? ». *Sociology*, vol. 43, n° 4, p. 648-666.

NOTES

1 On pourrait rappeler comme élément attestant cette filiation biologique l'épigraphe choisi par les deux auteurs de *La Reproduction*, « Le Pélican » de Robert Desnos, qui met en scène très directement une situation de reproduction biologique (le cycle de la ponte et de l'éclosion) pour introduire leur propos, ou encore les auteurs eux-mêmes dès lors qu'ils situent l'habitus comme étant « l'analogie du capital génétique » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 48), comme le relève G. Henri-Panabière (2010).

2 Pour une analyse des termes utilisés pour désigner les classes supérieures/élites, voir P. Bataille, S. Louey et V. Violier (2020) et F.-X. Dudouet (2019).

AUTEUR

Pierre Bataille

Maître de conférences en sciences de l'éducation, LaRAC, Université Grenoble Alpes (UGA).

Des inégalités pour atteindre l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche ?

Audrey Harroche

DOI : 10.35562/diversite.3758

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Afin d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur et de recherche, l'État a effectué des investissements ciblés à l'échelle des établissements au nom de l'excellence. Les initiatives d'excellence (IDEX) constituent la mesure principale de cette réforme. Il s'agit d'un appel à projets qui concentre des fonds importants et de façon pérenne sur moins de dix consortiums universitaires. Dans cet article, nous montrons de quelle façon les IDEX remanient les écarts entre les établissements, comment elles amplifient les inégalités et en créent de nouvelles, à l'intérieur des universités.

English

In order to improve the competitiveness of the higher education and research system, the state has made targeted investments at the institutional level in the name of excellence. The Initiatives of excellence (IDEX) are the main measure of this reform. This is a call for projects that concentrates significant funds on less than ten university consortia on a permanent basis. In this article, we show how the IDEX reshape the differences between institutions, how they amplify inequalities and create new ones, within universities.

INDEX

Mots-clés

initiative d'excellence, inégalité, enseignement supérieur

Keywords

Initiative of excellence, inequality, higher education

PLAN

Des inégalités entre les universités

Des inégalités au sein des universités

Des inégalités genrées et disciplinaires parmi les universitaires

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Ces vingt dernières années, l'enseignement supérieur et la recherche ont fait l'objet d'une attention renouvelée par les pouvoirs publics jusqu'à constituer un des leviers prioritaires afin de relancer la croissance économique. Dans la lignée de la stratégie de Lisbonne à l'échelle européenne, l'enjeu est de prendre part à l'économie de la connaissance et de faire de l'innovation le moteur de la croissance économique. C'est à ce titre que plus de la moitié des ressources allouées par le Programme d'investissements d'avenir (PIA), lancé en 2008 par Nicolas Sarkozy, sont dirigées vers ce secteur d'action publique. Ces fonds sont attribués par appels à projets.
- 2 Les initiatives d'excellence (IDEX) constituent le plus important d'entre eux tant par l'ampleur des ressources qu'il distribue que par son ambition réformatrice. Le but est de faire émerger des universités de rang mondial capables de rivaliser avec les meilleurs établissements étrangers, et de prendre la tête de la compétition internationale. L'enjeu est également de redessiner les liens entre universités, grandes écoles et centres de recherche afin de faire des universités les actrices centrales du système de recherche français et de mettre un terme à ce qui est jugé comme étant un particularisme national handicapant dans les classements internationaux. Pour ce faire, cet instrument concentre des ressources importantes sur les établissements jugés meilleurs, c'est-à-dire 7,7 milliards d'euros sur moins de dix groupements universitaires.
- 3 Or, les IDEX véhiculent une acception de l'excellence particulière qui ne donne pas la priorité aux performances scientifiques. C'est ce qu'a démontré Natacha Gally en retraçant la genèse de cet instrument et les tensions interministérielles qui l'ont façonnée. Les IDEX étaient

initialement conçus comme un moyen d'investir sur les scientifiques les plus performants et ainsi hiérarchiser les établissements. Cependant, le programme de cette politique a été amendé au fil de son élaboration. Il s'agit d'une initiative placée sous l'autorité du ministère de l'Intérieur, développée au sein d'instances *ad hoc* par des acteurs qui n'avaient pas auparavant travaillé à l'élaboration et l'administration de réformes dans ce secteur. Rapidement, certains agents du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche se sont mobilisés afin de réintégrer cette politique au sein de leur périmètre d'action et de l'esprit des réformes précédemment menées autour des politiques de sites. Leur expertise s'est avérée indispensable et les dynamiques de rapprochements des établissements sur la base de leurs proximités territoriales ont été prises en compte. Dès lors, la conception de l'excellence au cœur des IDEX a évolué et n'a plus seulement considéré les performances scientifiques des établissements, mais a inclus leur capacité à se gouverner. Cette dynamique s'est notamment traduite par la priorisation du critère de « gouvernance » dans l'appel à projets. Afin d'être labélisées et recevoir les ressources IDEX, l'excellence scientifique des établissements est nécessaire, mais pas suffisante : ce sont la nature et l'ampleur des changements organisationnels qui sont décisifs. Ainsi, les IDEX constituent une réforme institutionnelle (Gally, 2018).

- 4 Dans cet article, nous étudions la mise en œuvre des IDEX afin d'en analyser les effets. Plus précisément, nous nous intéressons aux inégalités que cette réforme engendre. Nous montrerons de quelle façon les IDEX entreprennent de différencier et hiérarchiser les établissements, mais nous verrons également comment elles amplifient les inégalités et en créent de nouvelles, à l'intérieur des universités. Les données que nous utilisons sont issues de notre travail de thèse à travers lequel nous avons produit une analyse longitudinale d'un projet IDEX que nous nommons EMEX afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées. L'université EMEX est située en dehors de Paris et résulte de la fusion de trois universités. Cette monographie a été produite en articulant des sources orales et des sources écrites. Une centaine d'entretiens ont été réalisés auprès des équipes dirigeantes d'EMEX ainsi que celles des anciennes universités du site, des directeurs et directrices de laboratoires, des doyens et doyennes de facultés, des personnels de soutien à la recherche, des

scientifiques ayant perçu des fonds IDEX tout comme ceux et celles n'ayant pas perçu ces fonds, mais également auprès des représentants et représentantes du personnel et de la communauté étudiante, et des syndicats. Nous avons également récolté les traces écrites de la mise en œuvre du projet EMEX, telles que les bilans annuels, les différentes présentations du projet, des courriers électroniques échangés au sein des équipes lauréates ou avec les équipes administratives en charge de la gestion des fonds IDEX.

- 5 Afin d'objectiver les recompositions que cette réforme fait advenir, nous commencerons par analyser les inégalités créées par cette politique entre les établissements de l'enseignement supérieur et la recherche. Nous verrons ensuite comment de nouvelles inégalités sont introduites au sein des universités labélisées. Enfin, nous étudierons la nature des inégalités produites parmi les universitaires.

Des inégalités entre les universités

- 6 Afin de voir leurs établissements sélectionnés, les équipes dirigeantes doivent se coordonner pour constituer de nouveaux consortiums et déposer conjointement un projet. Ce document doit démontrer l'excellence de ces groupements universitaires et détailler, sur quatre et dix ans, comment les fonds IDEX seront employés pour améliorer les performances et la visibilité internationale du site, attirer les meilleurs scientifiques de renommée mondiale, et construire davantage de partenariats avec le tissu économique et culturel local. Une fois sélectionnés, les projets IDEX sont mis en œuvre pendant quatre ans et sont ensuite évalués. Le jury IDEX est composé en majorité d'experts étrangers ayant occupé des postes de direction dans le milieu académique : ce sont, pour l'essentiel, les mêmes personnes qui ont sélectionné les projets qui les évaluent quatre ans plus tard. Une partie seulement de la dotation est versée aux lauréats après la sélection des projets. La totalité des ressources est attribuée aux établissements après quatre ans de mise en œuvre si l'évaluation est passée avec succès. À l'issue de cette évaluation, les universités lauréates obtiennent également une ressource symbolique en sécurisant le label IDEX.

- 7 Une caractéristique concernant le montage financier de cette politique est importante à souligner afin d'en comprendre les effets. Une fois les établissements définitivement labélisés excellents, ils perçoivent la totalité des ressources sous la forme de capital qui génère des intérêts. En d'autres termes, les IDEX constituent une source de financement supplémentaire pérenne, ce qui en fait un instrument particulièrement incitatif dans un contexte de crise où les ressources se tarissent de plus en plus.
- 8 Ainsi, en dotant quelques établissements¹ d'une source de financement permanente, les IDEX amplifient les inégalités entre établissements de façon durable. Il s'agit d'une situation inédite pour les équipes dirigeantes des universités. Comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous, la pression est forte, l'un des membres de l'équipe présidentielle expliquant que ne pas voir le site définitivement labélisé serait « catastrophique » :

Entre défendre un projet et pas l'avoir, bon, enfin pour des chercheurs et enseignants-chercheurs, c'est le quotidien. Y a X pour cent, en sachant que le X pour cent étant très faible, de projets sélectionnés, on est habitué à ça. Par contre quand on a un projet qui est stratégique qu'on l'a eu, qu'on voit que pour le site c'est majeur, et que si on l'a plus, c'est quand même catastrophique franchement. [...] Je ressentais une responsabilité que je ne sentais pas il y a quatre, cinq ans, oui².

- 9 De par l'ampleur des financements qu'elles allouent ainsi que leur pérennité, les IDEX dénotent des appels à projets déjà déployés dans ce secteur auparavant comme l'opération Campus. Il s'agit d'une opportunité hors du commun pour les sites tels qu'EMEX, c'est-à-dire les universités situées en dehors de Paris qui n'occupent pas le haut des classements internationaux. À la surprise générale, certains ont été sélectionnés face à des établissements parisiens de renommée mondiale. En effet, le critère de gouvernance avantage les sites tels qu'EMEX. La compétition organisée par les IDEX est favorable aux configurations locales dans lesquelles des rapprochements interuniversitaires étaient déjà à l'œuvre depuis plusieurs années avant cette réforme (Harroche, 2022 ; Aust *et al.*, 2018). Dans le cas d'EMEX, les équipes dirigeantes locales ont œuvré à la fusion des trois universités anciennement présentes sur le site depuis le début des

années 2000 alors que les grands établissements parisiens n'envisageaient pas de fusion avant les IDEX. À travers le critère de gouvernance qui s'est avéré décisif, les universités n'occupant pas la position la plus dominante dans la hiérarchie du système de l'enseignement supérieur et de la recherche français se sont vues récompensées.

- 10 Ainsi, les IDEX modifient les inégalités entre établissements de deux façons au moins. Premièrement, ils créent des écarts durables en dotant quelques sites universitaires d'une source de financement pérenne. Deuxièmement, cet instrument ne fait pas que reproduire les inégalités entre établissements, mais il bouleverse des positions hiérarchiques particulièrement stables, notamment en labélisant certains sites localisés en dehors de Paris qui ne sont pas les mieux représentés dans les différents classements.

Des inégalités au sein des universités

- 11 Les IDEX ont un effet sur les inégalités entre les établissements, mais également à l'intérieur de ces derniers. Les équipes dirigeantes ne sont pas libres quant à la distribution des ressources au sein des universités. Les principes de répartitions des fonds à l'œuvre à l'échelle nationale sont également valables à l'échelle locale, c'est-à-dire que les fonds IDEX doivent être alloués de façon contrée et compétitive au sein des universités. Pour ce faire, l'un des critères de l'appel à projets est la délimitation d'un périmètre d'excellence, le « péri dex », qui doit faire l'objet d'une forte concentration. Ce périmètre doit rassembler les meilleurs scientifiques parmi les communautés académiques. Dans l'extrait de l'appel à projets IDEX ci-dessous, les marges de manœuvre des acteurs locaux sont visibles. Les types de dépenses sont flexibles, en revanche, le taux de concentration au sein de ce périmètre est annoncé comme jouant un rôle important quatre ans plus tard lors de l'évaluation du projet et l'obtention définitive des fonds :

Il en résulte en premier lieu que le projet devra décrire avec le maximum de précisions comment ses promoteurs entendent utiliser les financements apportés par le programme « Investissements d'avenir ». Une grande liberté de proposition est laissée aux projets

quant aux types de dépenses envisageables, ainsi que l'indique le « règlement relatif aux modalités d'attribution des aides au titre de l'appel à projets Initiatives d'excellence ». En revanche, un effet de forte concentration sur le périmètre d'excellence et sa dynamique de développement devra être garanti. C'est pourquoi seront explicitement précisés, d'une part, les financements dévolus au périmètre d'excellence et les actions soutenues et, d'autre part, ceux qui seront consacrés aux actions d'interface et d'entraînement. La qualité des actions que l'on se propose de financer comme la pertinence et la crédibilité des engagements pris seront en l'espèce déterminantes. La période probatoire de quatre ans est précisément destinée à s'assurer du respect de ces engagements³.

- 12 Pour garantir l'allocation compétitive et concentrée des fonds au sein des universités, l'essentiel des projets IDEX porte sur l'élaboration d'outils de gestion afin d'évaluer et de hiérarchiser les activités et les personnes. *In fine*, ces pratiques gestionnaires doivent permettre une nouvelle circulation des ressources au sein des universités, plus inégalitaire, et il revient aux directions de fournir ce travail d'innovation organisationnelle. La plupart des projets IDEX ont recours aux appels à projets internes afin de disséminer ces nouvelles ressources. C'est le cas d'EMEX où une fondation a été créée afin de gérer la dotation de l'IDEX⁴. Il s'agit d'une structure qui se superpose à celle de l'université avec un budget, des instances, et un fonctionnement distinct. Le président de l'université est également le président de la fondation. Les organes décisionnels de la fondation rassemblent le pouvoir exécutif de l'université et les partenaires extérieurs du projet EMEX, les doyens et doyennes des facultés ainsi que les représentants et représentantes du personnel et des étudiants n'en sont pas membres. Pour la direction d'EMEX, créer une organisation en parallèle de l'université leur permet de mettre les fonds IDEX à l'abri du fonctionnement usuel de l'université. L'enjeu est de limiter les possibilités d'appropriation du projet et de garantir la concentration des fonds dans la durée :

On a créé une fondation indépendante, enfin qui dépend de l'université, mais c'est une fondation à part, donc y a un conseil d'administration (CA) à part, donc c'est plus difficile de faire autre chose parce qu'il faut voter aussi dans ce CA. Et dans le CA, il y a des représentants des organismes de recherche et les partenaires de

l'IDEX, etc., etc., donc pour avoir des représentants autonomes. On a mis tout ça pour avoir des gardes, pour mettre l'argent sur l'excellence⁵.

- 13 L'activité de la fondation EMEX est dédiée à la création, l'évaluation, et la gestion des appels à projets afin de distribuer les fonds IDEX. Des appels à projets destinés aux activités de recherche, de formation et aux recrutements sont lancés. Tous comprennent un aspect international et souvent interdisciplinaire. Avec le projet EMEX et la création de la fondation, c'est un guichet supplémentaire de financement sur projet qui est mis en place à l'échelle locale. Cependant les appels à projets dessinent, plus que d'autres instruments, des gagnants et des perdants. De plus, les financements doivent être fléchés afin de produire un des effets de concentration. En ce sens, les IDEX ne créent pas des inégalités uniquement entre les établissements, mais également au sein de ces derniers.

Des inégalités genrées et disciplinaires parmi les universitaires

- 14 À travers les appels à projets internes à l'université, la fondation EMEX fournit des ressources supplémentaires à certains membres de la communauté académique, mais pas seulement. Une fois que les équipes de recherche voient leurs projets sélectionnés par la fondation, elles bénéficient d'un budget, mais également d'une prise en charge administrative. Le projet EMEX prévoit la mise en place d'un bureau, divisé en unités organisées autour des activités de formation et de pédagogie, de recherche et valorisation, et d'aide et développement⁶. Chaque unité rassemble des chargées de projet et est dirigée par un directeur qui est placé sous l'autorité du vice-président exécutif de la fondation EMEX. Un référent EMEX est également nommé dans chaque service central de l'université. Avec ce montage, c'est un nouveau circuit administratif qui est mis en place. Il se veut plus réactif, flexible et efficace que celui de l'université. Dès lors que les scientifiques reçoivent des fonds IDEX par un appel à projets interne ou un autre appel à projets du PIA tel que les LABEX, leurs interlocuteurs administratifs changent. Cet accompagnement administratif privilégié permet d'obtenir davantage de flexi-

bilité et de contourner certaines procédures. Il est notamment possible de modifier les budgets ou d'organiser des recrutements sans suivre les procédures standards :

Ah bah, ça a été assez souple en fait, comparé aux autres contrats ANR ou autre. En général, une transformation d'un budget où on mélange le budget de fonctionnement vers le salaire... et là basculer du fonctionnement sur du salaire, y a pas eu de soucis. Ça passe très bien, [...] ça s'est fait simplement. Non, et puis ils sont hyper réactifs dès qu'on a des soucis au niveau RH (ressources humaines), financiers, les correspondants répondent très vite et la direction aussi. Ça se passe bien quoi, et y a un gros boulot en back office⁷.

- 15 La fondation EMEX distribue des fonds supplémentaires et met également à disposition des personnels de soutien à la recherche alors que ces postes sont détériorés à l'université. Ce faisant, l'administration du projet EMEX fournit des conditions de travail différenciées parmi la communauté académique locale.
- 16 Le développement de ce circuit s'accompagne de l'émergence d'un nouveau segment professionnel genré. En effet, sur le site étudié et au moment de l'enquête, toutes les personnes occupant les postes de chargées de projet étaient des femmes et certaines d'entre elles étaient des chercheuses précaires qui n'avaient pas obtenu de poste titulaire après plusieurs contrats post-doctoraux. Dans cette configuration, les offres d'emploi de chargé de projet d'excellence sont considérées comme une opportunité professionnelle bien qu'il s'agisse de contrat de courte durée dont le salaire ne prend pas en compte les expériences précédentes. C'est le cas d'une chargée de projet d'un programme de formation financé par la fondation EMEX :

Bah, ça a été une opportunité parce que, juste pour expliquer ma situation : en 2014, j'en étais à la fin de mon troisième post-doc et, bah, il a fallu que je me rende à l'évidence que j'aurais probablement pas un poste de maître de conf. Après avoir fait un milliard de concours, je me suis rendu compte que c'était pas tout à fait... envisageable, j'avais pas un nombre de publications suffisant, etc. Et puis c'était peut-être pas non plus vers ça que je voulais continuer. Et, donc, mon chef d'équipe se lançait dans un appel à projets, ce qui allait devenir le « programme de formation ». Donc je l'ai aidé avec les idées que j'avais pour mettre en place ce programme-là, et puis,

bah, en même temps créer mon poste. Je me suis inventé mon poste, voilà. Donc depuis trois ans, je travaille comme coordinatrice de ce programme⁸.

- 17 Ainsi, des chercheuses constituent les petites mains des projets d'excellence (Harroche, 2019). De plus, dans notre thèse, nous avons observé une sous-représentation des femmes aux postes de direction de ces projets ainsi que parmi les recrutements effectués à travers les appels à projets prenant la forme de chaires d'excellence. Les conditions de travail privilégiées offertes par la fondation bénéficient plus aux universitaires hommes que femmes et engagent des recompositions professionnelles genrées autant par le haut, en excluant les femmes des postes de direction et des recrutements environnés, que par le bas, en créant des postes subalternes réservés aux chercheuses.
- 18 Nous avons aussi observé des inégalités disciplinaires. Comme sur d'autres sites IDEX (Rowell, 2022 ; Gaglio, Richebé, 2022), le projet EMEX bénéficie davantage aux disciplines issues de la faculté des sciences parmi lesquelles le financement par appel à projets est institutionnalisé. Cependant, le recours systématique aux appels à projets crée des perdants même parmi ces disciplines favorisées par cet instrument. Or, contrairement aux disciplines issues des sciences sociales, les chercheurs et chercheuses en sciences expérimentales dépendent de ces ressources supplémentaires, leur recherche étant trop coûteuse pour être conduite seulement sur des crédits récurrents.

Pour conclure...

- 19 La réforme qu'entreprennent les IDEX transforme le système d'enseignement supérieur et de recherche français en modifiant les écarts entre les établissements et à l'intérieur de ces derniers. Au niveau national, cet instrument concentre des fonds supplémentaires sur moins de dix sites universitaires. Les établissements ne sont pas seulement évalués selon leurs performances scientifiques, ils sont sélectionnés surtout selon les transformations organisationnelles prévues dans les projets IDEX (Gally, 2018). À travers l'importance donnée au critère de gouvernance, les IDEX avantagent les univer-

sités engagées dans des projets de fusions d'établissements (Harroche, 2022 ; Aust *et al.*, 2018). Or, il s'avère que ces projets sont portés par des établissements, tels qu'EMEX, situés en dehors de Paris qui n'occupent pas systématiquement la tête des classements, plutôt que par des institutions parisiennes de renommée internationale. Ces universités disposent alors d'un avantage extraordinaire dans la compétition organisée au nom de l'excellence et se voient sélectionnées face à des établissements dominants dans la hiérarchie institutionnelle de l'enseignement supérieur. Ainsi, les IDEX font advenir de nouvelles inégalités entre les établissements et remanient des ordres hiérarchiques qui pouvaient paraître immuables. De plus, ces évolutions sont durables, car les fonds IDEX une fois sécurisés constituent une source de financements pérenne.

20 Cette politique a aussi des effets au niveau local. Le système de distribution des ressources est également modifié au sein des établissements labélisés excellents. Les équipes dirigeantes doivent mener des changements à même de garantir la concentration des fonds IDEX et leur distribution compétitive au sein des universités. Ce faisant, les perdants de cette politique ne se trouvent pas seulement au sein des établissements qui n'ont pas été labélisés IDEX, mais également parmi les établissements lauréats. Dans le cas d'EMEX, une fondation a été créée en parallèle de l'université afin de gérer les fonds IDEX. C'est au moyen d'appels à projets internes que les ressources IDEX sont redistribuées au niveau local. Cette fondation distribue et fournit également une prise en charge administrative. Les lauréats des fonds d'excellence bénéficient de fonds supplémentaires, mais aussi d'un meilleur soutien administratif aux activités de recherche. La mise en place de la fondation EMEX a ainsi pour effet de différencier les conditions de travail des universitaires. Plus précisément, elle renforce les inégalités de genre au sein de la profession académique (Harroche, 2019) ainsi que les hiérarchies disciplinaires (Rowell, 2022). En effet, ce sont les scientifiques hommes qui bénéficient davantage des fonds IDEX et des conditions de travail privilégiées dont ils s'accompagnent tandis que les femmes en constituent les petites mains à travers le rôle de chargées de projet. Quant aux disciplines, il s'agit des scientifiques issus des sciences naturelles qui sont surreprésentés parmi les bénéficiaires des fonds IDEX.

- 21 Ainsi, les IDEX modifient le système d'enseignement supérieur et de recherche français en créant de nouvelles inégalités durables entre les organisations universitaires et en étendant les dynamiques inégalitaires qui traversent déjà les universités telles que la hiérarchisation disciplinaire et la stratification genrée de la profession académique.

BIBLIOGRAPHIE

AUST, Jérôme, MAZOYER, Harold, MUSSELIN, Christine (2018). « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur ». *Gouvernement et action publique*, vol. 7, n° 4, p. 9-37. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-4-page-9.htm>

GAGLIO, Gérald, RICHEBÉ, Nathalie (2022). « Un IDex pour quoi faire ? Cadrage et appropriations d'un dispositif de financement local ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 16, n° 4. <https://doi.org/10.4000/rac.29174>

GALLY, Natacha (2018). « “Executive Shift” or “Steering at a Distance”? Governing “Excellence” in French Higher Education (2009–2012) ». *Revue française de science politique*, vol. 68, n° 4, p. 691-715. <https://www.cairn-int.info/journal-revue-francaise-de-science-politique-2018-4-page-691.htm>

HARROCHE, Audrey (2019). « Les petites mains de l'excellence. Place et rôle des chargées de projet dans la mise en œuvre d'une Initiative d'excellence ». *Revue française d'administration publique*, vol. 1, n° 169, p. 151-167. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2019-1-page-151.htm>

HARROCHE, Audrey (2022). « Les initiatives d'excellence. Le résultat de politiques *winner-take-all* dans l'enseignement supérieur et la recherche ? ». *Revue française de science politique*, vol. 72, n° 3, p. 287-309.

ROWELL, Jay (2022). « Production et reproduction des hiérarchies disciplinaires dans une grande université de recherche française ». *Sociologie*, vol. 13, n° 3, p. 261-278. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2022-3-page-261.htm>

NOTES

1 Neuf projets IDEX ont été confirmés après l'évaluation en 2016.

2 Extrait d'entretien réalisé auprès d'un membre de l'équipe dirigeante EMEX.

3 Extrait de l'appel à projets IDEX, phase de sélection, Agence nationale de la recherche, 2011, p. 9 : <https://anr.fr/fileadmin/aap/2011/ANR-AAP-IDEX-2011.pdf>

4 La fondation EMEX reçoit également les fonds d'un autre appel à projets du PIA : les laboratoires d'excellence (LABEX).

5 Extrait d'entretien réalisé auprès d'un vice-président d'une des anciennes universités.

6 Réponse à l'appel à projets IDEX produit par le PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur) du site étudié en 2011, p. 33.

7 Extrait d'entretien réalisé auprès d'un coordinateur de LABEX.

8 Extrait d'entretien réalisé auprès d'une chargée de projet lauréat d'un appel à projets lancé par la fondation EMEX.

AUTEUR

Audrey Harroche

Post-doctorante au CDPRP, Oxford Brookes University et chercheuse associée au CSO, Sciences Po.

« Les réformateurs ont placé la réforme sous la bannière de l'autonomie. Or, le pouvoir est désormais beaucoup plus concentré »

Joël Laillier et Christian Topalov

DOI : 10.35562/diversite.3779

Droits d'auteur

CC BY-SA

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, recherche scientifique, gouvernance, réforme, présidence des universités, évaluation de la recherche, financement de la recherche, administration centrale

Keywords

higher education, scientific research, governance, reform, university chairmanship, research evaluation, research funding, headquarter

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en janvier 2023.

TEXTE

Régis Guyon : Vous avez publié en octobre dernier chez Agone, *Gouverner la science. Anatomie d'une réforme (2004-2020)*. Pourquoi ce livre ? Pourquoi cette question est-elle cruciale aujourd'hui ?

Joël Laillier : Ces vingt dernières années ont donné lieu à un ensemble de réformes qui ont eu comme conséquence une transformation profonde du système du pouvoir au sein de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESR). Des institutions se sont retrouvées marginalisées tandis que d'autres sont apparues qui ont pris une importance majeure et que de nouvelles figures de dirigeants ont été placées aux commandes. Ces changements ont fait naître une

nouvelle façon de gouverner la recherche et l'université, mais aussi celles et ceux qui produisent et transmettent les savoirs. L'objectif de notre livre est de retracer ce mouvement sur deux décennies.

RG : Ce mouvement est-il propre et singulier à la France ou s'inscrit-il dans un mouvement plus large ?

JL : Il y a des politiques convergentes en Europe qui tendent, comme on dit, à « moderniser » les structures et les pratiques dans l'enseignement supérieur et dans la recherche. Le processus de Bologne, puis celui de Lisbonne, des institutions comme l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) ou la Commission européenne ont joué un rôle clé dans le système de *benchmarking* généralisé des universités promu par ces institutions. L'« économie de la connaissance » est devenue un mot d'ordre qu'on ne peut plus mettre en cause. Mais, pour nos réformateurs à nous, les modèles internationaux ne sont pas au premier plan, même si l'argument du classement de Shanghai a été largement utilisé pour créer la panique, tandis qu'un modèle américain plus ou moins imaginaire l'a été pour dessiner l'avenir désirable. Cependant, la réforme, telle qu'elle a été mise en place en France au début des années 2000, a été conçue et légitimée pour résoudre des problèmes présentés comme strictement français : l'échec étudiant, le retard technologique, notamment.

Christian Topalov : Nous avons voulu éviter de présenter la réforme de l'ESR français comme l'expression d'un mouvement général irrépressible et irréversible. En étudiant systématiquement une centaine de rapports qui ont ponctué ces deux décennies de réformes, nous avons voulu savoir comment celles et ceux qui nous gouvernent sont parvenus à imposer une mise en forme des problèmes qui disqualifiait toutes les autres, de façon à borner le champ des possibles. Comme on sait, en matière de politique publique, ceux qui parviennent à formuler les questions ont déjà gagné la bataille.

RG : Quelle a été votre méthode pour enquêter sur un tel sujet ?

CT : La spécificité de notre travail est de placer les individus au centre de l'observation, d'étudier au plus près les acteurs qui ont dirigé toutes ces institutions au cours de leur transformation. Nous pensons en effet qu'on comprend mieux ce que fait une institution quand on décrit et analyse les personnes qui l'habitent. Ces acteurs-

là, ils ne viennent pas de nulle part : ils ont une formation, des expériences antérieures, des coprésences dans différentes institutions qui marquent de façon décisive leur action et l'ensemble du système de pouvoir. Alors, comment étudier des institutions nombreuses et complexes à partir des acteurs ? Nous avons renoncé à interviewer des gens et à observer des situations, toutes méthodes extrêmement utiles en sciences sociales, bien entendu. Nous avons travaillé sur des documents, sur des archives, comme le font les historiens. Des archives qui sont à la fois très abondantes et disponibles grâce au Web et très volatiles à cause du Web : la plupart des documents collectés au fil de notre recherche ont désormais disparu, y compris dans les sites gouvernementaux. Cette documentation nous a permis d'identifier les cadres des institutions du gouvernement national de l'ESR : administrations centrales, agences, organismes de recherche et diverses institutions de conseil au gouvernement. On a complété ces éléments par une documentation portant sur les IDEX (initiatives d'excellence), qui jouent un rôle évidemment crucial dans la politique nationale. Pour recenser la population présente dans ces institutions, on a pratiqué quatre coupes chronologiques correspondant aux quatre présidences, depuis Jacques Chirac jusqu'à Emmanuel Macron. Cette méthode nous a permis de voir comment, à chacune de ces étapes, les différentes institutions étaient interconnectées les unes avec les autres par des personnes, et comment ces personnes ont navigué les unes vers les autres. Dans notre étude, pour vous donner une idée, cela correspond à environ 5 000 personnes par coupe chronologique. Ensuite, sur des échantillons plus réduits, de l'ordre de 400 ou de 500 personnes, nous avons reconstitué finement les carrières. Ici, la source utilisée est plus complexe et, parfois, amusante : ce sont les CV et les notices diverses que les acteurs eux-mêmes ou leur institution publient en ligne. À partir de ces données publiques, on a pu construire une typologie des carrières, notamment celles des « organisateurs de l'évaluation » et de ceux que nous avons appelés les « principaux dirigeants de l'ESR ».

RG : Vous êtes deux enseignants-chercheurs, et on imagine que vous connaissez parfaitement l'environnement dans lequel vous évoluez professionnellement : cette enquête vous a-t-elle appris des choses que vous ignoriez jusque-là ?

CT : Je crois que nous avons effectivement fait des découvertes. Le premier résultat, qui ne nous a pas étonnés, est l'émergence au fil de ces vingt ans d'un nouveau profil : celui du notable administrateur à plein temps, soit de la recherche, soit de l'université. Ce qui est particulier à notre domaine, c'est que, traditionnellement, les personnes qui consacrent leur temps, leur énergie, leurs compétences et leur soif de positions enviables à l'administration sont issues de notre monde. Ce ne sont pas, comme dans d'autres secteurs du service public, des énarques ou des hauts fonctionnaires qui vont de ministère en ministère. Pour l'essentiel, ce sont des professeurs, ce sont des chercheurs. Mais ce monde de la recherche et de l'enseignement, ils le quittent assez tôt, et de plus en plus tôt au fur et à mesure que les réformes s'imposent. On observe ainsi de brillantes carrières d'administrateurs à plein temps, de bureaucrates si on veut être plus polémique qui quittent les amphis ou les laboratoires dès leur trentaine. Ce profil d'administrateur à plein temps remplace celui du professeur qui décidait de consacrer cinq années à la présidence de son université et, une fois son mandat achevé, retournait à la recherche et à l'enseignement. Il ne faut sans doute pas trop mythifier cette figure, mais elle a été longtemps répandue dans l'ESR et elle existe toujours, avec les présidents d'université qui quittent leur fonction après un seul mandat. Un premier cap a été franchi pour les présidents d'université avec la loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) de 2007, qui leur permet de cumuler deux mandats consécutifs de quatre ans, c'est-à-dire huit ans, au lieu de cinq jusque-là.

Tout cela ne constitue pas vraiment une surprise. Ce qui est tout à fait étonnant, en revanche, c'est de voir apparaître des présidents d'université qui ont pu le rester pendant presque deux décennies : grâce au changement incessant des formes institutionnelles des regroupements universitaires, la même personne a pu être présidente de son université, puis présidente du PRES (pôle de recherche et d'enseignement supérieur) dans lequel son université s'est trouvée incluse. Elle est ensuite devenue présidente de la COMUE (communauté d'universités et établissements), nouvelle institution. Puis les universités ont fusionné, encore une autre institution. On arrive ainsi à des carrières interminables. Le record que nous avons observé est de dix-huit ans. Ainsi, la particularité de la période des réformes est

la montée en puissance dans des proportions inédites du président ou de la présidente bureaucratifiée. Et deux d'entre elles sont ensuite devenues ministres ! Le corollaire de cette évolution est le recul de la figure que mai 68 appelait le « mandarin », que l'on pourrait définir comme un personnage solidement enraciné localement, qui a un certain capital scientifique attesté par ses pairs, tout en disposant de l'entregent nécessaire pour avoir l'oreille du ministère. Cette figure existe toujours, mais elle a perdu de son importance. Ainsi, ceux que nous avons appelés les « scientifiques distingués » ont totalement disparu de la direction des organismes de recherche et boudent ou sont écartés des positions administratives importantes.

Nous avons pu suivre les carrières de ces nouveaux administrateurs de carrière, dans les différents postes qu'ils ont pu occuper : nous avons ainsi observé un jeu de chaises musicales spectaculaire au sein des cercles du pouvoir. Les mêmes personnages peuvent passer des directions d'administration centrale à la direction des agences, puis à la direction des organismes, et ainsi occuper constamment différentes fonctions d'état-major. C'est aussi, de cette façon, que la réforme s'impose en dépit des changements de majorité politique.

JL : Les réformateurs ont placé la réforme sous la bannière de l'« autonomie » : autonomie des universités, autonomie des chercheurs dans la libre compétition pour l'accès aux ressources. Or, ce que nous observons, c'est une très forte concentration du pouvoir au centre du système : le ministère est aux commandes, par ses directions d'administration centrale ou les agences liées à celles-ci.

Le ministère est divisé en deux entités, la direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP), qui s'occupe des universités, et la direction générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI), qui s'occupe des organismes et de la politique de recherche. Nous avons pu observer que les personnels de ces deux directions n'avaient pas du tout le même profil. La DGESIP revient typiquement à un président d'université qui s'est auparavant investi à la Conférence des présidents d'université (CNU). C'est un phénomène qu'on retrouve depuis longtemps et qui n'a pas changé avec les réformes. Du côté de la DGRI, en revanche, il y a du nouveau : cette direction résulte de la fusion, en 2006, de la direction de la recherche et de celle de la technologie. La première était tenue

plutôt par des scientifiques, venus principalement du CNRS (Centre national de la recherche scientifique), qui avaient généralement accumulé un crédit scientifique auprès de leurs pairs avant de passer à l'administration. La seconde était plutôt occupée par des ingénieurs d'État, souvent proches de l'industrie de l'armement ou d'organismes liés aux industries stratégiques comme le BRGM (Bureau de recherches géologiques et minières), l'Institut français du pétrole, etc. Avec la fusion, ce sont les profils associés à la direction de la Technologie qui vont prendre les commandes de la nouvelle DGRI.

C'est un leitmotiv de la doctrine de la réforme : il faut que la science génère de la croissance et, pour cela, s'oriente vers la technologie. Cette orientation stratégique va avoir des effets sur le choix des personnes nommées au ministère pour s'occuper de la politique de recherche : les ingénieurs R&D (Recherche et Développement) des entreprises stratégiques et des organismes les plus tournés vers la technologie remplacent les directeurs scientifiques des départements du CNRS. D'où la marginalisation du CNRS dans le gouvernement de la science, redoublée par le monopole de l'ANR (Agence nationale de la recherche) sur le financement des programmes. Le nouveau profil associé à la direction de la Technologie va se retrouver à la DGRI, mais aussi à la direction de l'ANR qui est créée au même moment. Et la dualité du ministère se reproduit avec les agences : la DGESIP s'occupe de l'agence d'évaluation (AERES [Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur], puis HCERES [Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur]), la DGRI de l'agence de financement (ANR). Les profils des dirigeants sont très homogènes de part et d'autre. Les patrons de l'agence d'évaluation sont des professeurs d'université, qui ont été bien souvent présidents d'université et entretiennent des liens très forts avec la DGESIP. Proclamer que l'agence d'évaluation est une agence autonome, indépendante, est un petit peu surprenant quand on voit à quel point ses liens sont extrêmement forts avec le ministère. Au moment de la création des agences, c'est le directeur de la DGES (direction générale de l'Enseignement supérieur) de l'époque qui va devenir le premier directeur de l'AERES, et c'est le directeur de la direction de la Technologie qui va devenir le président de l'ANR. On voit ainsi deux corps de réformateurs se constituer avec, d'un côté, ces présidents d'université devenus administrateurs de profession et

de l'autre, des responsables d'organismes de recherche, plutôt orientés vers la technologie et vers l'innovation, qui vont prendre en main l'ANR et tous les leviers de financement de la recherche. Cette dualité-là est un élément très important pour comprendre comment sont gouvernés l'enseignement supérieur et la recherche en France. On peut ajouter d'ailleurs que les choses ont changé depuis l'époque de la création des agences : les profils des dirigeants des administrations centrales sont nettement plus modestes, tandis que le centre du pouvoir s'est déplacé vers les agences et, d'autre part, des IDEX. Cela aussi, c'est un effet de la réforme.

RG : Vous évoquiez tout à l'heure la figure qui prend de plus en plus de place dans le domaine qui nous occupe : l'ingénieur d'État. Pouvez-vous nous présenter sa fonction, et son importance ?

JL : C'est là un des résultats qui nous a semblé être parmi les plus surprenants. De plus en plus, les dirigeants principaux de l'ESR, ceux qui pilotent la politique scientifique, qui sont à la tête des organismes et de l'agence de financement de la recherche, n'ont en fait pas eu de pratiques scientifiques. Ceux que nous appelons les ingénieurs R&D sont souvent des ingénieurs d'État, qui ont fait une carrière dans le pilotage des stratégies d'innovation dans les entreprises publiques ou récemment privatisées, des industries stratégiques (énergie, armement...), dans les organismes ou les ministères. Ils n'ont aucun crédit scientifique, et, s'ils ont souvent un doctorat, ils n'ont jamais d'habilitation à diriger des recherches. L'ingénieur d'État est un personnage qui a toujours été présent dans le gouvernement de la politique scientifique, mais la réforme va le mettre au cœur du pouvoir. Ou plutôt, la réforme va recruter le personnel dont elle a besoin. L'injonction à orienter la science vers l'innovation pour en faire un facteur de croissance économique semble avoir conduit à recruter ce nouveau type de dirigeant. Par exemple, la direction de la Recherche et de l'Innovation au ministère est aujourd'hui dirigée par Claire Giry, qui a fait auparavant une carrière administrative, d'abord au CEA comme responsable de la communication, avant de passer par différents ministères, puis de s'occuper des relations avec les entreprises à la direction de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) ; son prédécesseur au ministère, Bernard Larrouturou est un X Pont qui a dirigé l'INRIA (Institut national de recherche en informatique et en automatique), l'organisme de

recherche en informatique et automatique, puis quelque temps le CNRS avant d'en être débarqué pour s'occuper ensuite de la stratégie d'innovation chez Schneider Electric. Aujourd'hui, cette figure de l'ingénieur spécialisé en politique d'innovation et éloigné de la pratique scientifique se retrouve à la tête de l'ANR (Michael Matlosz, puis Thierry Damerval), mais aussi d'organismes de recherche comme l'INRAE [Institut national de la recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement] (Philippe Mauguin), l'INRIA (Bruno Sportisse) ou le CNES [Centre national d'études spatiales] (Philippe Baptiste). L'INRIA, un des organismes qui est parmi les plus tournés vers l'industrie de par ses objets de recherche, est d'ailleurs devenu un lieu de recrutement central pour diriger l'ESR : au même moment, trois anciens dirigeants de l'organisme se sont retrouvés quelques années plus tard, l'un au ministère à la tête de la DGRI (Larrouturou), son successeur à la tête de l'agence de l'évaluation de la recherche (Cosnard), et le successeur de ce dernier à la tête du CNRS (Petit). Le CEA (Commissariat à l'énergie atomique), et en particulier la direction de son département des Sciences du vivant a été également un lieu privilégié de recrutement. L'actuelle DGRI (Claire Giry) en est issue, comme deux de ses prédécesseurs, Roger Genet, et Gilles Bloch, qui dirige maintenant l'INSERM. C'est aussi le cas de l'actuel dirigeant de l'ANR (Damerval). Ainsi, les personnes issues du CNRS sont évacuées des lieux centraux de direction et de pouvoir au profit d'organismes beaucoup plus tournés vers l'industrie et de dirigeants spécialisés dans le pilotage de la R&D et sans aucun crédit scientifique.

RG : Est-ce une nouveauté des deux dernières décennies ? On peut imaginer, par exemple, que, durant les Trente Glorieuses et sous la gouvernance du général de Gaulle, ces grands corps de l'État étaient sans doute déjà présents dans la gouvernance de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ?

JL : Les ingénieurs des grands corps ont toujours été présents dans le système du pouvoir de l'ESR. Ils s'occupaient jadis de la direction de la Technologie au ministère, pilotaient les politiques d'innovation, dirigeaient les industries stratégiques d'État ainsi que les établissements publics liés à l'industrie comme l'Institut français du pétrole, le Commissariat à l'énergie atomique ou le Bureau de recherche géologique et minière. Ce qui est nouveau avec la réforme, c'est qu'elle les a projetés au cœur du pouvoir, bien au-delà de leurs sphères

premières. Aujourd'hui, ils tendent à occuper les positions de pouvoir sur la science les plus cruciales. La réforme n'a pas créé un nouveau corps de dirigeants, elle a puisé dans ces lieux singuliers des dirigeants accordés à la réforme, à même de promouvoir les objectifs réformateurs, en particulier d'orienter la pratique scientifique vers l'innovation et les développements industriels. C'est pour cela que les dirigeants du CNRS à l'ancienne, par exemple, porteurs d'une science fondamentale, sont marginalisés par la réforme, et que les dirigeants de l'ESR qui avaient derrière eux une carrière scientifique respectable disparaissent complètement. Les trajectoires des dirigeants sont des indicateurs de leur socialisation professionnelle. Avant d'occuper des positions de pouvoir, les chercheurs du CNRS y intériorisent des représentations sur la science, sur sa finalité, des convictions sur les politiques scientifiques à mettre en œuvre, qui sont autant de dispositions que les réformateurs ne veulent plus voir à la tête de l'ESR : et c'est sans doute la raison pour laquelle ces « cadres ordinaires de la science » sont aujourd'hui relégués à des postes subalternes, par exemple, au sein des directions des instituts du CNRS.

RG : Comment réagit la communauté scientifique par rapport à tous ces changements, sachant qu'elle n'était pas nécessairement demandeuse ?

CT : Il y a eu des protestations, parfois massives, comme en 2009, le plus souvent discrètes, locales (les résistances aux fusions d'établissements, à la prime d'excellence scientifique, à Parcoursup, à la hausse des frais d'inscriptions pour les non-Européens) ou alors catégorielles (les collectifs de précaires). Mais il faut bien admettre que la mise en œuvre des réformes n'aurait pas été possible sans l'enrôlement d'une partie des universitaires et chercheurs et, au moins, l'acceptation résignée des autres. Le succès des réformes ne permet pas pour autant de présumer une adhésion aux croyances qui les légitiment. « Il faut s'adapter », si on veut faire référence à l'ouvrage de Barbara Stiegler : quand une agence monopolise les ressources, comment faire de la recherche sans lui soumettre des projets ? Quand une agence est en mesure de nuire à mon laboratoire en l'évaluant mal, comment ne pas essayer de le protéger ? Soyons clairs : une bonne part de la soumission des collègues résulte simplement de la contrainte. Après tout, autonomie ou pas, c'est le ministère et ses représentants qui distribuent les ressources.

Mais il faut dire, aussi, que ceux qui ont piloté les réformes ont montré une remarquable intelligence tactique. D'abord, en adoptant ce que le rapport Aghion-Cohen de 2004 a appelé une méthode « incrémentale » : les grandes proclamations à la manière d'Allègre ne font qu'enflammer les oppositions ; mieux vaut procéder pas à pas, introduire successivement de petits changements qui deviendront irréversibles. Il était donc difficile pour les intéressés de prévoir quelles seraient les conséquences de la mesure en cours, ni quelles seraient les suivantes. Comment savoir que l'« autonomie » des universités s'accompagnerait de leur mise en concurrence exacerbée par les dispositifs d'excellence ? Comment prévoir que la notation AERES des premières années allait délimiter les « périmètres d'excellence » qui permettraient d'interdire aux mal notés l'accès aux financements privilégiés ?

JL : Il faut évoquer aussi un autre aspect de la stratégie réformatrice : la création d'une incertitude normative en situation de concurrence. Nous étions appelés à présenter des projets non seulement dans des délais très brefs, mais sans connaître les critères du succès. Dans de tels cas, il est raisonnable de se rapprocher du centre (les couloirs du ministère ou de la direction du CNRS) pour aller aux informations et, ensuite, d'essayer de faire ce que l'on imagine que l'on attend de vous. Le résultat de cette recherche de la conformité dans le brouillard des normes, c'est le conformisme. Et le conformisme, c'est l'opposé de toute démarche scientifique.

AUTEURS

Joël Laillier

Maître de conférence en sociologie, Centre Maurice Halbwachs, Université d'Orléans.

Christian Topalov

Centre Maurice Halbwachs, École des hautes études en sciences sociales.

Réformes de l'université : transformations des géographies d'un service public français

Camille Vergnaud et Camille Noûs

DOI : 10.35562/diversite.3844

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'approche géographique des politiques publiques à l'égard des universités françaises a un temps visé la répartition et l'homogénéisation des établissements pour favoriser un équilibre territorial et une égalité d'accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de démocratisation et de massification étudiante après la seconde guerre mondiale. Ces objectifs – articulants modèle universitaire et conception républicaine du service public – sont aujourd'hui transformés à l'aune de la compétitivité et de la visibilité internationale. La gestion de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'appuie désormais sur la sélection par mise en compétition, et sur la concentration des financements pour favoriser quelques établissements uniquement, considérés comme plus performants. Cet article questionne cette nouvelle logique présentée comme inégalitaire, mais juste, et montre que sa traduction spatiale remet en cause les principes d'équivalence, d'équité et d'équilibre territorial. Encouragées à développer leurs ressources propres et à se distinguer dans la compétition organisée par l'État, les universités se tournent davantage vers leurs territoires d'ancrage, développant à leur égard des stratégies territoriales. Un détour par le cas des universités privées à but non lucratif états-uniennes, ayant une obligation d'intérêt général et une implication territoriale bien plus marquée qu'en France, met en avant les ambivalences, voire les tensions possibles entre des objectifs de financement et de promotion de l'établissement par le territoire (financements, image de marque, visibilité), et les missions académiques de l'institution.

English

The geographical approach of public policies towards French universities was once aimed at the distribution and homogenization of institutions in order to promote territorial balance and equal access to higher education in a context of democratization and student massification after the Second World War. These objectives – which articulate the university model and the republican conception of public service – are now being transformed in the light of competitiveness and international visibility. The management of

higher education and research is now based on selection through competition, and on the concentration of funding in favor of only a few institutions, considered to be more efficient. This article questions this new logic, which is presented as unequal but fair, and shows that its spatial translation calls into question the principles of equivalence, equity and territorial balance. Encouraged to develop their own resources and to distinguish themselves in the competition organized by the State, universities are turning more towards their home territories, developing territorial strategies in their regard. A detour through the case of private non-profit universities in the United States, which have a general interest obligation and a much more marked territorial involvement than in France, highlights the ambivalence, and even the possible tensions, between the objectives of financing and promoting the institution through the territory (financing, brand image, visibility), and the institution's academic missions.

INDEX

Mots-clés

université, aménagement du territoire, politique publique, France, États-Unis

Keywords

University, urban planning, France, United-States, community engagement

PLAN

Visibilité, concentration, concurrence : de nouvelles logiques d'organisation territoriale du système universitaire

Les géographies du service public universitaire en question

Financer sur la performance : une logique défendue comme inégalitaire, mais juste

Traductions spatiales : concentration, différenciation, hiérarchisation

Les ambivalences de l'implication territoriale : entre missions d'institution et stratégies de promotion

Développer ses ressources propres pour mieux se positionner dans la compétition

Entre mission d'intérêt général et implication lucrative : l'exemple états-unien

TEXTE

- 1 En tant qu'institutions regroupant à la fois des activités d'enseignement et de recherche, les universités françaises sont doublement concernées par la succession de réformes impactant ces deux domaines depuis vingt ans. Elles sont également fortement transformées par des décisions ciblant spécifiquement leur fonctionnement (renforcement de leur autonomie gestionnaire, diversification de leurs financements, fusions et regroupements). Ces réformes sont menées dans un but de compétitivité et de visibilité accrues des établissements français dans un système d'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) de plus en plus internationalisé. Suivant un paradigme d'économie de la connaissance, les universités sont encouragées à renforcer leur contribution (notamment par le transfert d'innovation). Dans ce contexte, les orientations européennes et les collectivités locales s'affirment comme acteurs des politiques publiques à l'égard de l'ESR. Le rôle de l'État dans le pilotage des universités reste primordial, mais se transforme, dans ses objectifs et ses modalités : les établissements sont mis en concurrence pour obtenir des financements sélectifs de plus en plus ciblés sur quelques pôles uniquement. Les politiques publiques visent explicitement à différencier les universités entre elles et à les hiérarchiser, certaines étant labellisées « excellentes » et davantage financées.

- 2 Ce sont alors les principes guidant l'organisation territoriale du système universitaire français qui sont transformés. En effet, la construction historique des universités (Charle, Verger, 2012 ; Musselin, 2001 ; Renaut, 1995) a été marquée par le rôle de l'État, centralisant les décisions et organisant le fonctionnement et la répartition des établissements. Ce « modèle napoléonien », initié au XIX^e siècle et consolidé au XX^e siècle a entériné la séparation entre grandes écoles et universités, et a soutenu une « triple unité de diplômes, d'institutions et de statuts [académiques professionnels] » (Aust, Crespy, 2009, p. 930). Des différences ont toujours existé de fait entre les universités, selon leur taille et leur localisation, leur ancienneté et leur réputation, leurs profils disciplinaires et publics étudiants, etc. Cependant, les politiques publiques affichaient la

volonté de maintenir une uniformité et un équilibre à l'échelle nationale. En particulier dans la seconde moitié du XX^e siècle, le développement de la carte universitaire répond à la massification des effectifs étudiants dans une optique de démocratisation de l'accès aux études supérieures par la proximité des équipements publics. Parallèlement, les sites universitaires sont utilisés comme leviers de développement économique dans un but d'aménagement du territoire. L'objectif est de rééquilibrer l'offre de service public par des choix de localisation parfois négociés avec les acteurs locaux (et parfois contestés), mais visant à réduire les disparités territoriales.

- 3 Le système universitaire français est donc caractérisé par une conception républicaine du service public qui place l'État comme garant d'une égalité sur le périmètre national. L'objectif de cet article est de montrer de quelles manières les réformes des deux dernières décennies s'écartent de cette conception, par le prisme d'une approche géographique. Pour atteindre des objectifs de visibilité et de performance, les réformes s'appuient sur de nouveaux principes d'organisation territoriale du système universitaire français, à savoir le regroupement institutionnel, la concentration des financements et la mise en concurrence entre sites universitaires (I). Elles revendiquent une logique inégalitaire, mais juste de gouvernance de l'ESR. Or la traduction spatiale de ces modes de gestion publique questionne les dimensions géographiques du service public universitaire, en particulier l'équivalence, l'équité et l'équilibre territorial (II). Enfin, nous verrons que ces réformes participent également à modifier les rapports entre établissements et territoires d'implantation. Un détour par le cas des universités privées à but non lucratif états-uniennes, ayant une obligation d'intérêt général et une implication territoriale bien plus marquée qu'en France, met en avant les ambivalences, voire les tensions possibles entre des objectifs de financement et de promotion de l'établissement par le territoire (financements, image de marque, visibilité), et les missions académiques de l'institution (III).

Visibilité, concentration, concurrence : de nouvelles logiques d'organisation territoriale du système universitaire

- 4 Au cours du XX^e siècle, les institutions et activités universitaires sont de plus en plus considérées comme des moteurs de croissance, participant à la métropolisation et à l'attractivité des territoires. Suivant un paradigme de l'économie de la connaissance (Ravinet, 2009, p. 361), les objectifs d'innovation et de transfert technologiques se diffusent et se renforcent à l'échelle mondiale. Ils sont promus à travers des politiques européennes (telles que la stratégie de Lisbonne, puis Horizon 2020). Parallèlement, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la médiatisation de classements (comme celui de Shanghai) conduisent les dirigeants à vouloir accroître la visibilité des universités françaises, symboles d'une compétitivité nationale.
- 5 On observe alors un tournant dans les principes d'organisation territoriale du système d'enseignement supérieur et de recherche sous l'égide de la concentration et du regroupement. Il s'agit dorénavant de renforcer entre cinq et dix pôles universitaires sur le territoire national afin de créer un effet de seuil pour renforcer la productivité scientifique et la visibilité mondiale. Parallèlement, les regroupements d'établissements sont censés améliorer une cohérence d'ESR à l'échelle régionale et encourager les partenariats avec les acteurs locaux.
- 6 Pour atteindre ces objectifs, trois principaux leviers sont utilisés par les politiques publiques, transformant les principes de gestion des universités françaises, que ce soit concernant leur gouvernance, leur financement ou leur évaluation. Une première réforme consiste à contraindre les universités à fusionner ou à se regrouper avec d'autres universités et institutions académiques. Le but est d'atteindre une masse critique (d'étudiant·e·s, de personnels, de publications) censée être plus repérable à l'international, et de développer les relations entre établissements sur un même territoire à

l'échelle locale et régionale. Pour cela, deux lois¹ ont créé la possibilité puis l'obligation pour les universités de fusionner ou se regrouper dans une métastructure², avec un nouveau nom en commun, et une nouvelle structure de gouvernance.

- 7 Ces incitations légales se sont appuyées sur un deuxième levier : les modalités de financement des universités. L'idée est de concentrer les financements vers les établissements considérés comme les plus performants (Gozlan, 2016 ; Soler, 2021). Les universités (ou regroupements) sont mises en concurrence, puis sélectionnées *via* des appels à projets. Cette compétition par réponse à appels à projets existe depuis les années 1960, mais elle s'est renforcée dans les années 2000 (Aust, 2015). Elle s'est étendue et concerne désormais le financement des équipes de recherche, mais aussi le fonctionnement des établissements, pour la formation ou la rénovation des locaux. Deux grands programmes de financement public mettent en œuvre cette logique : le programme Campus lancé en 2008 et le programme d'initiative d'excellence (IDEX) en 2010. Cette concentration de moyens publics matériels et symboliques sur un nombre limité d'établissements (9 IDEX et 8 ISITE [initiative sciences, innovation, territoires, économie] en 2022 pour l'ensemble du pays³) pour une durée limitée (dix ans) distingue et renforce une partie restreinte du système universitaire (Aust *et al.*, 2018 ; Musselin, 2017).
- 8 Cette concentration repose sur une mise en compétition des établissements qui elle-même a été rendue possible par un troisième levier : le transfert de responsabilité. Selon les principes du « nouveau management public » (New Public Management, NPM), ce n'est plus l'État qui est responsable de fournir les subsides nécessaires aux universités. Ce sont les établissements qui – ayant une autonomie de gestion croissante – sont rendus responsables de leur succès ou de leur échec dans la compétition, et donc de l'obtention ou non de financements. Cette autonomie gestionnaire⁴, associée à des procédures d'évaluation et de reddition de comptes (*accountability*) établit la responsabilité des établissements et légitime la concentration des financements.
- 9 Ces réformes mises en place depuis une vingtaine d'années n'ont pas changé la géographie des universités au sens de la répartition des établissements sur le territoire. Elles ont néanmoins fortement

impacté la géographie des rétributions financières et symboliques, et ce faisant la géographie des projets de recherche, des opérations immobilières, et des formations, entre établissements et au sein des établissements. Or, tant les logiques d'attribution des financements que les transformations territoriales qu'elles induisent questionnent les principes d'égalité et d'équité du service public universitaire français.

Les géographies du service public universitaire en question

Financer sur la performance : une logique défendue comme inégalitaire, mais juste

- 10 Les réformes engagées, brièvement évoquées ici, reposent sur des principes de performance, classement et sélection présentés comme légitimes et efficaces à l'égard des activités universitaires. Il est affirmé que la mise en concurrence des individus, équipes et établissements permet de déterminer quels sont les plus performants ; et qu'il est juste de financer, non pas le fait d'atteindre un certain niveau de qualité, mais uniquement un nombre restreint (entre 5 et 10) situé en haut du classement. Ainsi, la performance et le classement établi par la compétition sont considérés comme des critères légitimes pour allouer de manière sélective les financements publics. La mise en concurrence permettrait de susciter et repérer la qualité scientifique, et la performance est alors considérée comme signe de mérite à récompenser. C'est ce qu'affirme Antoine Petit, le président du Centre national de la recherche scientifique (CNRS), défendant un récent acte législatif (loi de programmation de la recherche, 2020) :

Une loi ambitieuse, inégalitaire – oui, inégalitaire, une loi vertueuse et darwinienne, qui encourage les scientifiques, les équipes, les laboratoires, les institutions les plus performants à l'échelle internationale, une loi qui mobilise les énergies⁵.

- 11 Cependant, cette logique peut être mise en question à plusieurs titres : tout d'abord, mesurer et financer l'enseignement supérieur et la recherche sur la performance implique un consensus concernant ce qui est attendu : qui décide de ce qui doit être attendu ? Comment le mesurer – si cela doit être mesuré ? La logique philosophique de la récompense au mérite peut également être fortement discutée, concernant sa définition et sa mesure, ou encore sa pertinence pour assurer une égalité de service public (Chatelain-Ponroy *et al.*, 2013). Ensuite, même si l'on accepte cette logique de performance pour les activités de recherche, il s'avère que l'opération sélective et concurrentielle mise en place par l'État ne sélectionne pas les universités sur la qualité scientifique, mais plutôt sur leur capacité managériale à se conformer rapidement aux attentes des procédures de financement ou d'évaluation (Barrier, 2011 ; Musselin, 2017 ; Soler, 2021). Par ailleurs, des critères de gouvernance (notamment la fusion ou le regroupement) et des choix politiques ont été primordiaux pour octroyer les premiers financements du programme d'initiative d'excellence (Musselin, 2019), et non des critères académiques. Enfin, la succession d'appels à projets (quatre « vagues » de financements depuis 2010) crée des effets de réputation qui ne sont pas forcément corrélés à la qualité scientifique pour déterminer ou exclure les prochains lauréats. Cet effet Matthieu⁶ qui conduit à allouer des ressources à ceux qui en ont déjà est d'ailleurs encouragé par les pouvoirs publics puisque certains financements de l'initiative d'excellence sont réservés aux précédents lauréats.
- 12 En revanche, les effets néfastes de cette concurrence et de cette mise en nombre sur la qualité scientifique ont été analysés (Bacache-Beauvallet, 2010 ; Gingras, 2014) : la valorisation d'une mesure bibliométrique de la qualité de la science aboutit à une baisse de la qualité des publications (« effet salami »⁷), et à des pratiques de fraude ou de corruption pour obtenir une publication dans une revue académique bien classée, par exemple. Plus largement, mesurer et évaluer la performance pour classer, attribuer un appel à projets, octroyer des rémunérations sous forme de primes repose sur une multiplication des indicateurs de calcul et des procédures d'évaluation. Cela crée une surcharge de travail bureaucratique pour les personnels administratifs et les enseignant·e·s-chercheur·e·s sollicités pour évaluer les

dossiers ou régulièrement conduits à renouveler leurs demandes pour des financements non pérennes.

Traductions spatiales : concentration, différenciation, hiérarchisation

- 13 Cette logique inégalitaire revendiquée, organisant une concentration des financements, aboutit à une différenciation des établissements et des équipes, et à leur hiérarchisation. La traduction spatiale de ces modes de gestion publique questionne alors l'organisation territoriale du modèle universitaire français correspondant à des valeurs de service public ; à savoir l'équivalence, l'équité et l'équilibre territorial.
- 14 En tant que service public, le système d'enseignement supérieur français est censé offrir les mêmes conditions d'enseignement et d'étude, et la même qualité de diplôme sur le territoire national. Si cette équivalence reste théorique, elle a néanmoins fonctionné comme un idéal ayant guidé des politiques territoriales et des cadrages normatifs (par exemple, des diplômes) sur l'ensemble du territoire. Le choix actuel de renforcer les différences et les niveaux (en particulier de conditions de travail et d'étude) entre et dans les universités contrevient à ce principe d'équivalence, contribuant alors à renforcer les inégalités entre territoires. Par ailleurs, l'idée que le financement des universités sur la base du mérite (assimilé à la performance) n'est certes pas égal entre chaque université et territoire, mais juste, fait fi de toute condition initiale de public étudiant et de contexte territorial. L'équivalence spatiale (même niveau de qualité) du système d'enseignement supérieur sur l'ensemble du pays suppose des mesures d'équité territoriale, par exemple par l'octroi de ressources publiques plus importantes afin de faire face aux difficultés dues aux spécificités sociospatiales à différentes échelles. Les financements sélectifs et concentrés formalisent – dans leurs conséquences territoriales – la diminution du rôle de l'État comme garant d'une homogénéité d'un service public par des actions de redistribution. Enfin, le principe de concentration s'éloigne de la recherche d'équilibre territorial portée par les politiques d'aménagement du territoire et appliqué aux investissements scientifiques (Levy *et al.*, 2015) :

C'est cette dernière dimension, présente dans les années 1960, qui s'efface actuellement pour privilégier la hiérarchisation et la spécialisation du territoire scientifique français. (Aust, 2015, p. 17).

- 15 Certains auteurs évoquent plus récemment un risque de « désertification » du service public de l'enseignement supérieur compte tenu de la concentration des financements dans les métropoles (Baudet-Michel *et al.*, 2020 ; Grasland *et al.*, 2020). Ces métropoles, en particulier en Île-de-France, à la fois concentrent les financements de l'initiative d'excellence et polarisent les flux d'étudiant·e·s aisé·e·s lors des mobilités en master, ce qui contribue à une « domination subie par [l]es universités périphériques » (Chareyron *et al.*, 2022).
- 16 En outre, la concentration et la sélection comme aiguillons de performance dans le champ de la production scientifique uniquement – indépendamment de l'enseignement supérieur – n'ont pas été démontrées comme efficaces. Il s'avère que la concentration des financements et des personnes en un même lieu pour augmenter la productivité scientifique n'a pas encore été prouvée : l'effet de seuil n'a pas été démontré (Maisonobe *et al.*, 2016 ; Zimmer, 2020). Au contraire, la coopération en réseau et la production des villes moyennes restent centrales et croissantes dans la productivité scientifique en France (Grasland *et al.*, 2020). Actuellement, les modes d'allocation des fonds publics par le biais d'un processus compétitif et sélectif de l'argent public s'appliquent également (et même de plus en plus) à l'enseignement⁸, et à l'entretien ou la construction des campus (plan Campus). Cette généralisation à l'ensemble des activités universitaires pousse les établissements à augmenter et diversifier leurs ressources, pour continuer à être parmi les plus performantes et visibles, et dans certains cas pour assurer des besoins de fonctionnement. La recherche de « ressources propres » (hors subvention publique), encouragée par l'État, transforme alors les rapports des universités à leur territoire d'ancrage.

Les ambivalences de l'implication territoriale : entre missions d'institution et stratégies de promotion

Développer ses ressources propres pour mieux se positionner dans la compétition

- 17 Les universités continuent de recevoir une subvention annuelle de l'État au titre des « charges de service public » pour couvrir les frais de fonctionnement, notamment les salaires. Mais, cette dotation ne suit pas la forte augmentation du nombre d'étudiants (+26 % d'étudiants dans les universités entre 2012 et 2018) entraînant une baisse récente (sur les six dernières années) de la dépense publique par étudiant et du ratio de personnel académique par étudiant (Calviac, 2019, p. 61-62). En recherche, « la baisse parallèle des budgets récurrents a entraîné une réduction des moyens alloués aux équipes qui ne déposaient pas de projets ou dont les projets n'étaient pas retenus » (Musselin, 2017, p. 70). En outre, le financement récurrent ne couvre pas les besoins d'investissement, les innovations pédagogiques ou de recherche (comme l'intégration du numérique dans le travail académique), ni le surcoût nécessaire pour répondre aux appels à projets (temps de travail académique, postes de gestion). Ces postes de dépenses sont désormais censés être financés par des fonds privés ou publics non récurrents, dans le cadre d'appels à projets spécifiques (comme ceux du programme d'initiative d'excellence). L'allocation concurrentielle de fonds publics non récurrents articulée à l'autonomie gestionnaire qui les met en responsabilité de trouver par elles-mêmes les ressources nécessaires pour être attractives et visibles conduit les universités (ou des équipes, composantes et individus) à adopter une attitude entrepreneuriale (Vergnaud, 2022).
- 18 Le terme est employé ici au sens large (au-delà de la création d'entreprise) comme tendance des universités à se comporter telles des

entreprises en termes de recherche de financement, de méthodes de gestion, voire d'objectifs de bénéfices (Masseys-Bertonèche, 2011), l'ensemble légitimant et contribuant à des logiques compétitives pour remporter un marché, une position, ou un financement. Ce fonctionnement n'est pas nouveau, mais a été plus mis en lumière lors du passage à l'autonomie de gestion et au renforcement organisationnel des universités françaises ces deux dernières décennies (Vergnaud, 2018). La course à la performance pour être bien placé dans la compétition et remporter des rétributions financières et/ou symboliques, et l'envie de financer de meilleures conditions de travail et d'étude encouragent le recours à des ressources hors dotations. Il peut s'agir de partenariat avec des entreprises ou des collectivités, de financement philanthropique *via* du mécénat (fondations d'entreprises) ou d'activités rémunératrices (consultance, commandes) pour réinvestir le bénéfice dans d'autres domaines de son travail. Un exemple consiste à financer un cours qui demande un fort taux d'encadrement avec les revenus des commandes payées par des entreprises et effectuées par les étudiants.

- 19 Ce fonctionnement provoque des débats dans le contexte français, en particulier le développement certes restreint⁹, mais présent de dynamiques de privatisation (Vergnaud, à paraître). Le financement d'activités universitaires par des fonds privés a été facilité avec l'autorisation et l'augmentation récente de fondations (Observatoire de la philanthropie, 2019) et de logiques de marchandisation (Harari-Kermadec, 2019), par exemple *via* des frais de scolarité ou la vente de services à des acteurs privés. Le financement sur fonds propres participe à creuser les écarts entre établissements, formations, équipes et individus selon leurs capacités et désirs à lever des fonds et selon l'intérêt porté par les possibles financeurs à leurs thématiques.
- 20 Enfin, la recherche de visibilité et de financements imprègne la manière dont universités et universitaires interagissent avec leur territoire environnant. Le territoire sur lequel l'université est implantée devient alors un atout de financement et de distinction, un ensemble de ressources symboliques, matérielles et partenariales (Vergnaud, 2018). Pendant longtemps, les universités n'avaient pas les compétences de décision et de représentation pour construire des stratégies territoriales (Dang Vu, 2011). La montée en puissance des collectivités *via* la décentralisation, le paradigme du transfert

d'innovation, l'autonomie gestionnaire et la recherche de financements des universités ont progressivement amené les établissements à davantage s'impliquer.

Entre mission d'intérêt général et implication lucrative : l'exemple états-unien

- 21 À cet égard, l'exemple des universités privées à but non lucratif aux États-Unis peut être éclairant. La construction de ce modèle au cours du XIX^e siècle est très fortement marquée par le financement et l'objectif philanthropiques de ces institutions. Elles poursuivent un objectif de production de nouvelles connaissances, mais aussi de progrès économique, de construction nationale et d'« affirmation de la puissance internationale du pays » (Charle, Verger, 2012, p. 106). Mais ces missions se construisent indépendamment d'une gestion et d'un pilotage étatique. Au contraire, la diversité des sources financières et l'importance du financement philanthropique constituent pour ces universités privées un gage d'indépendance. Cela n'est pas contradictoire – dans le contexte états-unien – avec une mission d'intérêt général. En tant qu'organisations à but non lucratif assurant des missions d'intérêt général, elles sont subventionnées par l'État qui leur accorde des avantages fiscaux considérables pour encourager leur financement par la philanthropie (individuelle et d'entreprise) :

En contrepartie de ces avantages fiscaux, les universités privées américaines sont donc tenues d'agir pour le bien collectif. Les acteurs locaux et notamment communautés et autorités locales le leur rappellent d'ailleurs régulièrement. (Dang Vu, 2011, p. 269).

- 22 Bien que privés, ces établissements ont l'obligation (légale et fiscale) d'investir leurs bénéfices au service de l'intérêt général. La délégation d'activités dites de politique publique à un secteur intermédiaire à but non lucratif n'est pas exceptionnelle aux États-Unis, et concerne aussi des formes contemporaines d'intervention sociale (par exemple, de gestion de logements sociaux). Les universités privées (et souvent publiques) mettent donc en place des activités philanthropiques, souvent qualifiées d'« action de sensibilisation » (*outreach*), ou

de « *service à la communauté* » (*community service*). Certaines activités se mêlent aux travaux académiques (volontariat étudiant, formation-action auprès d'acteurs territoriaux) et d'autres sont plutôt de l'aide sociale, des actions de santé (consultations gratuites, soins d'urgence), des activités de développement culturel, social, éducatif. Ce type d'implication permet aux universités de se conformer aux actions qui sont attendues d'elles dans un contexte où la philanthropie joue un rôle très important dans les valeurs et dans le fonctionnement de la société états-unienne (Martel, 2011).

- 23 Mais cette implication territoriale locale vise également à trouver des financements : historiquement financées par une diversité de ressources (publiques, commandes privées, dons philanthropiques, frais étudiants), les universités privées ont adopté une posture de plus en plus entrepreneuriale dans les années 1970 face à une baisse et surtout une mise en compétition des financements publics, posture qui se renforce à partir des années 1990. Dans ce contexte, ces universités sont amenées d'une part à développer leurs partenariats avec des acteurs privés, et d'autre part à diversifier et augmenter leurs fonds propres *via* des dons et des activités lucratives comme la commercialisation de leurs activités (frais d'inscription, brevets, formation professionnelle, réponse à des commandes). Ainsi, une première forme d'implication universitaire relève de la responsabilité philanthropique d'une institution d'intérêt général, tandis qu'une seconde forme se rapporte à la nécessité de financement des universités cherchant à faire fructifier des fonds propres dans une logique entrepreneuriale. La première est une exigence législative et une mission d'institution et la deuxième est une nécessité encouragée par un fonctionnement néo-libéral et financiarisé de l'économie de marché dans laquelle les universités sont intégrées¹⁰. Une part croissante de moyens humains, matériels, financiers est alors consacrée à la recherche et la gestion des fonds (Masseys-Bertonèche, 2016), à la communication et la promotion de l'institution, et à des activités non académiques comme la spéculation boursière (Martel, 2011), ou des projets de promotion immobilière (Dang Vu, 2014 ; Vergnaud, 2018, p. 295-302) dégagant des bénéfices et/ou revalorisant les quartiers alentour (projets de revitalisation urbaine en particulier). En compétition pour attirer des étudiant-e-s-client-e-s, les universités privées conçoivent leur campus et, plus largement, le

milieu environnant comme un atout à valoriser (qualité de vie étudiante, opportunités de stage et d'investissement étudiant, marketing territorial).

- 24 Les situations états-uniennes et françaises sont tout à fait différentes : les universités privées à but non lucratif états-uniennes ont des ressources plus diversifiées et bien plus importantes que leurs homologues françaises, s'appuyant notamment sur des frais d'inscription très élevés. Leur implication territoriale est ancienne et considérée comme légitime et nécessaire. Cependant la double visée d'intérêt général et de promotion institutionnelle aboutit à des situations de transformation du territoire environnant pour leurs intérêts (gentrification, promotion immobilière, par exemple) et de conflits avec les acteurs locaux quant aux projets à mettre en œuvre au nom de l'intérêt général (Baldwin, 2021 ; Vergnaud, 2018). Si en France, le financement public récurrent et le pilotage étatique restent fortement présents, les logiques d'un financement inégalitaire et d'un transfert de responsabilité vers les établissements pour trouver les moyens de se positionner dans la hiérarchie se renforcent depuis une vingtaine d'années. Dans les deux cas, la recherche de ressources propres et de visibilité dans un contexte compétitif imprègne les modalités d'implication territoriale et provoque un développement d'activités non académiques qui viennent questionner les missions d'intérêt général d'un côté ou missions de service public de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

AUST, Jérôme (2015). « Seuil critique, spécialisation, équilibre territorial ». *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 109, p. 7-17. <https://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/seuil-critique-specialisation-equilibre-a689.html>

AUST, Jérôme, CRESPIY, Cécile (2009). « Napoléon renversé ? ». *Revue française de science politique*, vol. 59, n° 5, p. 915-938. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2009-5-page-915.htm>

AUST, Jérôme, MAZOYER, Harold, MUSSELIN, Christine (2018). « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur ». *Gouvernement et action publique*, vol. 7, n° 4, p. 9-37. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-4-page-9.htm>

BACACHE-BEAUVALLET, Maya (2010). « Concurrence et performance dans la recherche. L'effet des indicateurs ». *Géoéconomie*, n° 53, p. 45-54. <https://www.cairn.info/revue-geoeconomie-2010-2-page-45.htm>

BALDWIN, Davarian L. (2021). *In the Shadow of the Ivory Tower*. New York : Bold Type Books.

BARRIER, Julien (2011). « La science en projets. Financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques ». *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536. <https://journals.openedition.org/sdt/10309>

BAUDET-MICHEL, Sophie, BERROIR, Sandrine, GRASLAND, Claude, GUÉROIS, Marianne, MADELIN, Malika, MAISONOBE, Marion, PISTRE, Pierre, RONCHAIL, Josyane, ZANIN, Christine (2020). « Vers une désertification scientifique et universitaire du territoire français ? ». <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02943730>

CALVIAC, Stéphane (2019). « Le financement des universités. Évolutions et enjeux ». *Revue française d'administration publique*, vol. 169, n° 1, p. 51-68. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2019-1-page-51.htm>

CHAREYRON, Victor, HARARI-KARMADEC, Hugo, MARTINET, Gilles (2022). « Des centres aux périphéries du système universitaire. Visualiser la différenciation sociale et géographique à l'entrée en licence ». *Urbanités*, n° 16. <https://www.revue-urbanites.fr/16-chareyron/>

CHARLE, Christophe, VERGER, Jacques (2012). *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Paris : PUF.

CHATELAIN-PONROY, Stéphanie, MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, MUSSELIN, Christine, SPONEM, Samuel (2012). *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03473910>

DANG VU, Hélène (2011). *L'action immobilière des universités mondialisées. Le plan campus au regard d'expériences américaines, britanniques et belges*, thèse de doctorat. Université Paris Est, Paris.

DANG VU, Hélène (2014). « Les grandes universités face aux enjeux de la production urbaine ». *Espaces et sociétés*, vol. 4, n° 159, p. 17-35. <https://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2014-4-page-17.htm>

GINGRAS, Yves (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.

GOZLAN, Clémentine (2016). « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique. Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française ». *Sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 261-280. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-3-page-261.htm>

- GRASLAND, Claude, MAISONOBE, Marion, BAUDET-MICHEL, Sophie (2020). « Comment la loi de programmation de la recherche aggrave les inégalités entre territoires en France ». *The Conversation*. <https://theconversation.com/comment-la-loi-de-programmation-de-la-recherche-aggrave-les-inegalites-entre-territoires-en-france-146114>
- HARARI-KERMADEC, Hugo (2019). *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- LEVY, Rachel, SOLDANO, Catherine, CUNTIGH, Philippe (dir.) [2015]. *L'université et ses territoires. Dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MAISONOBE, Marion, GROSSETTI, Michel, MILARD, Béatrice, ECKERT, Denis, JÉGOU, Laurent (2016). « The Global Evolution of Scientific Collaboration Networks between Cities (1999-2014) ». *Revue française de sociologie*, vol. 57, n° 3, p. 417-441. https://www.cairn-int.info/journal-revue-francaise-de-sociologie-2016-3-page-417.htm#xd_co_f=MmJjOWM3ODdmMDI2YWVmNmM3YjE2NzU3NjI5MDAyMzc=~
- MARTEL, Frédéric (2011). *De la culture en Amérique*. Paris : Flammarion.
- MASSEYS-BERTONÈCHE, Carole (2011). « La commercialisation des universités américaines. Exemplarité pour l'Europe ? ». Dans Elliott, Imelda, Murphy, Michael, Payeur, Alain, Duval, Raymond (dir.). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation. Change in Higher Education and Globalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 129-144.
- MASSEYS-BERTONÈCHE, Carole (2016). « Philanthropic Capitalism and the American Funding Model of Higher Education. An Example for Europe? ». *Revue LISA*, vol. 14, n° 1. <http://journals.openedition.org/lisa/8846>
- MUSSELIN, Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.
- MUSSELIN, Christine (2019). *Propositions d'une chercheuse pour l'Université*. Paris : Presses de Sciences Po.
- OBSERVATOIRE DE LA PHILANTHROPIE (2019). *Les fondations et fonds de dotations de 2001 à 2018*. <https://www.fondationdefrance.org/images/pdf/etude-fondations-et-fonds-de-dotation.pdf>.
- RAVINET, Pauline (2009). « La construction européenne et l'enseignement supérieur ». Dans Dehousse, Renaud (dir.). *Politiques européennes*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 353-368.
- RENAUT, Alain (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy.
- SOLER, Coline (2021). « Le dispositif de financement des Initiatives d'Excellence. Instrument de transformation de l'ESR en France ». *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 57, p.103-115.

VERGNAUD, Camille (2018). *Universités et universitaires en leurs territoires. Quelles implications pour quelles missions ? Étude comparée des cas de Syracuse University et de l'université Paris Nanterre*, thèse de doctorat. Paris Nanterre Université, Nanterre.

VERGNAUD, Camille (2022). « Pratiques partenariales depuis l'université : vers des logiques entrepreneuriales ? Stratégies d'universitaires pour des partenariats non-académiques en SHS (études de cas États-Unis et France). *Carnets de géographes*, n° 16. <https://journals.openedition.org/cdg/8075>

VERGNAUD, Camille (à paraître). « Privatization Trends in French Public Universities. Challenging the Geographies of a Public Service ». Dans Giband, David, Mary, Kevin, Nafaa, Nora (dir.). *Social Geography of Globalized Education. Privatization(s), Segregation(s) and Resistance(s). Global North and South Perspectives*. Cham : Springer.

ZIMMER, Alexandre, CÉNAC, Peggy, LEMERCIER, Claire (2020). « Enseignement et recherche sont inséparables ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Enseignement-et-recherche-sont-inseparables.html>

NOTES

1 Loi de programme pour la recherche de 2006, puis la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2013.

2 Différentes modalités sont possibles : universités fusionnées, COMUE (Communauté d'universités et établissements) ou établissements expérimentaux.

3 IDEX et ISITE : noms des principaux appels à projet financés par le Programme d'investissements d'avenir (PIA) dans le cadre de l'initiative d'excellence. Les fonds octroyés à une IDEX sont de l'ordre de 500 à 900 millions d'euros et entre 200 et 500 millions d'euros pour les ISITE. Cependant, seuls les intérêts (2,5 %) sur ce capital sont utilisables, et l'ensemble doit être ventilé sur dix ans. Au final, les fonds utilisables immédiatement sont bien plus restreints et sont envisagés pour des effets de levier (obtenir d'autres fonds publics ou privés à partir d'un subside de départ). Un projet financé à 500 millions représente en réalité 12,5 millions sur dix ans. Pour plus de détails, voir notamment Soler, 2021 et l'annexe au projet de loi de finance 2016 https://www.budget.gouv.fr/sites/performanc_e_publique/files/farandole/ressources/2016/pap/pdf/jaunes/jaune2016_investissements_avenir.pdf

4 Stipulée par des réformes législatives (notamment la loi sur les libertés et responsabilités des universités – LRU, 2007 ; et loi de programmation de la

recherche – LPR, 2020).

5 Propos du 26 novembre 2019 lors de la célébration des 80 ans du CNRS, réaffirmés dans une tribune dans le journal *Le Monde*, le 18 décembre 2019 : https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/12/18/antoine-petit-nous-avons-un-imperieux-besoin-d-une-grande-loi-ambitieuse-et-vertueuse-sur-la-recherche_6023322_3232.html

6 « L'effet Matthieu » doit son nom au passage suivant de l'Évangile selon saint Matthieu : « Car à ceux qui possèdent on donnera encore, et ils seront dans l'abondance, mais à ceux qui ne possèdent pas on enlèvera même ce qu'ils semblent avoir » (Matthieu 25:29). ». Initialement défini par Robert Merton (1968) concernant l'importance de la renommée pour obtenir des gratifications symboliques et financières dans le champ scientifique.

7 Prolifération artificielle des publications, par exemple lorsqu'un même travail de recherche donne lieu à plusieurs publications quasi identiques (forme d'autoplagiat).

8 Écoles universitaires de recherche (EUR) ou nouveaux cursus universitaires (NCU), par exemple.

9 Le système universitaire français est fortement soutenu par des fonds publics, ce qui n'est pas en soi une spécificité, puisque neuf pays européens financent l'enseignement supérieur à plus de 80 % par des fonds publics, et treize autres pays européens à plus de 60 %, dont la France au taux de 78 % (Calviac, 2019, p. 55).

10 Certaines universités utilisent par exemple la spéculation boursière pour augmenter leur capital financier en confiant leur gestion à des sociétés d'investissement.

AUTEURS

Camille Vergnaud

Maîtresse de conférences en géographie, laboratoire Pacte, Université Grenoble Alpes (UGA), CNRS, Sciences Po Grenoble.

Camille Noûs

Laboratoire Cogitamus. Signature collective de chercheurs, Camille Noûs incarne la dimension partagée de la production scientifique et pédagogique, indispensable à la qualité et la réflexivité, formalisée par le « jugement des pairs », qui se niche aussi dans les interstices des interactions informelles, et dans tout le travail fourni par les membres (enseignants, chercheurs, étudiants, personnels, etc.) de « la

communauté » scientifique et universitaire. Cette collégialité repose sur des valeurs, des temporalités et des fonctionnements en contradiction avec les classements individuels, les facteurs d'impact à court terme et autres données purement quantitatives. Plus d'informations ici : <https://www.cogitamus.fr/camille.html>

L'accès à l'enseignement supérieur

Les enseignants à l'épreuve des nouvelles politiques d'orientation des lycéens

Christophe Michaut et Chloé Pannier

DOI : 10.35562/diversite.3796

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'introduction de la sélection à l'entrée des universités et la réforme du baccalauréat général ont bouleversé les règles d'orientation et d'affectation des lycéens vers l'enseignement supérieur. Pour mettre en œuvre ces réformes, les enseignants ont été de plus en plus sollicités pour assurer un accompagnement à l'orientation. Quel regard portent-ils sur ces réformes et comment s'engagent-ils dans ces nouvelles missions ? C'est à ces deux principales questions que cette recherche exploratoire tente d'apporter quelques éléments de réponses sur la base d'une vingtaine d'entretiens réalisés avec des enseignants de lycée. Très critiques avec les modalités d'affectation des candidats sur la plateforme Parcoursup, ils sont également réticents à assumer une éducation à l'orientation pour laquelle ils disent manquer de ressources pédagogiques, de formation et de reconnaissance.

English

The introduction of selection for university entrance and the reform of the general baccalaureate have changed the rules for guiding and assigning high school students to higher education. To implement these reforms, teachers have been increasingly called upon to provide orientation support. How do they view these reforms and how do they engage in these new missions? This exploratory research attempts to provide some answers to these two main questions on the basis of some twenty interviews with high school teachers. Very critical of the methods of assigning candidates on the Parcoursup platform, they are also reluctant to take on educational orientation for which they say they lack educational resources, training and recognition.

INDEX

Mots-clés

accès à l'enseignement supérieur, conseiller d'orientation, éducation à l'orientation, enseignant, orientation scolaire, sélection

Keywords

access to higher education, school counselor, educational orientation, teacher, school orientation, selection

PLAN

Les enseignants face à Parcoursup et à la réforme du baccalauréat

Les enseignants : les nouveaux conseillers d'orientation ?

Pour conclure...

TEXTE

- 1 La problématique de l'accès à l'enseignement supérieur a été, au cours des dernières années, au cœur des politiques éducatives. La loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) de 2018 et la réforme récente du baccalauréat général, les spécialités se substituant aux séries, ont généré de nombreuses inquiétudes sur les possibilités de poursuite d'études. Pour tenter de lever une partie des doutes, un accompagnement à l'orientation est institué avec pour objectifs de préparer à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle. Cet accompagnement doit en principe contribuer à la politique de « mobilité sociale et territoriale » fixée dans le cadre de la loi ORE. Il repose fortement sur les enseignants qui doivent assurer une « éducation à l'orientation » (Canzittu, Demeuse, 2017) dans le cadre d'enseignement disciplinaire ou de séquences spécifiques. Le développement de cette éducation à l'orientation n'est pas spécifique à la France (Dutercq *et al.*, 2018) et s'inscrit dans une perspective croissante de formation tout au long de la vie prescrite par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et par la Commission européenne (Barnes *et al.*, 2020). Cette perspective nécessite, selon ses promoteurs, d'anticiper la transformation profonde des carrières professionnelles à venir en développant des « compétences » à s'orienter et à se réorienter afin de réduire l'incertitude des parcours scolaires et professionnels (Guichard, 2013). Avec l'allongement des scolarités, l'orientation est devenue un enjeu crucial pour les individus, mais aussi pour les institutions. Ces dernières doivent en effet définir des

politiques répondant aux demandes du marché du travail et aux projets individuels tout en adaptant l'offre de formation et en organisant la gestion des flux. Elles doivent également conduire une politique de justice sociale accompagnant les publics socialement défavorisés en « corrigeant » l'inégale représentation de certaines catégories (Malet, Baocun, 2021). C'est dans ce cadre que les enseignants ont été, au fil du temps, de plus en plus sollicités pour assurer des missions d'éducation à l'orientation. Expérimentée dès 1996 dans les collèges et par la suite dans les lycées en France (Benhaïm-Grosse, 2008), l'éducation à l'orientation a fait l'objet de renforcements ces dernières années avec, entre autres, l'introduction de 54 heures annuelles qui lui sont dédiées en lycée général et technologique. Si l'enjeu est d'assurer un meilleur accompagnement des lycéens dans la construction de leur parcours d'orientation et dans la transition entre le secondaire et le supérieur, qu'en est-il du côté des enseignants, directement concernés par la mise en œuvre de ces réformes sur le terrain ? En effet, outre la gestion de la plateforme Parcoursup, ils doivent désormais composer avec la réforme du baccalauréat qui a fait officiellement son entrée en vigueur en 2021. Les enseignants doivent dans ce cadre accompagner les élèves de seconde dans le choix des enseignements de spécialités qu'ils envisagent de suivre en classe de première. Faisant peser de nouvelles injonctions dans l'accompagnement à l'orientation sur les professeurs, et principalement les professeurs principaux, de telles réformes obligent à un réajustement de leurs pratiques professionnelles et des représentations de leurs missions (Bedoin, Daverne-Bailly, 2014). C'est ce que nous souhaitons ici interroger sur la base d'une enquête qualitative menée auprès de vingt enseignants en lycée général et technologique, de la seconde à la terminale, sur le territoire des Pays de la Loire¹. Douze femmes et huit hommes ont fait l'objet d'entretiens semi-directifs portant sur leurs activités en matière d'orientation depuis la loi ORE et la réforme du baccalauréat, les difficultés rencontrées et la façon de les pallier, les ressources et les outils utilisés, les représentations à l'égard de leur métier et de leurs missions ainsi que leur parcours professionnel. Comment les enseignants se positionnent-ils face à ces nouvelles missions ? Partagent-ils les objectifs de la loi ORE et de la réforme du baccalauréat qui visent principalement l'amélioration de la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle ?

Les enseignants face à Parcoursup et à la réforme du baccalauréat

- 2 L'introduction de nouvelles modalités d'accompagnement à l'orientation ne peut se faire sans leur appropriation par les acteurs concernés. En l'espèce, l'analyse des entretiens met en évidence certains changements dans la façon de prendre en charge l'orientation chez les enseignants du secondaire depuis les dernières réformes en vigueur.
- 3 De façon générale, la loi ORE a formellement introduit 54 heures annuelles dédiées à l'orientation dans les emplois du temps des élèves de la seconde jusqu'à la terminale. En réalité, selon la Cour des comptes (2020), « le temps consacré à l'accompagnement des élèves pour leur orientation a été très variable, voire inexistant, selon les établissements, et même entre les classes de terminale d'un même établissement, faute d'un créneau horaire spécifique et exclusif » (p. 22). C'est également le cas pour les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête, qui font part du défaut de respect de ces dotations horaires dans leurs établissements respectifs. C'est donc sur les heures de vie de classe et/ou d'accompagnement personnalisé, lorsqu'elles existent, que cet accompagnement a lieu. Or, ces derniers ne disposent pas tous du même nombre d'heures de vie de classe dans leur emploi du temps malgré un cadre réglementaire fixé à 10 heures annuelles, et certains ne disposent même pas d'heures affectées à l'accompagnement personnalisé. Seulement, nous savons que la qualité de la mise en œuvre des réformes éducatives dépend aussi des politiques d'établissement en la matière (Dutercq *et al.*, 2018 ; Cour des comptes, 2020). Certains estiment que les heures « disciplinaires » ne permettant déjà pas de boucler le programme, l'éducation à l'orientation n'est donc pas une priorité. C'est pourquoi, pour ceux bénéficiant d'heures d'accompagnement personnalisé, il n'est pas rare qu'elles soient presque uniquement dédiées à de l'accompagnement disciplinaire comme c'est le cas d'Adel, professeur principal en terminale. D'autres, à l'inverse, utilisent leur discipline comme prétexte pour parler d'orientation, telle Natacha, responsable

de l'orientation d'une classe de terminale et professeure de sciences économiques et sociales, lorsqu'elle aborde le chapitre sur les diplômes et l'emploi.

- 4 En matière de progression, les enseignants interrogés mettent en place des fiches ou dossiers de suivi Parcoursup, ou bien un journal de bord selon les préférences, et ce afin de recenser tout ce qui a été fait depuis la seconde et de suivre le cheminement des jeunes. D'autres ont aussi recours à la tenue d'oraux ou entretiens d'orientation destinés à faire verbaliser les élèves sur leurs projets et à mener une vraie réflexion à cet égard. Cela concerne une minorité des personnes interrogées. En revanche, elles suivent toutes l'évolution de la phase Parcoursup pour leurs élèves, lesquels sont guidés et conseillés dans la rédaction de leurs projets motivés ainsi que dans les choix et stratégies qu'ils souhaitent opérer. Toutefois, malgré tous les outils à la disposition des élèves pour les aider dans leur orientation, aussi sophistiqués soient-ils, les enseignants interrogés ont presque unanimement déclaré que le plus important reste d'aller à la rencontre des individus (étudiants, professionnels, etc.), de se rendre sur le terrain *via* des stages et de faire des journées d'immersion dans le supérieur. En cela, nombreux sont les enseignants à organiser des rencontres ou permettre des contacts avec d'anciens élèves désormais étudiants.
- 5 Pour autant, malgré ce qu'ils parviennent à mettre en œuvre, les enseignants ont insisté sur le fait que Parcoursup génère bien plus de stress et d'angoisse chez leurs élèves qu'Admission post-bac (APB) auparavant (Mizzi, 2021). Ce faisant, les enquêtés disent se sentir démunis quant aux stratégies à adopter, aussi bien dans les choix à faire que dans la constitution du dossier. Seulement, lorsque nous les écoutons, ces derniers indiquent tout de même pousser les élèves aux dossiers moyens, voire fragiles, à opter pour une stratégie de sécurité, et à une stratégie d'audace (Belghith *et al.*, 2019) pour mettre toutes les chances de leur côté. C'est notamment le cas de Claire (professeure principale [PP] en seconde) qui pousse ses élèves dès la seconde à réfléchir à ce qu'elle appelle des « choix de sécurité », c'est-à-dire des choix où l'élève a plus de chances d'être accepté eu égard à ses résultats, son type de bac et/ou ses spécialités ou bien encore ses activités extra-scolaires. Ici, Claire nous donne un exemple vécu :

J'ai une élève qui veut aller en « théâtre, musique, danse » : euh, elle est pas inscrite dans un conservatoire, elle apprend le piano en solo, elle fait pas de théâtre. Bon, bah, je lui ai dit : « prépare un vœu 2 et un vœu 3 » parce que bah, là, c'est quasi cuit.

6 François (PP de terminale) a quant à lui testé une nouvelle stratégie cette année : il a changé le lieu de résidence de certains élèves sur le site dans l'espoir de contrer Parcoursup et ses limites géographiques. Il a constaté, tout comme la Cour des comptes (2020), que certaines formations du supérieur opéraient une discrimination géographique dans leurs modes d'acceptation des candidats (prise en compte de la localisation géographique ou du lycée d'origine, par exemple), limitant d'entrée de jeu les possibilités de mobilité offertes aux lycéens et obligeant d'une certaine manière à opérer des stratégies de « détournement ». Nous ne savons pas à l'heure actuelle si la démarche de cet enseignant a obtenu gain de cause.

7 Ce qui est également déploré, c'est le manque de transparence des algorithmes Parcoursup, ce que la Cour des comptes avait déjà mis en évidence en 2020 en expliquant que « le code source de Parcoursup reste à 99 % fermé » (p. 11). En cela, Natacha nous explique :

J'aimerais comprendre aussi comment sont faits les algorithmes sur Parcoursup. Je comprends pas qu'on laisse autant la porte ouverte à des statistiques liées aux établissements d'origine, par exemple.

8 Il en va de même pour ce qui est des commissions d'examen des vœux dont le fonctionnement et les critères de sélection restent obscurs (*ibid.*) et tenus au secret selon une disposition de la loi ORE, sauf si un candidat en fait la demande. Seulement, les enseignants sont attendus sur ce sujet par les élèves ayant besoin de ces informations. C'est pourquoi Gabrielle (PP en terminale technologique) souhaiterait faire partie des commissions d'examen des vœux pour voir comment cela se passe et, à profil d'élèves égal, ce qui est pris en compte et ce qui prédomine. Ainsi, plus de transparence et de lien avec le supérieur serait le bienvenu selon eux, ne serait-ce que pour connaître ses attendus ou les critères pris en compte, par exemple.

9 En ce qui concerne la récente réforme du baccalauréat, l'avis est partagé quant au fait qu'elle a une incidence sur le suivi des élèves. En

effet, en raison des spécialités mises en place en voie générale, cela a conduit à un éclatement des groupes classes, entraînant la plupart des professeurs principaux à très peu connaître leurs élèves. Cela peut générer un détachement chez certains d'entre eux qui ont du mal à instaurer un suivi adapté. Pour Paolo (PP en terminale) en revanche, cet éclatement permet de ne pas avoir d'*a priori* sur les élèves, ce qui leur octroie le droit de « repartir à 0 en ne subissant pas les potentiels préjugés de leurs enseignants » dus à leur passé scolaire. Quoi qu'il en soit, la diversification des profils élèves engendrée par cette réforme a, elle aussi, des effets sur le suivi des élèves (Bluntz *et al.*, 2022). Là où cette réforme pousse à l'individualisation des parcours, pour les enseignants interrogés, il devient encore plus complexe de faire de l'individualisation dans leur suivi en raison des classes toujours surchargées avec des profils d'élèves toujours plus diversifiés. Or, c'est précisément ce qui leur est demandé.

Les enseignants : les nouveaux conseillers d'orientation ?

- 10 Nous savons qu'en matière d'orientation, l'accompagnant, quel qu'il soit, joue un rôle majeur en ce qu'il constitue un appui dans la création des conditions nécessaires au développement du pouvoir d'agir des élèves (Loisy, Carosin, 2017). Les enseignants occupent une place prédominante dans la construction du parcours des élèves qui se tournent plus facilement vers eux plutôt que vers les autres acteurs éducatifs. Une enquête menée par Belghith *et al.* en 2019 indiquait ainsi que, pour 10 % des élèves interrogés, les enseignants constituaient la principale source d'informations, derrière Internet (31 %) et devant les conseillers d'orientation (6 %). En effet, « au quotidien, c'est quand même nous qui voyons le plus souvent les élèves », nous dit Amandine (PP en première). En ce sens, ces derniers sont perçus comme étant de véritables « autrui significatifs » au sens de De Singly (Loisy, Carosin, 2017 ; Loisy, 2017), c'est-à-dire comme participant à la construction de l'identité des élèves. Ils expliquent en outre que les élèves en attendent beaucoup d'eux, voire trop, pensant que leurs enseignants ont la réponse à tout et pourront aller jusqu'à faire les choix à leur place.

- 11 Dans une étude de 2008 déjà, Benhaïm-Grosse soulignait le fait que les professeurs principaux semblaient plus conscients de leur importance en matière d'accompagnement à l'orientation que les professeurs non principaux. De façon générale, les professeurs principaux interrogés ici semblent bien avoir conscience de leur importance et responsabilité vis-à-vis de leurs élèves, ayant presque tous souligné cet aspect dans leurs discours, à quelques réfractaires près. Lorsque nous les interrogeons sur leur conception de ce qu'est une orientation réussie, les avis convergent vers l'idée d'être avant tout heureux dans ses études et son métier, de se sentir épanoui dans ce que l'on fait (Richit, 2014), d'avoir choisi cette orientation laquelle doit être réfléchie et guidée. Pour ce faire, l'idée selon eux est d'abord de bien cerner les élèves (personnalité, envies, points faibles et points forts, résultats scolaires, difficultés, profil pédagogique, type d'intelligence...), de leur apprendre à se connaître et prendre conscience de leur identité (Loisy, Carosin, 2017). La majorité des enquêtés engage alors un travail sur la confiance en soi des élèves, sur leurs valeurs, leurs convictions et leur rapport à l'autre, par exemple. Ils usent également presque tous de tests de personnalité, voire même de l'ikigai, ce concept japonais impliquant de « trouver sa raison d'être », comme c'est le cas de Claire (PP en seconde). En s'appuyant sur les quatre composantes de ce concept (passion, mission, profession, vocation), elle tente de les faire réfléchir sur différents aspects de leur personnalité en leur proposant questionnaires et documents à compléter à leur rythme sur leurs passions, leurs compétences, ce qu'ils aiment faire, leurs stages, leurs représentations par rapport au monde professionnel, ce qui les inquiète, etc. L'idée est d'en faire une synthèse et d'essayer de faire ressortir ce qui lie tous les éléments collectés.
- 12 D'autres, comme Gilles et Antoine (PP en seconde dans le même établissement), s'appuient sur le test des intelligences multiples d'Howard Gardner et la typologie des personnalités des individus de Holland, tous deux psychologues. Par ailleurs, le cadre national de référence en matière d'accompagnement à l'orientation insiste sur la mise en place d'entretiens individuels des enseignants à destination de leurs élèves (MENJS, 2022). Toutes les personnes qui ont été interrogées ici le font, y compris les plus réfractaires à cet accompagnement, mais avec plus ou moins de temps alloué aux élèves et de

retour et travail sur ces entretiens. Outre l'idée d'interroger les élèves sur leurs envies, leurs choix, c'est également l'occasion de les questionner sur le cadre dans lequel ils envisagent leurs études et leur métier. C'est notamment le cas de Agathe et Nadège (toutes deux PP en seconde dans le même établissement) qui posent des questions à leurs élèves sur le temps d'études envisagé, s'ils se voient travailler dans les bureaux ou dehors, s'ils préfèrent faire des métiers plutôt manuels ou non. Agathe nous a ainsi raconté l'histoire d'une élève qui souhaitait devenir kinésithérapeute, mais qui s'est ravisée, car « elle ne veut absolument pas avoir à toucher des pieds ».

- 13 L'analyse des entretiens met ainsi en évidence combien les enseignants interrogés mettent l'accent sur le parcours de vie, l'idée de chemins non linéaires ou encore le droit à l'erreur. Ces divers entretiens individuels sont l'occasion de leur offrir un « espace d'écoute » (Claire, PP de seconde) grâce à des échanges dont l'optique est de leur permettre « d'élargir leurs horizons », « d'ouvrir le champ des possibles » et de faire « germer des graines de questionnement » comme ils ont été nombreux à le dire. Nous nous rendons alors compte que les professeurs principaux ont une approche très psychologique des élèves et s'adonnent moins à des pratiques purement scolaires, qu'à les faire plus réfléchir à leurs projets et leurs choix de vie dans une perspective de développement personnel. Il s'agit pour Christine (PP en première) d'aller « voir dans leur vie personnelle ce qui a de l'importance et de pouvoir transposer ça dans leurs futurs choix d'orientation ». *In fine*, l'éducation à l'orientation constate « son encadrement désormais renforcé par l'intervention de deux enseignants voyant leur fonction pédagogique s'ouvrir à des outils et pratiques qui tiennent plus largement de la psychologie et du conseil ou du coaching » (Bodin, Orange, 2019, p. 217), rappelant de près le statut de conseiller d'orientation. En outre, ces derniers, en nombre très restreint dans les établissements, sont désormais amenés à se centrer sur les élèves en difficulté (Lehner, 2020).
- 14 Pour autant, ils ne se perçoivent pas comme tels. L'avis est quasi unanime et de multiples verbatims le suggèrent : « je leur dis que je suis pas conseillère d'orientation » (Sophie, PP en première), « on n'est pas conseiller d'orientation » (Nina, PP en première), « je suis pas conseiller d'orientation donc à la limite, c'est pas mon job » (Julien, PP en seconde), « est-ce vraiment mon rôle ? » (Adel, PP en terminale).

Cela conduit certains d'entre eux, y compris parmi les plus engagés dans cet accompagnement, à se sentir comme des « imposteurs » selon les termes de Gabrielle (PP en terminale technologique). Hélène (PP en terminale) dira quant à elle qu'il y a « un réel besoin de personnel compétent et dont c'est vraiment le travail pour accompagner les élèves », trouvant par ailleurs « scandaleux » que le Bulletin officiel stipule que le professeur principal soit « responsable » de l'orientation de ses élèves. Bien qu'ayant conscience de l'importance qu'ils revêtent à l'égard de l'orientation de leurs élèves, ils sont plusieurs à considérer que cette tâche ne leur incombe pas de prime abord, qu'elle est uniquement l'apanage des psychologues de l'Éducation nationale (Cour des comptes, 2020).

- 15 Entre autres en cause et sans surprise : le manque de formation (Dutercq *et al.*, 2018 ; Cour des comptes, 2020) dont ils font l'objet est toujours d'actualité. À titre indicatif, le premier rapport sur la loi ORE mené par la Cour des comptes en 2020 indiquait que 85 % d'entre eux déclaraient ne pas avoir eu de formation en matière d'orientation, ce qui est congruent avec nos entretiens. Ces derniers se disent perdus dans le flot d'informations et leur manque de lisibilité ainsi qu'en raison des différents sons de cloche selon les écoles, rendant difficile la tâche de conseiller judicieusement les élèves par la suite. Ils expliquent bien connaître les formations classiques, mais avoir beaucoup de mal avec les écoles spécifiques. Leur nombre de formations autorisées étant limité, les formations sur l'orientation ne sont pas nécessairement leur priorité, ont-ils expliqué pour la plupart. C'est donc au travers d'autoformation quotidienne qu'ils travaillent : grâce à leurs échanges, leur expérience, Parcoursup, Horizon 21, Eduscol, vidéos témoignages, leurs enfants qui ont été dans le supérieur, etc.
- 16 Ce faisant, ces professeurs principaux se sentent insuffisamment armés pour mener à bien cet accompagnement, d'autant qu'ils disent souffrir d'un manque de reconnaissance et de considération en la matière, cet accompagnement demeurant peu valorisé dans leurs missions (Cour des comptes, 2020). C'est pourquoi certains enseignants ne veulent pas ou plus être professeurs principaux en raison du stress que cela génère et d'une trop grande responsabilité qui leur incombe : ils ne souhaitent pas être « responsables de la désinformation des élèves » (Christine, PP en première). Ainsi, ils ont presque

tous le réflexe d'orienter systématiquement les élèves vers le psychologue de l'Éducation nationale ou la personne chargée de l'orientation s'il n'y en pas, vers les centres d'information et d'orientation (CIO) ou encore vers le centre régional d'information jeunesse (CRIJ) par exemple, qui sont le plus à même de les orienter.

Pour conclure...

- 17 De plus en plus sollicités pour accompagner les lycéens dans leur orientation, les enseignants que nous avons interrogés assurent cette mission plutôt à contrecœur, en raison, selon eux, d'une mise en œuvre balbutiante de la loi ORE et de l'absence de formation à l'orientation. La réforme du baccalauréat n'a fait qu'amplifier ce sentiment. Par ailleurs, soucieux de maintenir la division du travail entre enseignants et conseillers d'orientation, ils rechignent à individualiser l'accompagnement, mais, paradoxalement, emploient souvent le registre des psychologues, en insistant davantage sur les « projets de vie » des élèves que sur leurs chances de réussite dans la formation visée ou sur les débouchés professionnels. En cela, ils se distinguent des orientations fixées par la loi ORE qui insistent sur ces deux aspects pour guider l'accompagnement. Autrement dit, à une visée « adéquationniste » qui cherche à orienter selon les performances scolaires et les besoins du marché du travail, les enseignants répondent « confiance en soi », « développement personnel » et « ouverture des horizons ». Leur conception d'une orientation « réussie » rejoint celle des jeunes qui privilégient leur goût personnel pour un métier ou pour une discipline plutôt que la rémunération ou les perspectives d'emploi (CREDOC, 2018). Toutefois, l'examen de l'efficacité et de l'équité des politiques d'orientation ne saurait se réduire à la satisfaction de la demande des élèves et des familles. Il est tout aussi recevable de considérer l'efficacité ou la justice d'une politique à l'aune d'autres critères, tels que la réduction de l'autocensure, l'amélioration de la réussite universitaire ou encore la démocratisation qualitative de l'accès à l'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2012 ; Dutercq, Michaut, 2021). Implicitement, une politique d'orientation efficace a longtemps reposé sur l'adéquation entre offre et demande. Elle est désormais plus diffuse, prise entre un marché du travail incertain et des logiques d'action des jeunes fluctuantes. Dès lors, on comprend mieux pourquoi les enseignants expriment une

certaine perplexité, voire une résistance pour quelques-uns, face à des enjeux sur lesquels ils n'ont que peu de prise.

BIBLIOGRAPHIE

BARNES, Sally-Anne, BIMROSE, Jenny, BROWN, Alan (2020). *Lifelong Guidance Policy and Practice in the EU. Trends, Challenges and Opportunities*, Final report. European Commission.

BEDOIN, Diane, DAVERNE-BAILLY, Carole (2014). « Effets identitaires et sociaux du changement des politiques éducatives sur les acteurs ». *Éducation et sociétés*, n° 33, p. 169-183. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-169.htm>

BELGHITH, Feres, CARVALHO, HUILTON, FERRY, Odile, TENRET, Elise (2019). « L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup. Des stratégies et des jugements socialement différenciés ». *OVE Infos*, n° 39. <https://hal.science/hal-02387565>

BENHAÏM-GROSSE, Jeanne (2008). « Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième ». *Éducation et formations*, n° 77, p. 31-42. http://media.education.gouv.fr/file/revue_77/23/1/3_45231.pdf

BLUNTZ, Cosima, BOULET, Pierre, PERRIN, Tess (2022). « Parcoursup et le nouveau baccalauréat général ». *Note d'information du SIES*, n° 1. <https://www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/fr/parcoursup-et-le-nouveau-baccalaureat-general-83345>

BODIN, Romuald, ORANGE, Sophie (2019). « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" ». *Sociologie*, n° 2, vol. 10, p. 217-224. <http://journals.openedition.org/sociologie/5567>

CANZITTU, Damien, DEMEUSE, Marc (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

COUR DES COMPTES (2020). *Accès à l'enseignement supérieur. Premier bilan de la loi orientation et réussite des étudiants*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/acces-lenseignement-superieur-premier-bilan-de-la-loi-orientation-et-reussite-des>

CREDOC (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles. Un levier pour améliorer l'orientation*. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_enquete_jeunes_credoc.docx.pdf

DURU-BELLAT, Marie (2012). « Les dilemmes d'une orientation juste... ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 1, n° 41, p. 1-17. <https://doi.org/10.4000/osp.3659>

DUTERCQ, Yves, MICHAUT, Christophe, TROGER, Vincent (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation. Un bilan international*. CNESCO. <https://www.cnesco.fr/wp>

[-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Dutercq_Michaut_Troger_.pdf](#)

DUTERCQ, Yves, MICHAUT, Christophe (2021). « Subir ou choisir son orientation ? Une comparaison internationale des politiques d'éducation à l'orientation ». Dans Malet, Régis, Baocun, Liu (dir.). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives comparatives internationales*. Berlin : Peter Lang, p. 93-110.

GUICHARD, Jean (2013). « Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 2, n° 42, p. 2-15. <https://doi.org/10.4000/osp.4097>

LEHNER, Paul (2020). *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. Paris : PUF.

LOISY, Catherine (2017). « Accompagnement du projet d'orientation de l'élève et numérique. De nouvelles situations d'apprentissage pour les élèves ». *Hermès. La Revue*, n° 78, p. 121-131. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-121.htm>

LOISY, Catherine, CAROSIN, Émilie (2017). « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent·e·s dans leur orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 1, n° 46. <https://doi.org/10.4000/osp.5332>

MALET, Régis, BAOCUN, Liu (2021). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives comparatives internationales*. Berlin : Peter Lang.

MARTIN, Jérôme (2022). « Orientation scolaire et professionnelle. Le retour de "l'idéologie du don" ? ». *La Pensée*, n° 410, p. 97-107.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (MENJS) [2022]. *Orientation scolaire. Cadre national de référence entre l'État et Régions de France*. <https://www.education.gouv.fr/orientation-scolaire-cadre-national-de-referance-entre-l-etat-et-regions-de-france-7322>

MIZZI, Alban (2021). « Orientation post-bac. L'inévitable stress de Parcoursup ? ». *The Conversation*. <https://shs.hal.science/halshs-03240485>

RICHIT, Nathalie (2014). « L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde ». *Recherches en didactiques*, n° 18, p. 101-118.

NOTES

1 L'échantillon a été constitué de sorte à obtenir une diversité d'enseignants exerçant dans des contextes variés, sans viser nécessairement la représentativité d'une population.

AUTEURS

Christophe Michaut

Professeur des universités, directeur du Centre de recherche en éducation de Nantes (UR 2661), Nantes Université.

Chloé Pannier

Doctorante, Centre de recherche en éducation de Nantes (UR 2661), Nantes Université.

Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite

Mikaël De Clercq

DOI : 10.35562/diversite.3808

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Face aux enjeux d'expansion de l'enseignement supérieur, les questions d'égalité d'accès et de réussite restent majeures pour la recherche et le terrain. Une grande énergie est d'ailleurs déployée pour tenter d'améliorer cette problématique, mais sans parvenir à induire de changements majeurs dans les tendances lourdes d'échecs et d'abandons en place depuis plus de vingt ans. Au moyen de la littérature récente en sciences de l'éducation, cet article propose d'analyser les raisons de cette relative inertie et de comprendre en quoi les enjeux de réussite se déclinent autour de différents facteurs d'inégalité. En conclusion, cet article offre plusieurs pistes de réflexion sur une approche plus équitable de l'accompagnement à la réussite qui invite à faire évoluer notre analyse vers un écosystème d'accompagnement de l'étudiant·e combinant méthode pédagogique et soutien à la réussite.

English

Facing current imperatives to shift higher education systems from mass to universal participation, the issue of access and achievement equity remained paramount for research and practice. A large amount of energy is spent to support student achievement. Yet, the current actions and interventions struggle to significantly impact the overall and stable success rate in higher education. Based on recent research in educational science this paper analyses the reason for such stability and try to understand how student diversity can be more fully considered in the question of achievement process. In conclusion, this paper proposes several future perspectives in order to provide fair and equitable action to support academic achievement. The main proposal is to adopt a new perspective of achievement built upon a comprehensive approach of students support combining pedagogical and success concerns in a whole.

INDEX

Mots-clés

transition universitaire, étudiant non traditionnel, adulte en reprise d'études, diversité, première année

Keywords

transition to higher education, non-traditional student, adult learner, diversity, first-year experience

PLAN

Une relative inertie dans le taux de réussite

Une approche multiple des inégalités de réussite

Agir pour réduire les inégalités de réussite

TEXTE

- 1 En réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales, l'accès massif à l'enseignement supérieur constitue aujourd'hui un impératif politique international. Plus précisément, ces dix dernières années, les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) ont eu pour objectif de promouvoir une inscription massive des jeunes à l'enseignement supérieur. Par exemple, l'Irlande visait que plus de 72 % des jeunes de 17-19 ans entament des études supérieures pour 2020 (Gale, Parker, 2014). Cet objectif de massification d'accès s'accompagne également d'une volonté de diversification des profils entrants et de réussite pour toutes et tous. Les États-Unis avaient par exemple comme objectif que 60 % des 25-34 ans soient détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur en 2020 (Titus, Eagan, 2016). Ainsi, nous pourrions résumer la politique actuelle par la volonté d'augmenter largement le nombre d'étudiant·e·s de diverses origines dans l'enseignement supérieur et de leur offrir les clés de la réussite.
- 2 Néanmoins, nous constatons que cet objectif peine à être atteint. Kahu et Nelson (2018) précisent que le taux de réussite et de diplo-

mation reste trop faible dans de nombreux pays, ce qui ne permet pas d'atteindre les objectifs économiques de développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et pouvant faire efficacement face aux nouveaux défis de société. Ces mêmes auteurs soulignent que la réussite reste inéquitablement répartie et que le bagage social et économique de l'étudiant·e continue à être un déterminant majeur de la persévérance et de la réussite.

- 3 Des constats similaires peuvent être observés dans des pays francophones tels que la France et la Belgique. En effet, bien qu'une massification quantitative soit réellement constatée ces dix dernières années, les taux d'échec en première année restent importants et stables depuis plus de vingt-cinq ans (Perret, De Clercq, 2022). Plus précisément, la réussite en licence en France demeure faible avec un taux d'abandon de près de 29 % et un taux de redoublement de 27 % (Berthaud *et al.*, 2022). Même constat en Belgique où le taux d'échec avoisine les 63 %, et ce incluant 22 % d'abandon en première année (Leroy *et al.*, 2021). De plus, ces échecs restent inégalement répartis selon l'origine sociale et les performances antérieures des étudiant·e-s, ce qui contribue au maintien des inégalités sociales (Rodríguez *et al.*, 2020).
- 4 Cet article vise donc à soulever trois questions. Premièrement, comment peut-on expliquer cette difficulté à agir efficacement sur le taux de réussite en première année ? Deuxièmement, comment développer une vision nuancée et détaillée des inégalités de réussite ? Troisièmement, comment agir pour contourner les facteurs de maintien des inégalités de réussite ?

Une relative inertie dans le taux de réussite

- 5 Lorsque nous nous penchons sur la littérature analysant la problématique de la réussite dans l'enseignement supérieur, une tendance claire s'en dégage. De très nombreuses recherches ont abordé cette question. Cependant, la plupart d'entre elles se sont focalisées sur des déterminants individuels et contrôlables par l'étudiant·e (tels que la motivation, les stratégies d'études, l'engagement...). Ce courant de recherche a donc développé la posture que l'étudiant·e porte la part

principale de responsabilité de sa réussite. Ainsi, selon la revue de Dupont et ses collègues (2016), trois grandes catégories de déterminants individuels peuvent expliquer la réussite en première année dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, les caractéristiques d'entrée (genre, âge, performance passée et statut socio-économique...) qui constituent le bagage avec lequel l'étudiant·e va entrer dans le supérieur. Cette catégorie pourrait justifier jusqu'à 20 % de la réussite des étudiant·e-s en première année. Ensuite viennent les croyances motivationnelles qui rassemblent tous les déterminants de la motivation de l'étudiant·e (intégration sociale, valeur perçue des cours, buts d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle...). Ces croyances pourraient expliquer +/- 10 % supplémentaire de la réussite de l'étudiant·e (Neuville *et al.*, 2013). Finalement, une dernière catégorie, l'engagement de l'étudiant·e dans ses dimensions comportementales (temps d'études, assiduité...), cognitives (stratégies d'étude et de régulation des apprentissages) et émotionnelles (émotions positives et négatives relatives aux études), permettrait d'expliquer également 10 % de la réussite de l'étudiant·e.

- 6 Cette étude arrive donc au constat que l'étudiant·e a bien un fort pouvoir d'action sur sa réussite. Cependant, il est loin d'en être l'unique déterminant. Au-delà des facteurs individuels, plusieurs autres catégories de déterminants pourraient rendre compte de la réussite dans l'enseignement supérieur. Dupont et ses collègues (2016) citent d'ailleurs l'importance présumée de l'environnement social (la famille), du contexte d'enseignement et des pratiques pédagogiques mises en place dans l'enseignement supérieur. Ces constats sont rejoints par une revue plus récente de Schneider et Preckel (2017) qui montre le grand pouvoir d'action de l'environnement d'apprentissage et des pratiques d'enseignement sur la réussite des étudiant·e-s de l'enseignement supérieur. Ces auteurs précisent néanmoins que les recherches sont à l'heure actuelle trop limitées pour pouvoir estimer clairement l'ampleur de l'effet de ces variables. Ces travaux mettent donc au jour une limite actuelle importante dans notre gestion de nos actions d'accompagnement de la réussite qui s'emploient majoritairement à renforcer le pouvoir d'action de l'étudiant·e pendant l'année. Au vu des résultats énoncés, il est clair que ces actions ne pourront avoir qu'un impact limité sur les taux de réussite généralement faibles.

- 7 C'est pourquoi de nouvelles perspectives ont émergé afin de proposer des pistes complémentaires d'action. Un travail important issu des recherches de Trautwein et Bosse (2017) inverse la réflexion. Au lieu de renforcer le pouvoir d'action des étudiant·e·s, ces recherches tentent de réduire les obstacles institutionnels à la réussite. En ce sens, une taxonomie des obstacles à la réussite a été validée en contexte francophone qui rassemble des obstacles sociaux, de contenu, personnels et organisationnels (Van Meenen *et al.*, 2021). Cette taxonomie a d'ailleurs été comparée entre la Belgique et la France en montrant des divergences d'obstacles perçus entre les deux systèmes éducatifs et donc des leviers d'action différents sur la réussite (De Clercq, Perret, 2020). Par exemple, les difficultés organisationnelles des études semblaient plus importantes dans le système belge alors que la gestion de la pression pour réussir était plus forte dans le système français.
- 8 Une autre perspective complémentaire est d'analyser plus en détail le rôle du contexte d'apprentissage sur la réussite des étudiant·e·s. De récentes recherches ont démontré que l'environnement d'apprentissage pourrait déterminer jusqu'à 15 % supplémentaires de la réussite des étudiant·e·s (De Clercq *et al.*, 2021). Parmi les facteurs déterminants, nous retrouvons la taille des groupes d'apprentissage, le type d'évaluation proposée, le taux d'encadrement et l'opportunité de réaliser des exercices. Au-delà de ces facteurs contextuels, de récentes recherches se sont également directement focalisées sur les pratiques d'enseignement (Duguet, 2015). Les résultats montrent que les dimensions liées aux interactions en classe, à l'organisation du cours et à l'attitude de l'enseignant·e ont un impact sur la réussite. De Clercq et Jacquemart (2022) ont également montré que les pratiques d'enseignement en classe pourraient agir sur 20 % de la réussite étudiante au travers de la structuration des apprentissages, du soutien socio-émotionnel de l'enseignant·e et de sa gestion de classe. Ces deux perspectives complémentaires permettraient de renforcer nos leviers d'action sur le taux de réussite, mais nécessitent hélas encore plusieurs années de recherches avant de pouvoir mener à des actions concrètes.
- 9 Une approche supplémentaire serait de renforcer l'efficacité des actions déjà mises en place. En effet, à ce stade, beaucoup d'actions de soutien à la réussite ont été instaurées par les établissements

d'enseignement supérieur. Cependant, l'évaluation de ces actions manque encore clairement de rigueur. Ce manque d'évaluation des actions de promotion de la réussite pose donc problème et ne permet pas d'affirmer l'efficacité de ces dernières ni leurs pistes d'amélioration (Leroy *et al.*, 2021). Plus précisément, Bédard (2022) rappelle l'importance et toute la difficulté de combiner des objectifs d'amélioration de pratique (*to improve*) et de démonstration des effets (*to prove*) menant souvent les acteurs et les actrices de la réussite à négliger cette dimension évaluative. Perret et Morlaix (2014) mettent fortement en garde contre ce manque d'évaluation qui induit inévitablement un manque d'efficacité de l'offre d'accompagnement institutionnel à la réussite, un ternissement de l'image de l'aide à la réussite et de potentiels effets contre-productifs insoupçonnés. Ce constat n'est d'ailleurs pas uniquement imputable aux contextes belge et français. Par exemple, aux États-Unis, Robbins et ses collègues (2013, p. 1164) résument ce problème en affirmant que : « des millions de dollars sont dépensés dans des interventions de promotion de la réussite qui pourraient, ou non, avoir un effet. Peut-être serait-il plus important de comprendre les facteurs qui garantissent l'efficacité des interventions mises en place ».

- 10 La relative inertie des taux de réussite peut donc être attribuée à une centration trop forte sur le rôle de l'étudiant·e, à un manque d'action sur le contexte d'apprentissage et d'évaluation systématique des actions de soutien. Néanmoins, tout ne peut s'expliquer par ces facteurs. En effet, les recherches sur la transition vers l'enseignement supérieur précisent que l'un des facteurs primordiaux de la réussite est la préparation de l'étudiant·e (Van Rooij *et al.*, 2018). Cette préparation se constituera en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur lors de l'enseignement secondaire. Cependant, tant en France qu'en Belgique, le système d'accès à l'enseignement supérieur est relativement ouvert, induisant une certaine inégalité de préparation. Le cas de la Belgique est particulièrement parlant à cet égard avec des inégalités de maîtrise des contenus et de niveau de formation extrêmement fortes dans l'enseignement secondaire (UNICEF Belgique, 2012). De plus, le système d'accès permet aux jeunes d'entrer sans restriction dans la grande majorité des études et établissements d'enseignement supérieur. Cependant, ces jeunes sont très peu accompagnés dans leur processus de choix, ce qui résulte en

une proportion importante d'étudiant·e·s qui fait un choix d'études supérieures par défaut et/ou sans réelle réflexion des enjeux de leur décision (De Clercq, 2016). Cet apparent paradoxe pourrait d'ailleurs expliquer une large part de la relative inertie du taux de réussite. Une piste prometteuse serait donc de renforcer l'accompagnement de la transition vers l'enseignement supérieur tout en contrôlant l'efficacité de cet accompagnement.

Une approche multiple des inégalités de réussite

- 11 Au-delà de la relative stabilité du taux d'échec, une autre problématique a trait à la question de la distribution inégale de la réussite. En effet, plusieurs recherches révèlent que la réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas uniquement déterminée par les compétences et connaissances du jeune, mais par d'autres facteurs dispositionnels. Mais alors, quels seraient ces facteurs et comment pouvons-nous poser un regard contemporain sur la question des inégalités de réussite ?
- 12 Lorsque nous abordons la question des inégalités de réussite, la question du bagage culturel, économique et social arrive souvent en tête de liste. Dans la littérature, il est souvent opérationnalisé *via* le statut socio-économique et les recherches démontrent une influence tant sur la persévérance que sur la réussite (Burrus *et al.*, 2013 ; Rodríguez-Hernández *et al.*, 2020). Cependant, ces recherches rapportent des effets généralement faibles et parfois inconsistants. Roland et ses collègues (2017) soutiennent que l'effet du statut socio-économique sur l'adaptation dans les études supérieures varierait en fonction d'une série d'autres critères, dont le genre de l'étudiant·e. Par exemple, les femmes dont au moins un des deux parents a un diplôme de l'enseignement supérieur ont plus de chance de persévérer que les hommes, peu importe le diplôme de leurs parents. Des recherches prouvent également que les étudiant·e·s au statut socio-économique plus faible avaient également des besoins spécifiques pour favoriser leur persévérance et leur réussite dans les études supérieures. De Clercq et ses collègues (2020) démontrent que la réussite et l'engagement de ces étudiant·e·s seraient particulièrement favorisés par une bonne intégration sociale et un support de leurs

pairs étudiant·e·s. Ces résultats sont d'ailleurs développés par Perret et De Clercq (2020) qui montrent que ces mêmes étudiant·e·s auraient plus de difficultés à établir des relations avec les enseignant·e·s et étudiant·e·s du supérieur, ce qui pourrait donc être particulièrement problématique.

- 13 Plusieurs pistes d'explications ont été apportées afin de comprendre pourquoi le statut socio-économique pouvait être un déterminant de la réussite. Nous ne rentrerons pas dans l'ensemble des travaux à ce sujet, mais citerons une étude menée en Belgique par Galdiolo et ses collègues (2012) qui montre que le diplôme des parents est corrélé au choix des établissements scolaires, aux options suivies par les enfants à l'école, ainsi qu'à la maîtrise de certains prérequis attendus à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ces auteurs expliquent que : « en fonction de leur origine sociale, les jeunes s'orientent vers des établissements d'enseignement secondaire qui les préparent inégalement aux études universitaires et choisissent des options qui influencent aussi leur réussite en première année » (p. 16). La qualité de l'expérience scolaire et familiale expliquerait donc en partie ce lien entre le niveau socio-économique et la réussite des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur. Notons toutefois que l'effet causal du niveau socio-économique sur l'adaptation est discuté dans la littérature. Par exemple, selon les travaux de Marks (2020), l'effet du niveau socio-économique sur la réussite disparaîtrait lorsque les performances passées, le degré d'intelligence du jeune et celui de ses parents sont inclus dans l'analyse.
- 14 Au-delà de cette question, la diversité de genre a également été analysée comme facteur d'inégalité. Les résultats des recherches qui tentent de comprendre la relation entre le genre et la persévérance dans l'enseignement supérieur sont assez variables (Burrus *et al.*, 2013). D'un côté, certaines recherches affirment que les femmes persévèrent davantage que les hommes. D'un autre côté, certaines recherches ont observé que le genre ne prédisait pas la persévérance lorsque l'on contrôlait d'autres variables telles que le programme de cours suivis ou le type d'institution dans laquelle le jeune étudie. Enfin, comme nous l'avons vu plus haut, des études ont mis en évidence que le genre interagissait avec des variables sociodémographiques telles que l'origine ethnique, le nombre d'enfants... pour prédire la persévérance (Roland *et al.*, 2017). Certaines recherches

tendent à montrer que la fragilité du public féminin pourrait se situer dans un manque de confiance parfois injustifié dans ses capacités à réussir, des difficultés à pouvoir gérer la pression des études supérieures et une plus grande difficulté à faire concorder ses attentes personnelles et professionnelles avec le contenu des cours (De Clercq *et al.*, 2020 ; Perret, De Clercq, 2022). Ces trois éléments pourraient donc constituer des points de vigilance clé. Malgré ces faiblesses, plusieurs études montrent de façon consistante que les femmes ont tendance à mieux réussir que les hommes. Selon Jansen et Bruinsma (2005), les femmes étudieraient de façon plus efficace (meilleure gestion du temps, emploi de stratégies en profondeur) et seraient plus impliquées dans leurs études que les hommes. Les hommes pourraient donc être un public à risque sur les éléments susmentionnés.

- 15 De récentes études ont enquêté sur d'autres facteurs d'inégalités au travers des étudiant·e·s non traditionnel·le·s. Un premier volet de recherche a été mené sur les étudiant·e·s en situation de handicap (Dangoisse *et al.*, 2019). Ces études tendent à montrer que les étudiant·e·s en situation de handicap expriment généralement des difficultés similaires aux étudiant·e·s traditionnel·le·s. Cependant, elles prouvent également que les aménagements fournis par les établissements d'enseignement supérieur leur permettraient de vivre cette transition scolaire avec moins de difficulté que les étudiant·e·s sans handicap. L'hypothèse serait que la gestion complexe de leur handicap tout au long de leur vie leur aurait permis de développer des compétences complexes d'autogestion, facilitant par ce biais les défis inhérents à la transition vers l'enseignement supérieur. Une autre piste d'explication est que les étudiant·e·s en situation de handicap décidant de s'inscrire dans l'enseignement supérieur ne seraient qu'une minorité non représentative des profils des jeunes en situation de handicap. Ainsi, l'entrée dans l'enseignement supérieur serait vue comme un tel défi que seuls les étudiant·e·s les plus brillants tenteraient l'aventure. Ces mêmes auteurs ont d'ailleurs montré que les jeunes en situation de handicap exprimaient bien des difficultés plus fortes dans le secondaire. Par conséquent, un déficit d'autodétermination et une faible estime de soi pourraient nuire à leur projet vocationnel et les décourager d'entrer dans l'enseignement supérieur (Dangoisse *et al.*, 2022).

- 16 Une autre façon d'aborder la question des étudiant·e·s non traditionnel·le·s est de se questionner sur le public des étudiant·e·s adultes en reprise d'études. Ce public présente également un ensemble de facteurs de risques concernant sa réussite dans l'enseignement supérieur. L'ouvrage de Vertongen (2020) démontre qu'il est à plus grand risque d'échec et d'abandon alors même qu'il répond à la demande sociétale d'une formation plus élevée réalisée tout au long de la vie. Plus précisément, les travaux de Van Meenen et collègues (2021) ont tenté d'identifier les principaux défis de ce public en comparaison avec un public plus traditionnel. Une série de difficultés particulièrement complexes pour ce public a donc été identifiée telle que sa capacité à s'approprier une approche scientifique, à faire face à l'ampleur des contenus de cours et à combiner les obligations familiales, personnelles et liées aux études. Notons que cette recherche montre également que les étudiant·e·s adultes auraient généralement plus de facilités à gérer la pression liée aux études.
- 17 L'ensemble des recherches décrites montre que la question de la diversité est complexe et ne peut s'expliquer avec précision par des facteurs isolés. Certaines recherches ont alors proposé une approche par combinaisons de caractéristiques d'entrée. Par exemple, les travaux de De Clercq et ses collègues (2017 ; 2022) ont démontré l'existence de six profils d'entrée variés combinant des caractéristiques en termes de statut socio-économique, de performance passée, de confiance en soi et de choix d'étude. Ces travaux montrent un effet cumulatif des différentes variables précitées sur les chances de réussite de l'étudiant·e. Par exemple, un profil d'entrée caractérisé par un statut socio-économique faible combiné à d'autres facteurs de compensation ne sera pas réellement à risque d'échec. Cependant, un profil combinant faible statut socio-économique et faible performance passée sera quant à lui fortement à risque (De Clercq *et al.*, 2017). Cette recherche montre donc qu'un facteur en soi explique peu les trajectoires de réussite, mais permet cependant d'identifier des points de vigilance spécifiques très utiles pour construire des accompagnements répondant aux besoins de ces différents types d'étudiant·e·s.

Agir pour réduire les inégalités de réussite

- 18 En conclusion, la question des inégalités n'est pas simple et ne peut se réduire à une question de bagage social ou de genre. Ce que nous proposent les écrits susmentionnés serait de développer une approche plus multiple centrée sur l'identification des besoins spécifiques de toutes les formes de diversité. Ainsi, une meilleure connaissance et une meilleure identification des besoins des publics permettraient de proposer un accompagnement équitable vers la réussite. Un accompagnement qui ne proposerait pas les mêmes actions pour toutes et tous, mais plutôt des actions ajustées aux besoins spécifiques de chacun. Ces propos sont d'ailleurs relevés par Perret et Morlaix (2014), qui soulignent qu'une approche plus personnalisée pourrait permettre de redorer l'image de l'efficacité des actions d'accompagnement à la réussite auprès des étudiant·e·s. D'ailleurs, Berthaud et ses collègues (2022) précisent que l'étudiant·e a beaucoup de difficultés à pouvoir connaître rapidement le type d'accompagnement dont il·elle a besoin. La prise en charge arrive donc parfois trop tard ou ne touche pas les dimensions réellement utiles pour l'étudiant·e. Une approche personnalisée permettrait donc d'éviter ces écueils.
- 19 Néanmoins, cette approche comporte plusieurs défis. Premièrement, il est complexe de pouvoir identifier avec clarté les différents profils d'étudiant·e·s à l'entrée dans le supérieur. En effet, pour pouvoir proposer des actions spécifiques, il faudrait être à même de repérer ces profils spécifiques et d'entrer en contact avec les étudiant·e·s concerné·e·s. Un autre défi relève du caractère généraliste de cette approche. Un contact ciblé en fonction du public peut être vécu comme stigmatisant par le public concerné. Par exemple, Dangoisse et ses collègues (2019) mentionnaient que, parmi les étudiant·e·s en situation de handicap, plusieurs n'avaient pas fait de demande d'aménagement par l'institution, car ils ne voulaient pas être « réduits » à leur handicap. Il est donc complexe de proposer une approche personnalisée sans stigmatiser l'étudiant·e.
- 20 Une autre approche pourrait être de considérer la diversité dans l'enseignement supérieur comme globale. En effet, selon Madriaga et

ses collègues (2010), l'ensemble des étudiant·e·s peut être considéré comme ayant des difficultés et besoins spécifiques. Dans cette option, un travail réalisé directement dans les activités d'enseignement et permettant de soutenir différentes façons de s'adapter à l'enseignement supérieur pourrait être une piste prometteuse d'amélioration. Cette approche de la réussite intégrée aux activités d'enseignement pourrait bénéficier à toutes et tous, contournerait le problème de participation des étudiant·e·s aux activités d'accompagnement et diminuerait l'effet discriminant d'actions spécifiques destinées à des publics à risque (Hewett *et al.*, 2018). Ces propos sont d'ailleurs soutenus par plusieurs auteurs qui identifient l'enseignant·e et le contexte d'enseignement comme des lieux extrêmement propices à l'accompagnement à la réussite (Mouhib, 2018). Cet accompagnement ne serait donc plus conçu comme une action isolée, destinée à un sous-ensemble d'étudiant·e·s en difficulté et se rajoutant à un horaire de cours déjà chargé. Elle deviendrait une part intégrante de l'accompagnement pédagogique afin de progressivement tendre vers un écosystème d'accompagnement étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉDARD, Denis (2022). « De la démonstration à l'amélioration des dispositifs pédagogiques : une question d'évaluation ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.3993>
- BERTHAUD, Julien, CORBIN, Lucie, DUGUET, Amélie, LANG RIPERT, Elsa, LE MENER, Marielle, MORLAIX, Sophie (2022). « Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1^{re} année de Licence et participation à un dispositif "apprendre à apprendre". Étude des déterminants et approche motivationnelle ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>
- BURRUS, Jeremy, ELLIOTT, Diane, BRENNEMAN, Meghan, MARKLE, Rose, CARNEY, Lauren, MOORE, Gabrielle, BETANCOURT, Anthony, JACKSON, Teresa, ROBBINS, Steve, KYLLONEN, Patrick, ROBERTS, Richard D. (2013). *Putting and Keeping Students on Track. Toward a Comprehensive Model of College Persistence and Goal Attainment*. Princeton, NJ : Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109989.pdf>
- DANGOISSE, Florence, DE CLERCQ, Mikaël, VAN MEENEN, Florence, CHARTIER, Laurie, NILS, Frédéric (2019). « When Disability Becomes Ability to Navigate the

Transition to Higher Education. A Comparison of Students with and without Disabilities ». *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, n° 4, p. 513-528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>

DANGOISSE, Florence, DELHAISE, Maëlle, BESSERER, Pascale, NILS, Frédéric (2022). « Soutenir le développement des compétences d'orientation d'élèves en situation de handicap. Illustration à partir d'une intervention inspirée du Life Design ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 3, n° 51, p. 543-563. <https://doi.org/10.4000/osp.16600>

DE CLERCQ, Mikaël (2016). « La réussite pour tous. Entre mirage et utopie ». *TRACeS de ChanGements*, n° 228. <https://changement-egalite.be/La-reussite-pour-tous-ent-re-mirage>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2017). « Transition from High School to University. A Person-centered Approach to Academic Achievement ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, n° 1, p. 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2020). « One Goal, Different Pathways. Capturing Diversity in Processes Leading to First-year Students' Achievement ». *Learning and Individual Differences*, vol. 81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, HOSPEL, Virginie, FRENAY, Mariane (2021). « Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement. A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education ». *Frontline Learning Research*, vol. 9, n° 2, p. 96-120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>

DE CLERCQ, Mikaël, JACQUEMART, Justine (2022). *Examining the Role of Instructional Practices into the Transition to Higher Education. A Mixed Study*. EARLI SIG1&4 Joint Conference, Cadix. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>

DE CLERCQ, Mikaël, PARMENTIER, Michaël, VAN MEENEN, Florence (2022). « Fair Enough?! Investigating the Specific Challenges of Diverse University First-year Students ». *Research Papers in Education*, p. 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089214>

DE CLERCQ, Mikaël, PERRET, Cathy (2020). « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges ». *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n° 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>

DUGUET, Amélie (2015). « Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 192, p. 73-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.4839>

DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît (2016). « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en

psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, p. 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

GALDILOLO, Sarah, NILS, Frédéric, VERTONGEN, Gil (2012). « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, p. 125-250. <https://doi.org/10.4000/osp.3723>

GALE, Trevor, PARKER, Stephen (2014). « Navigating Change. A Typology of Student Transition in Higher Education ». *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 5, p. 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>

HEWETT, Rachel, DOUGLAS, Graeme, MCLINDEN, Michael, KEIL, Sue (2018). « Balancing Inclusive Design, Adjustments and Personal Agency. Progressive Mutual Accommodations and the Experiences of University Students with Vision Impairment in the United Kingdom ». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, n° 7, p. 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1492637>

JANSEN, Ellen P. W. A., BRUINSMA, Marjon (2005). « Explaining Achievement in Higher Education ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 11, n° 3, p. 235-252. <https://doi.org/10.1080/13803610500101173>

KAHU, Ella R., NELSON, Karen (2018). « Student Engagement in the Educational Interface. Understanding the Mechanisms of Student Success ». *Higher Education Research and Development*, vol. 37, n° 1, p. 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

LEROY, Véronique, DE CLERCQ, Mikaël, STINGLHAMBER, Florence, FRENAY, Mariane (2021). « L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 124. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/60593>

MADRIAGA, Manny, HANSON, Katie, HEATON, Caroline, KAY, Helen, NEWITT, Sarah, WALKER, Ann (2010). « Confronting Similar Challenges? Disabled and Non-Disabled Students' Learning and Assessment Experiences ». *Studies in Higher Education*, vol. 35, n° 6, p. 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>

MARKS, Gary N. (2020). « Is the Relationship between Socioeconomic Status (SES) and Student Achievement Causal? Considering Student and Parent Abilities ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 26, n° 7-8, p. 344-367. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1968442>

MOUHIB, Leila (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*, rapport de recherche. Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), Fédération Wallonie-Bruxelles.

NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent (2013). « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur ». Dans Neuville, Sandrine, Frenay, Mariane, Noël, Bernadette, Wertz, Vincent (dir.). *Persévérer et*

réussir à l'université. Louvain-la-Neuve : UCL – Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.

PERRET, Cathy, DE CLERCQ, Mikaël (2022). « Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 38, n° 1, p. 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3805>

PERRET, Cathy, MORLAIX, Sophie (2014). « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence ». *Carrefours de l'éducation*, n° 38, p. 175-191. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0175>

RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Carlos Felipe, CASCALLAR, Eduardo, KYNDT, Eva (2020). « Socio-economic Status and Academic Performance in Higher Education. A Systematic Review ». *Educational Research Review*, vol. 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>

ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2017). « L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 200, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.7081>

SCHNEIDER, Michael, PRECKEL, Franzis (2017). « Variables Associated with Achievement in Higher Education. A Systematic Review of Meta-analyses ». *Psychological Bulletin*, vol. 143, n° 6, p. 565-600.

TITUS, Marvin A., EAGAN, Kevin (2016). « Examining Production Efficiency in Higher Education. The Utility of Stochastic Frontier Analysis ». Dans Paulsen, Michael B. (dir.). *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Cham : Springer, p. 441-512.

TRAUTWEIN, Caroline, BOSSE, Elke (2017). « The First Year in Higher Education. Critical Requirements from the Student Perspective ». *Higher Education*, vol. 73, n° 3, p. 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

UNICEF Belgique (2012), *Égalité des chances à l'école ? Voilà ce qu'ils en pensent*. Bruxelles. <https://www.unicef.be/sites/default/files/2020-09/Egalit%C3%A9%20des%20chances%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole%20-%20voil%C3%A0%20ce%20qu%27ils%20en%20pensent.pdf>

VAN MEENEN, Florence, DE CLERCQ, Mikaël, DE VIRON, Françoise, FRENAY, Mariane (2021). « Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite. Une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 50, n° 2, p. 231-261. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>

VAN ROOIJ, Els, BROUWER, Jantina, FOKKENS-BRUIJNSMA, Marjon, JANSEN, Elle, DONCHE, Vincent, NOYENS, Dorien (2018). « A Systematic Review of Factors Related to First-year Students Success in Dutch and Flemish Higher Education ». *Pedagogische Studiën*, vol. 94, n° 5, p. 360-405.

VERTONGEN, Gil (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires. Perspective intégrative*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

AUTEUR

Mikaël De Clercq

Université catholique de Louvain et Académie de recherche et d'enseignement supérieur, Belgique.

Accès à l'enseignement supérieur : des différences marquées en fonction du revenu des parents

Cécile Bonneau et Sébastien Grobon

DOI : 10.35562/diversite.3825

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'accès à l'enseignement supérieur est inégal selon le revenu des parents : 35 % des individus issus des familles les plus modestes accèdent à l'enseignement supérieur entre 18 et 24 ans contre 90 % de ceux qui sont issus des familles les plus aisées. Ce niveau d'inégalités est très proche de celui observé aux États-Unis, malgré des institutions d'enseignement supérieur très différentes dans les deux pays. Les inégalités d'accès au niveau master et aux filières sélectives sont encore plus marquées. À un niveau donné de revenu, des disparités en fonction du genre et de l'origine géographique sont observées à la fois pour l'accès à l'enseignement supérieur et aux filières sélectives. Alors que ces inégalités éducatives liées au revenu sont rarement analysées par manque de données fiables, elles ne sont pas le simple reflet de celles observées en fonction de la profession ou du diplôme des parents, mais se combinent avec ces dernières.

English

Access to higher education is unequal according to parental income: 35% of individuals from the poorest families access higher education between the ages of 18 and 24, compared to 90% of those from the wealthiest families. This level of inequality is very close to that observed in the United States, despite very different higher education institutions in the two countries. Inequalities in access to the master's degree and to selective programs are even more pronounced. At a given level of income, disparities by gender and geographic origin are observed both for access to higher education and to selective programs. While these income-related educational inequalities are rarely analyzed due to a lack of reliable data, they do not simply mirror those observed according to parents' occupation or degree, but combine with them.

INDEX

Mots-clés

inégalité, enseignement supérieur, revenu des parents, transfert financier, mobilité sociale

Keywords

inequality, higher education, parental income, financial transfer, social mobility

PLAN

L'accès aux études est près de trois fois plus fréquent chez les jeunes issus de milieux aisés

L'accès aux études et aux filières sélectives, plus fréquent dans les grandes villes et à Paris

Les femmes accèdent davantage à l'enseignement supérieur, mais moins aux filières sélectives

Les inégalités d'accès en France, étonnamment similaires à celles observées aux États-Unis

Les inégalités selon le revenu des parents se cumulent avec celles selon le diplôme et la profession

Conclusion et recommandations

TEXTE

- 1 Alors que l'accès à l'enseignement supérieur ne devrait dépendre que du mérite de chacun et non pas du contexte familial, le principe méritocratique est régulièrement contredit par les faits. Malgré une forte augmentation du nombre d'étudiants, qui a été multiplié par huit en France depuis les années 1960, de grandes inégalités d'accès à l'enseignement supérieur persistent selon la profession des parents et leur diplôme. De nombreuses études documentent d'importantes disparités d'accès à l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne l'accès aux filières sélectives et aux grandes écoles (Falcon, Bataille, 2018 ; Bonneau *et al.*, 2021). C'est un enjeu important, car la formation reçue dans l'enseignement supérieur influence les chances

de mobilité sociale, et donc la manière dont les inégalités se perpétuent au fil des générations.

- 2 L'effet du revenu des parents sur l'accès à l'enseignement supérieur est peu étudié par manque de données, alors qu'il est *a priori* distinct de celui du diplôme des parents ou de leur profession. Cette synthèse utilise des données détaillées sur les jeunes adultes en France, issues de l'Enquête nationale sur les ressources des jeunes (DREES-INSEE, 2014) : ces données comportent des revenus parentaux fiables, provenant des déclarations fiscales (voir encadré 1 sur les données mobilisées pour cette étude).
- 3 L'accès à l'enseignement supérieur et à diverses filières dépend encore largement du revenu des parents, et les inégalités constatées en France sont étonnamment similaires à celles observées aux États-Unis. Des disparités en fonction du genre sont également observées : pour un niveau donné de revenu parental, les femmes accèdent davantage à l'enseignement supérieur, mais moins aux filières sélectives. Les habitants des grandes villes accèdent aussi plus souvent à l'enseignement supérieur à revenu parental donné. Ces différences d'accès selon le revenu des parents s'ajoutent aux inégalités déjà connues selon leur profession et leur diplôme.

Encadré 1. Sources de données mobilisées pour cette étude et définition du revenu parental

1.1. L'enquête ENRJ

Menée conjointement par la DREES (direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques et l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) en 2014, l'Enquête nationale sur les ressources des jeunes (ENRJ) est une enquête représentative de tous les jeunes âgés de 18 à 24 ans, y compris ceux résidant en communautés (cités universitaires, foyers de jeunes travailleurs, casernes, internats). Elle permet d'identifier l'ensemble des ressources dont disposent ces jeunes

adultes pour vivre, et tout particulièrement les transferts versés par leurs parents. Il s'agit également de la seule source de données françaises comprenant des données sur les parcours éducatifs des jeunes liées à des données administratives sur les revenus parentaux, qui sont beaucoup plus fiables que les revenus déclarés dans les enquêtes. Au total, 5 800 jeunes et 6 300 parents ont répondu à l'enquête, et dans 5 200 cas, le jeune et au moins un de ses parents.

1.2. Champ

Afin de pouvoir utiliser les données de revenu appariées, nous nous restreignons aux jeunes âgés de 18 à 24 ans dont au moins un parent a répondu à l'enquête (N = 5 200). Dans la section comparant les inégalités en France et aux États-Unis, afin d'obtenir des chiffres comparables à l'étude américaine de Chetty *et al.* (2014), nous adaptons le champ en considérant les jeunes âgés de 21 à 24 ans. Lorsque l'on observe les aspirations éducatives, nous restreignons notre échantillon aux plus jeunes (18-19 ans), pour éviter que les aspirations ne soient influencées par les années d'études réalisées.

L'accès à l'enseignement supérieur renvoie au fait d'être inscrit à la date de l'enquête dans l'enseignement supérieur, au fait d'avoir obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou au fait d'avoir atteint un niveau d'enseignement supérieur sans forcément avoir obtenu le diplôme correspondant (par exemple, avoir fait une année de L1, mais ne jamais avoir obtenu le diplôme de licence).

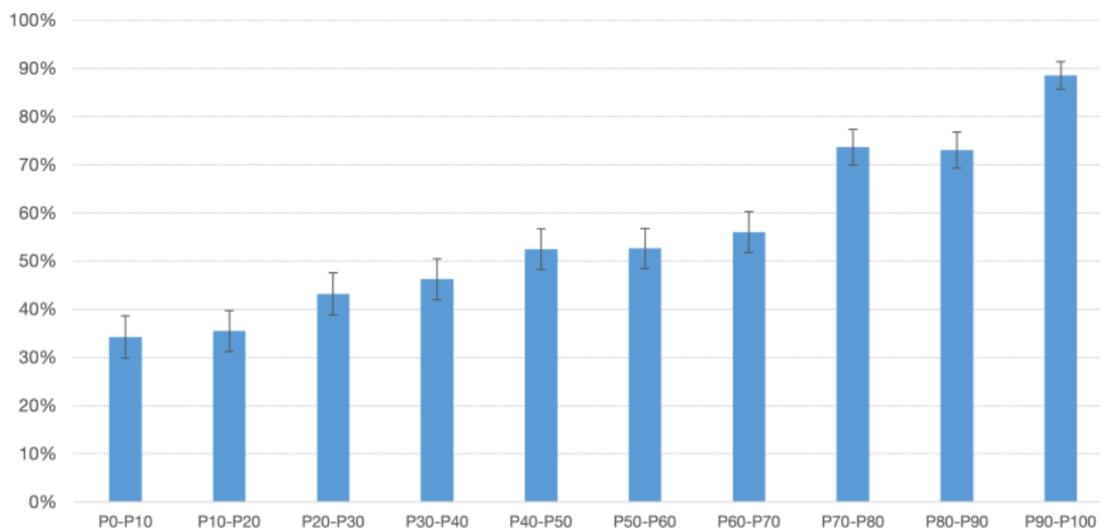
1.3. Revenu des parents

Notre spécification principale se concentre sur le revenu avant impôt du ménage des parents des jeunes adultes, comprenant pour le parent et son conjoint les revenus du travail (salaires, revenus agricoles, industriels, commerciaux et non commerciaux), les revenus de remplacement (allocations chômage, retraites, pensions d'invalidité), les pensions alimentaires et les rentes viagères. Dans le cas des jeunes dont les parents sont séparés et n'appartiennent pas au même ménage, nous somons les revenus avant impôt du ménage du père et de celui de la mère et divisons par deux lorsque deux ménages parentaux distincts sont observés. Nous classons les jeunes adultes selon le percentile de revenu avant impôt de leurs parents et étudions l'accès aux études tout au long de la distribution. Dans le texte, nous employons pour simplifier le mot « décile » pour désigner des groupes représentant 10 % des jeunes (ou de même le mot « quintile » pour des groupes représentant 20 % des jeunes) classés selon le revenu des parents, allant du 1^{er} décile (revenus parentaux inférieurs au P10) au 10^e décile (revenus supérieurs au P90). En moyenne, les individus du bas de la distribution (1^{er} décile) ont des parents ayant des revenus annuels avant impôt de 3 997 euros et ceux du haut de la distribution (10^e décile) de 117 788 euros.

L'accès aux études est près de trois fois plus fréquent chez les jeunes issus de milieux aisés

- 4 La proportion de jeunes accédant à l'enseignement supérieur augmente fortement en fonction du revenu parental (graphique 1). Environ 35 % des jeunes de 18 à 24 ans dont les parents appartiennent aux 20 % les moins aisés (premier et deuxième déciles de revenu) sont en études, diplômés du supérieur, ou ont atteint un niveau d'enseignement supérieur, contre près de 90 % parmi les 10 % les plus aisés.

Graphique 1. Accès à l'enseignement supérieur des 18-24 ans selon le revenu des parents en 2014

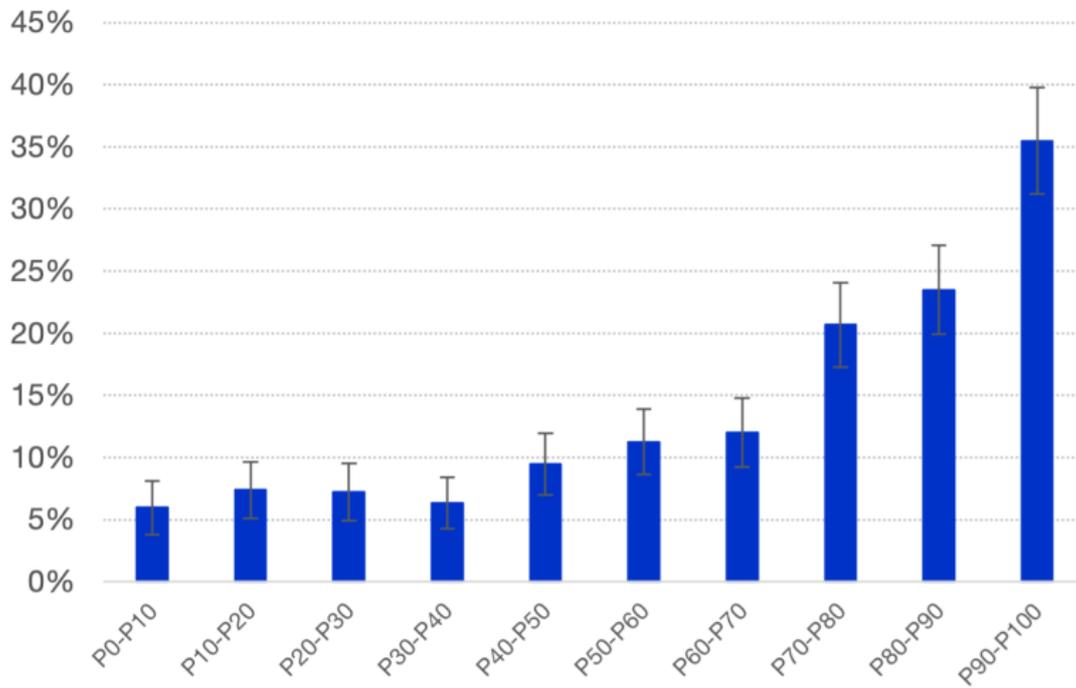


Lecture : Environ 35 % des jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans dont les parents appartiennent au premier décile (P0-P10) de la distribution des revenus ont accès à l'enseignement supérieur. *Note :* Somme des revenus avant impôt des ménages de parents, divisée par deux lorsque deux ménages distincts sont observés. Les barres noires représentent les intervalles de confiance à 95 %.

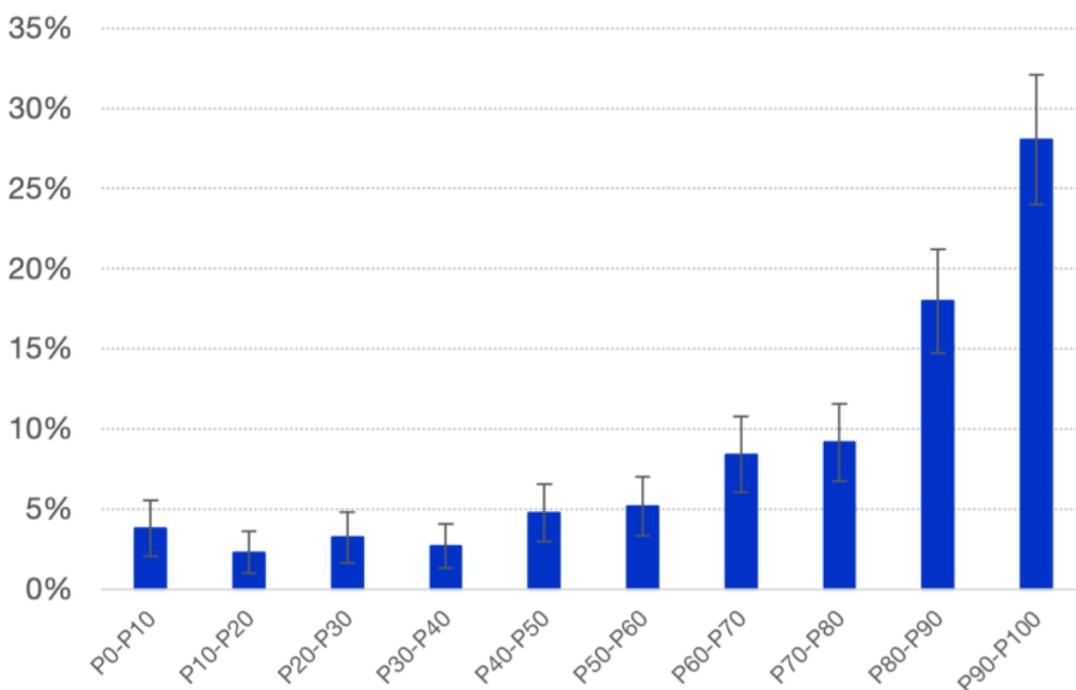
Source : DREES-INSEE (2014), Enquête nationale sur les ressources des jeunes (ENRJ).

- 5 L'accès au master et aux filières sélectives – classes préparatoires, études de médecine, grandes écoles et doctorats (de médecine principalement) – est encore plus inégalitaire (graphiques 2a et b). Parmi les deux tiers des individus dont les parents sont les moins aisés, moins de 15 % des jeunes de 18 à 24 ans accèdent aux masters, contre 35 % dans le haut de la distribution des revenus parentaux. De même, dans la moitié la moins aisée de la population, moins de 5 % des individus accèdent aux filières sélectives contre près de 30 % des jeunes dont les parents font partie du dixième décile de revenus.

Graphique 2a. Accès au master des 18-24 ans selon le revenu des parents en 2014



Graphique 2b. Accès aux filières sélectives des 18-24 ans selon le revenu des parents en 2014



Lecture : 35 % des jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans dont les parents appartiennent au décile supérieur de la distribution des revenus ont accédé au niveau master et près de 30 % aux études sélectives (classes préparatoires aux grandes écoles, études de médecine, grandes écoles, doctorat). *Note* : Somme des revenus avant impôt des ménages de parents, divisée par deux lorsque deux ménages distincts sont observés. Les barres noires représentent les intervalles de confiance à 95 %.

Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

- 6 En outre, ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur apparaissent corrélées avec de fortes différences dans le soutien financier parental d'une part, et dans les aspirations scolaires d'autre part (voir encadré 2).

Encadré 2. Quelles aspirations et aides financières en fonction du revenu des parents ?

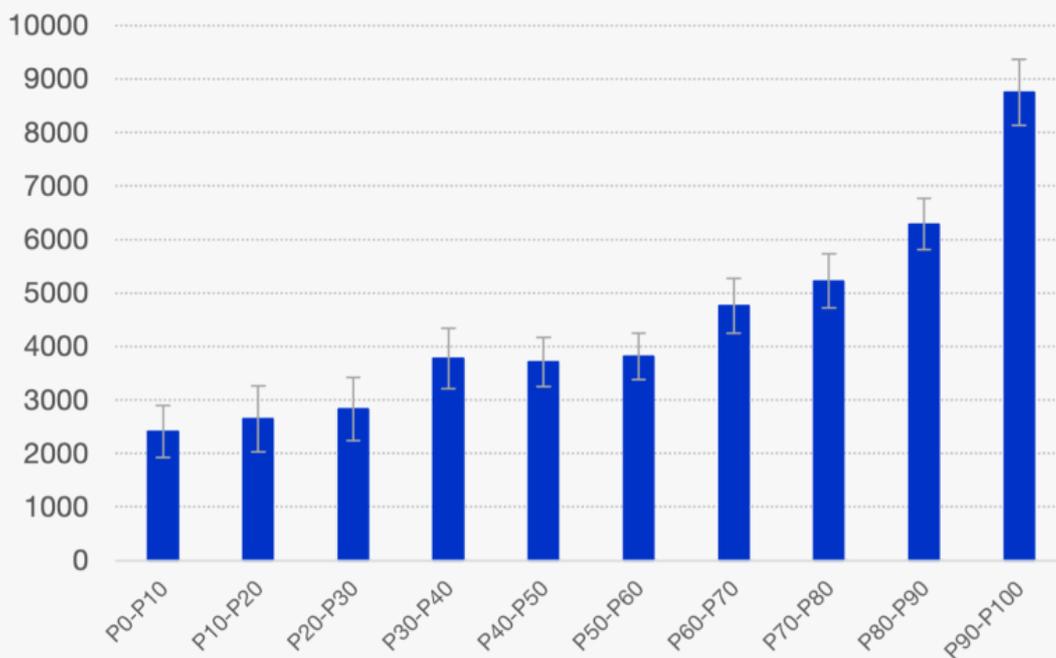
Différents canaux pourraient expliquer le lien observé entre revenu des parents et accès à l'enseignement supérieur. Le revenu des parents peut tout d'abord avoir un effet direct sur l'accès aux études, grâce à des ressources plus importantes permettant de financer le coût de la vie étudiante et les frais d'inscription. En France, les frais d'inscription dans la plupart des formations publiques sont faibles, mais le coût de la vie étudiante peut être important, en particulier lorsque l'on considère que la plupart des formations sont situées dans de grandes métropoles, où le coût de la vie est élevé. Cet effet revenu se traduit notamment par un niveau de soutien financier des parents aux étudiants, plus important parmi les familles aisées.

Nos données confirment que les montants reçus par les étudiants sous la forme d'aides financières ou de dépenses parentales sont très inégaux. Au bas de la distribution des revenus, les étudiants reçoivent en moyenne 2 400 euros par an d'aides directes ou indirectes de leurs parents, contre environ 8 800 euros en haut de la distribution (graphique E1a). Cette estimation inclut à la fois les transferts financiers des parents, les paiements qu'ils font directement pour leur jeune adulte (loyer, abonnement de

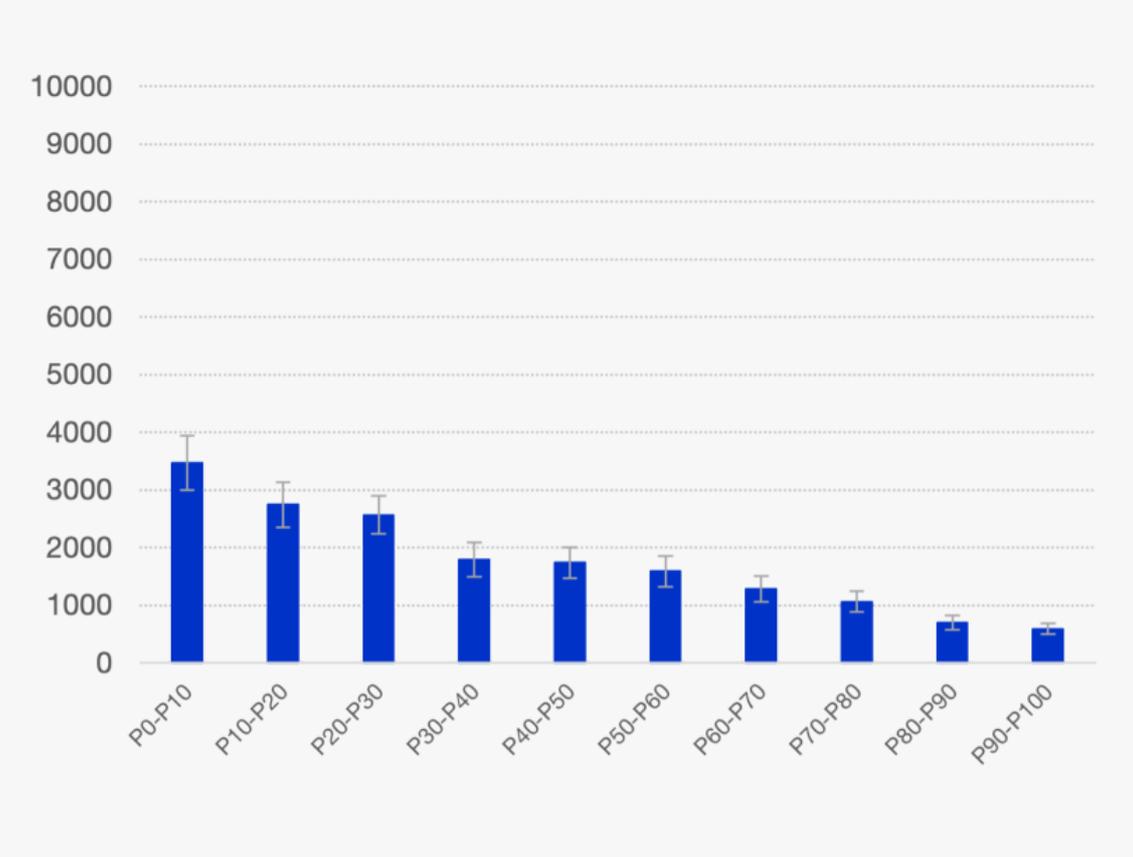
téléphone ou de transport, assurances, achats de vêtements) et les aides en nature (montants économisés grâce aux repas pris chez les parents ou aux plats emportés par l'enfant).

Les aides de l'État, et en particulier les bourses étudiantes sous condition de ressources, visent à compenser le manque de ressources des familles modestes, pour permettre à leurs enfants d'accéder à l'enseignement supérieur et d'étudier dans de bonnes conditions. En pratique, l'ensemble des transferts publics que reçoivent les étudiants sont en effet majoritairement ciblés sur les familles les plus modestes, mais leurs montants ne compensent pas les différences de transferts parentaux (graphique E1b) : les étudiants du bas de la distribution des revenus recevant en moyenne 3 500 euros par an.

Graphique E1a. Transferts financiers des parents aux étudiants, selon le revenu des parents



Graphique E1b. Aides publiques aux étudiants, selon le revenu des parents



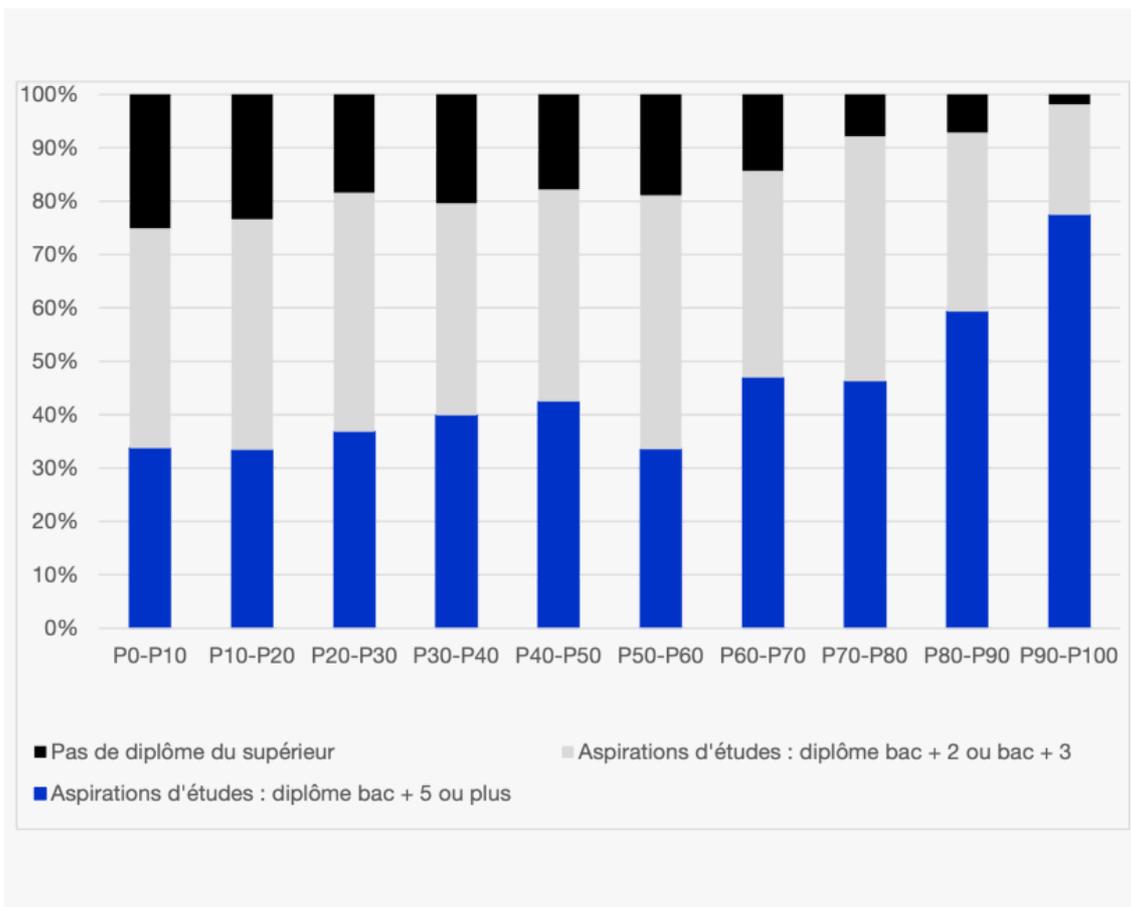
Lecture : Dans le décile supérieur de la distribution des revenus, les étudiants reçoivent en moyenne 8 800 euros de leurs parents par an en aides financières directes et indirectes. Dans les 10 % inférieurs de la distribution des revenus, les étudiants reçoivent 3 500 euros par an d'aides publiques (qui sont principalement constituées des bourses sur critères sociaux et des aides personnalisées au logement [APL] pour les étudiants). Note : Euros de 2014. Les barres noires représentent les intervalles de confiance à 95 %. Les transferts financiers parentaux pris en compte sont les aides financières directes, le montant payé pour le logement, la nourriture, l'essence, l'entretien du véhicule, l'assurance, les abonnements aux transports publics, les billets de train, les abonnements internet et de téléphone, les dépenses de loisirs et l'assurance complémentaire santé. Ces transferts reçus des parents sont déclarés par les jeunes adultes dans l'enquête.

Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

L'effet du revenu des parents peut également être plus indirect, à travers une transmission des compétences scolaires dans la famille, un meilleur niveau d'information sur les filières d'études ou un niveau d'ambition scolaire plus important, par exemple. Dans ce second cas, le lien observé entre revenu des parents et accès aux études ne serait pas expliqué par un effet revenu « direct », mais par des variables corrélées avec le revenu des parents et la réussite éducative (par exemple, avec le niveau d'éducation des parents).

Nos données nous permettent d'observer les aspirations éducatives, qui pourraient être à la fois liées à un effet direct du revenu des parents et à un effet indirect. Les individus âgés de 18 à 19 ans prévoient d'étudier beaucoup plus longtemps lorsque leurs parents se situent dans le haut de la distribution des revenus (graphique E2). Près de 80 % de ceux dont les parents se situent dans le décile supérieur de la distribution des revenus veulent obtenir un master ou un doctorat, contre environ 30 % dans le décile inférieur de la distribution des revenus.

Graphique E2. Aspirations éducatives des jeunes de 18-19 ans, selon le revenu des parents



Lecture : À l'âge de 18 ou 19 ans, environ 80 % des individus appartenant au décile supérieur de la distribution des revenus souhaitent obtenir un diplôme d'études supérieures de niveau bac +5 ou plus (un master ou un doctorat).

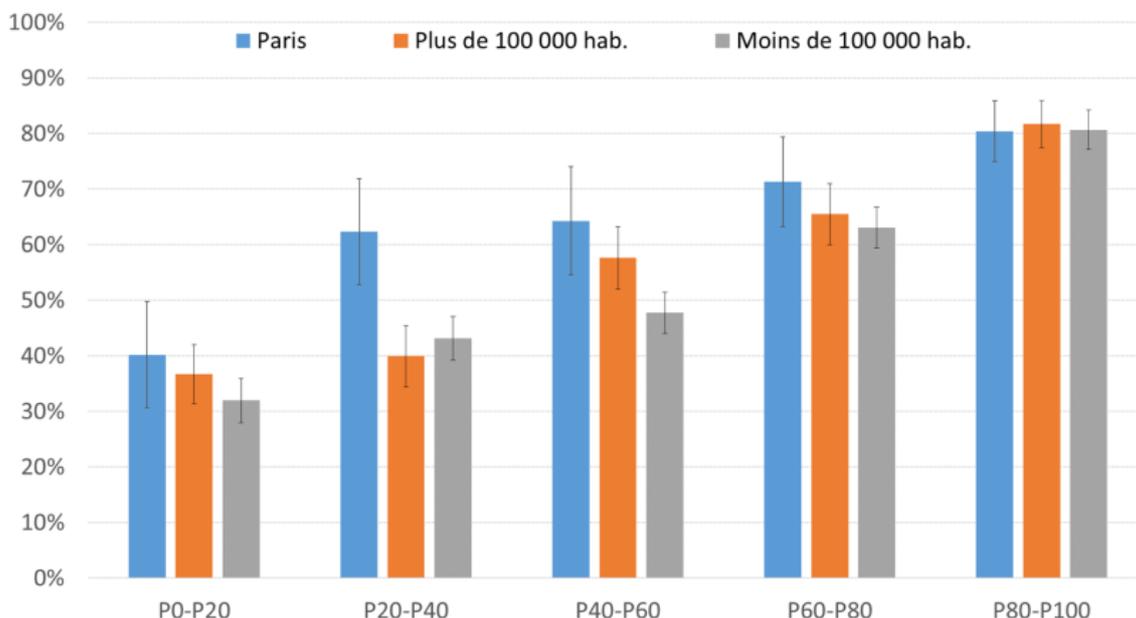
Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

L'accès aux études et aux filières sélectives, plus fréquent dans les grandes villes et à Paris

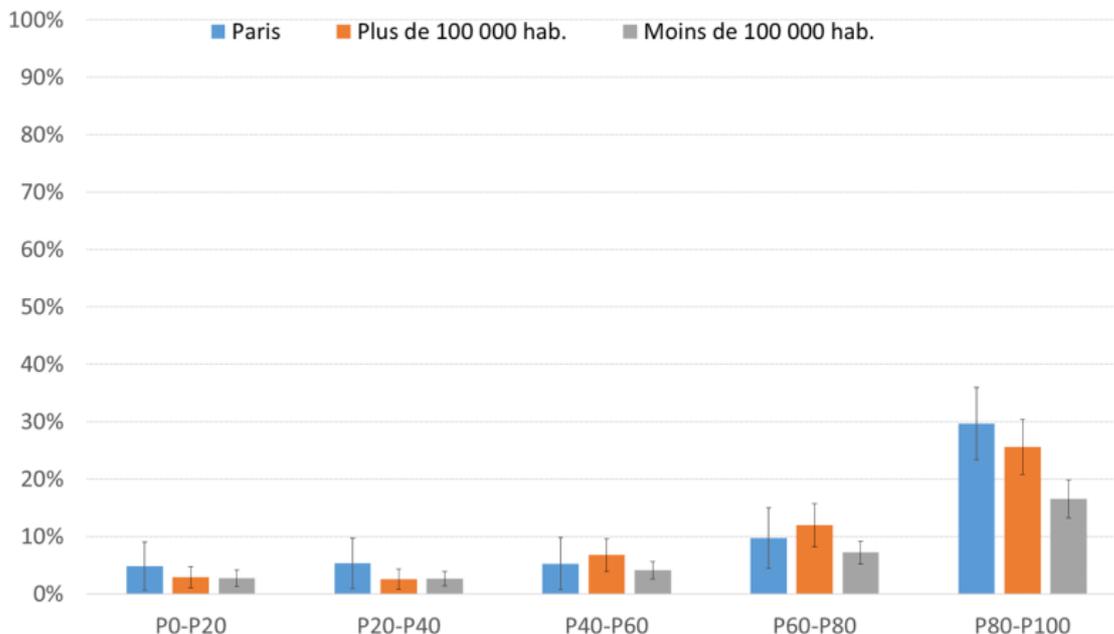
- À niveau de revenu des parents donné, l'accès à l'enseignement supérieur dépend de la proximité immédiate avec une offre éducative variée. En principe, une telle proximité permet d'une part un meilleur accès à l'information sur les diverses possibilités de poursuite

d'études, et d'autre part d'entreprendre des études tout en restant vivre chez ses parents, donc sans surcoût entraîné par la décohabitation. L'accès à l'enseignement supérieur s'avère en effet plus fréquent pour les jeunes dont au moins un des parents vit en région parisienne, lorsque ces derniers sont situés au milieu de la distribution des revenus (au-dessus des 20 % les moins aisés, mais en dessous des 40 % les plus aisés, P20-P60), notamment en comparaison de ceux dont les deux parents habitent dans une ville de moins de 100 000 habitants (graphique 3a). L'accès aux filières sélectives parmi les jeunes dont les parents appartiennent aux 20 % les plus aisés est quant à lui plus élevé lorsque au moins un des parents habite dans une ville de plus de 100 000 habitants (y compris Paris), en comparaison de ceux dont les deux parents habitent dans une ville de moins de 100 000 habitants (graphique 3b).

Graphique 3a. Accès à l'enseignement des 18-24 ans selon le revenu des parents et la taille de la commune où résident les parents en 2014



Graphique 3b. Accès aux filières sélectives des 18-24 ans selon le revenu des parents et la taille de la commune où résident les parents en 2014



Lecture : Lorsque au moins un des parents habite en région parisienne et que les parents appartiennent au milieu bas de la distribution des revenus (au-dessus des 20 % les plus modestes, mais en dessous des 40 % les plus aisés), 62 % des jeunes adultes ont accédé à l’enseignement supérieur, contre environ 40 % lorsque les parents ont des revenus comparables, mais habitent tous les deux hors de l’agglomération parisienne. *Note :* Somme des revenus avant impôt des ménages de parents, divisée par deux lorsque deux ménages distincts sont observés. Les barres noires représentent les intervalles de confiance à 95 %.

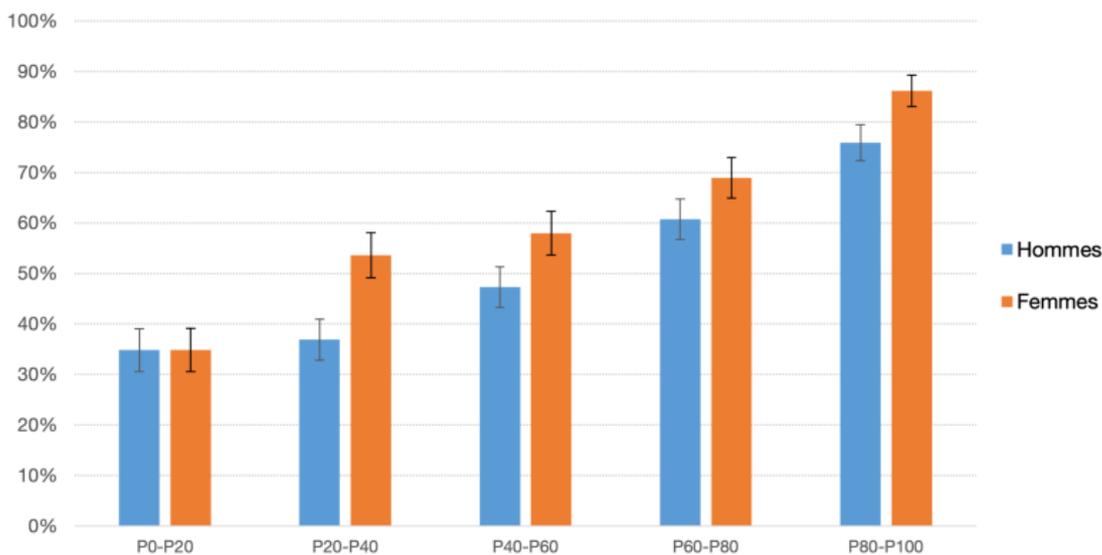
Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

Les femmes accèdent davantage à l’enseignement supérieur, mais moins aux filières sélectives

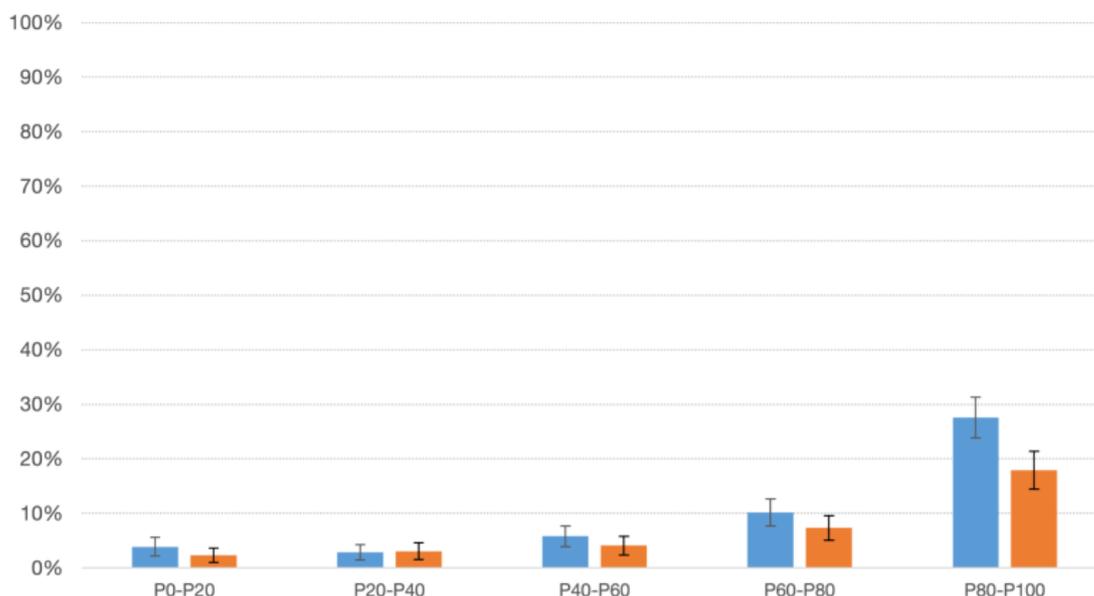
8 La sous-représentation des femmes dans les filières scientifiques et sélectives est un phénomène bien documenté (Bechichi *et al.*, 2021 ; DEPP, 2022), qui pourrait être lié à l’éducation reçue dans l’enfance, à des représentations stéréotypées des métiers et aux attentes différenciées des enseignants. Nos données permettent d’observer cette ségrégation genrée, croisée avec l’influence du revenu des parents. Pour un même niveau de revenu des parents, l’accès à l’enseignement supérieur est plus élevé pour les femmes que pour les hommes

(graphique 4a), ce qui résulte en partie du fait qu'elles ont en moyenne de meilleurs résultats scolaires antérieurs. Paradoxalement, elles accèdent cependant moins souvent que les hommes aux filières sélectives. Parmi les jeunes dont les parents appartiennent aux 10 % les plus aisés, la proportion de femmes accédant à des programmes sélectifs entre 18 et 24 ans est presque deux fois moins importante que celle des hommes (graphique 4b). Comme les filières sélectives concentrent davantage de dépenses pour chaque étudiant, cette différenciation des choix de filières et de disciplines en fonction du genre se traduit par des dépenses d'enseignement supérieur inégales : les dépenses publiques et privées consacrées aux étudiantes sont inférieures de 18 % à celles allouées aux étudiants (Bonneau, 2022).

Graphique 4a. Accès au master des 18-24 ans selon le genre et le revenu des parents en 2014



Graphique 4b. Accès aux filières sélectives des 18-24 ans selon le genre et le revenu des parents en 2014



Lecture : Parmi les jeunes dont les parents appartiennent aux 20 % les plus aisés, 86 % des femmes accèdent à l'enseignement supérieur, contre 76 % des hommes. Mais les femmes ne sont que 18 % à accéder aux études sélectives (classes préparatoires aux grandes écoles, études de médecine, grandes écoles, doctorat), contre 28 % des hommes. *Note :* Somme des revenus avant impôt des ménages de parents, divisée par deux lorsque deux ménages distincts sont observés. Les barres noires représentent les intervalles de confiance à 95 %.

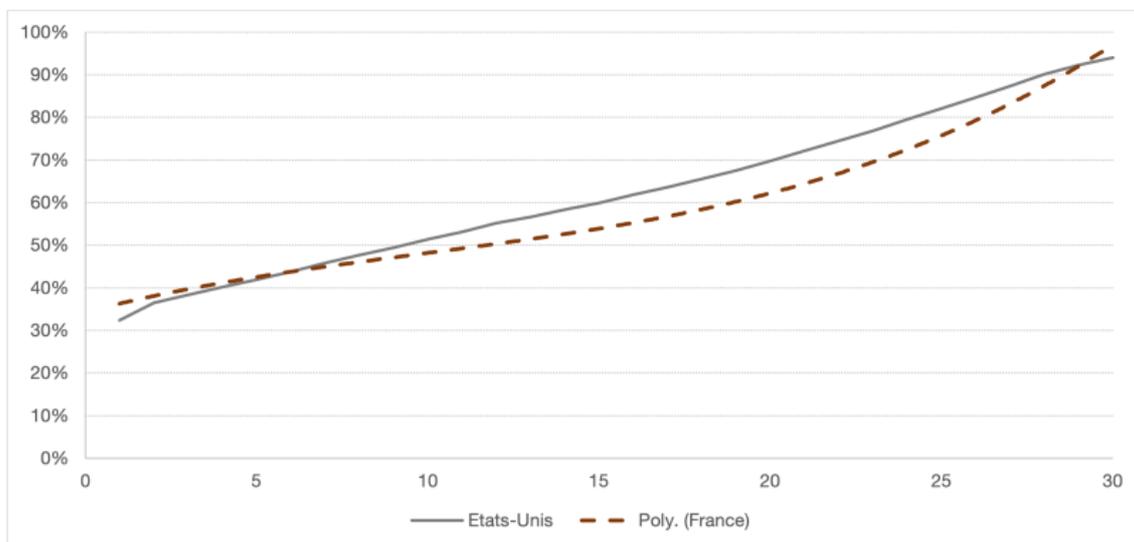
Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

Les inégalités d'accès en France, étonnamment similaires à celles observées aux États-Unis

- 9 Le niveau d'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur observé en France peut être comparé à la situation américaine, étudiée par Chetty et ses coauteurs en 2014 et 2020 (voir encadré 1). L'étude américaine observe l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes à une période un peu plus ancienne (cohortes de jeunes nés entre 1980 et 1982, contre 1990 et 1996 dans notre cas), à l'aide de données administratives (alors que nous utilisons des données d'enquête).

10 Malgré les différences de système éducatif existant entre les deux pays, les inégalités sont presque aussi prononcées en France qu'aux États-Unis (graphique 5). Aux États-Unis, lorsque le revenu parental augmente d'un décile (par exemple, que l'on passe des 20 % les plus aisés aux 10 % les plus aisés), la proportion de jeunes accédant à l'enseignement supérieur augmente de 6,1 points, contre 5,6 points en France. Toutefois, l'effet n'a pas la même forme entre les deux pays : il est relativement uniforme dans le cas américain, alors qu'en France l'effet de l'augmentation du revenu des parents est deux fois plus fort dans la moitié supérieure de la distribution des revenus parentaux. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur augmente de 4,8 points de pourcentage par décile de revenu parental dans la moitié inférieure de la distribution des revenus, et de 9,6 points de pourcentage dans la moitié supérieure.

Graphique 5. Accès à l'enseignement supérieur en France et aux États-Unis, selon le revenu avant impôt des parents en 2014



Champ : Cohortes nées entre 1980 et 1982 aux États-Unis et cohortes nées entre 1990 et 1996 en France. *Lecture* : 90 % des individus dont les parents appartiennent au haut de la distribution des revenus ont accès aux études supérieures, en France comme aux États-Unis. *Note* : Aux États-Unis comme en France, le revenu est la somme des revenus individuels avant impôt des membres des ménages des deux parents. Lorsque pour un jeune, deux ménages de parents différents sont présents dans les données, nous divisons la somme des revenus des deux ménages par deux. Nous n'incluons pas les revenus fonciers et du capital en France, car il n'est pas possible de les identifier indépendamment des revenus de l'ensemble des membres du ménage, qui incluent également les revenus des jeunes adultes non décohabitants. La prise en compte des revenus fonciers et du capital serait principalement susceptible de changer le classement au sein du dernier décile, mais

ne devrait modifier le classement des individus que de façon marginale dans le reste de la distribution. France : courbe de tendance polynomiale à l'ordre 3.

Sources : DREES-INSEE (2014), ENRJ et Chetty *et al.* (2014) pour les États-Unis.

- 11 Ce résultat peut surprendre, compte tenu du fait que les États-Unis ont un niveau d'inégalités de revenus plus marqué, ainsi que des montants de frais d'inscription universitaires incomparablement plus élevés qu'en France (entre 9 000 et 30 000 dollars par an en moyenne en 2014-2015). Toutefois, les bourses d'études plus généreuses aux États-Unis, le fait que les résultats scolaires dépendent davantage du milieu social d'origine en France, et la précocité de l'orientation en fin de troisième pourraient expliquer un niveau d'inégalités d'accès à l'enseignement supérieur important en France, malgré des inégalités de revenu plus limitées et des frais d'inscription largement subventionnés par l'État. Le manque à gagner à étudier plutôt qu'à travailler, ou coût d'opportunité, est vraisemblablement perçu comme élevé dans les deux pays, ce qui peut aussi expliquer qu'une partie des inégalités ne dépendent pas directement du montant des frais d'inscription.

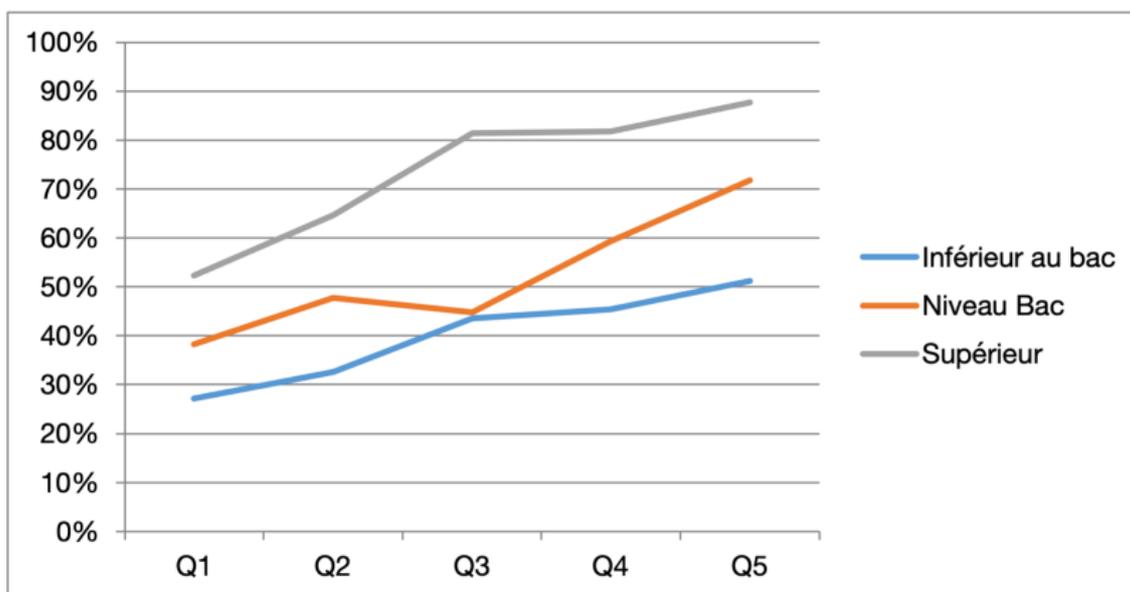
Les inégalités selon le revenu des parents se cumulent avec celles selon le diplôme et la profession

- 12 Les inégalités éducatives sont souvent étudiées au prisme de la profession ou du diplôme des parents, et plus rarement en fonction de leur revenu. Or, nous observons que les inégalités liées au revenu et celles liées à l'origine sociale ou à la profession des parents ne se recoupent pas totalement, mais se complètent. Cela signifie que la part de revenu qui n'est pas liée à la profession et au diplôme des parents joue encore un rôle pour expliquer l'accès à l'enseignement supérieur.
- 13 À niveau de revenu parental donné, plus le diplôme des parents est élevé, plus la proportion d'individus accédant à l'enseignement supérieur est importante. Inversement, à diplôme donné, plus le revenu est important, plus l'accès aux études est élevé (graphique 6). Par exemple, les individus dont la mère a obtenu le baccalauréat

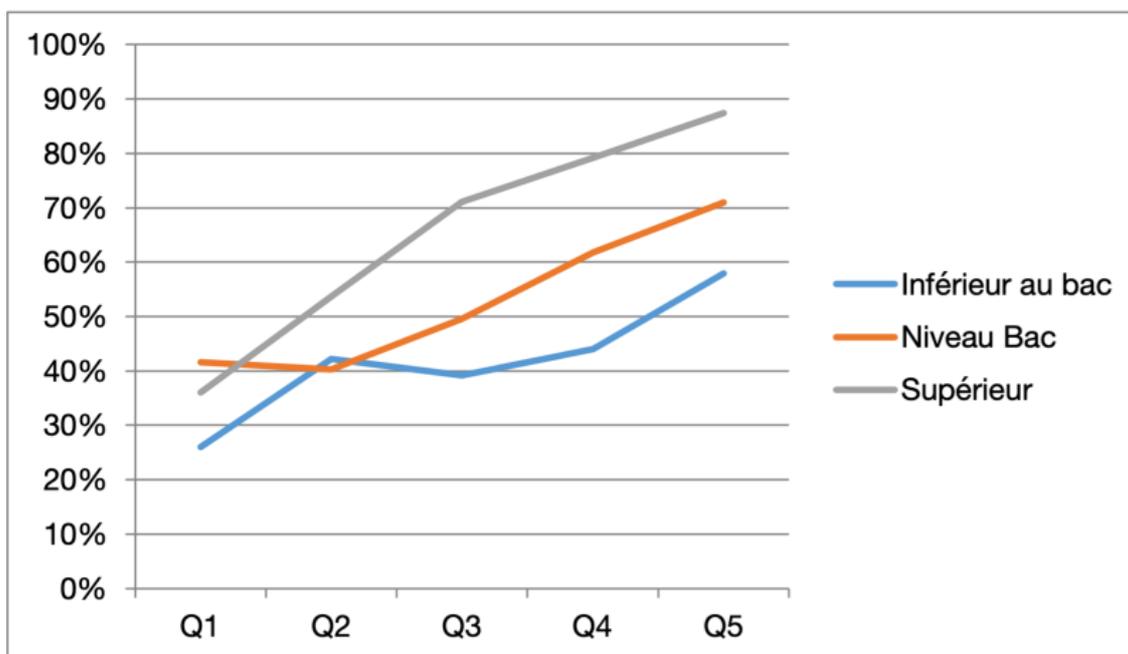
(12 années d'études) sont 38 % à accéder à l'enseignement supérieur entre 18 et 24 ans quand leurs parents se situent dans le quintile inférieur de la distribution des revenus (soit parmi les 20 % les moins aisés) et 72 % à y accéder quand leurs parents se situent dans le quintile supérieur (20 % les plus aisés). Le fait d'avoir des parents diplômés de l'enseignement supérieur (14 années d'études ou plus) augmente fortement la probabilité d'accéder au supérieur : 84 % des individus dont la mère est diplômée du supérieur ont accès aux études supérieures entre 18 et 24 ans contre 45 % de ceux dont la mère n'est pas diplômée du supérieur.

- 14 Ainsi, nous observons une forme de reproduction scolaire : le niveau de diplôme des enfants a de grandes chances d'être similaire à celui des parents. Et pour tous les niveaux de diplômes parentaux à l'exception du doctorat, le diplôme de la mère a un effet plus important sur l'accès des enfants au supérieur que le même niveau de diplôme pour le père. Le cumul entre revenus et profession des parents est similaire à celui observé avec le diplôme (Bonneau, Grobon, 2022).

Graphique 6a. Accès à l'enseignement supérieur, selon le revenu avant impôt des parents et leur diplôme (mère) en 2014



Graphique 6b. Accès à l'enseignement supérieur, selon le revenu avant impôt des parents et leur diplôme (père) en 2014



Lecture : Les individus dont la mère détient un diplôme d'enseignement supérieur et dont les parents appartiennent au cinquième quintile de la distribution des revenus (Q5, soit les 20 % les plus aisés) sont 88 % à accéder au supérieur entre 18 et 24 ans contre 52 % pour ceux dont la mère détient le même diplôme, mais dont les parents appartiennent au premier quintile (Q1) de la distribution des revenus.

Source : DREES-INSEE (2014), ENRJ.

Conclusion et recommandations

- 15 Dans cette étude, nous observons que l'accès à l'enseignement supérieur dépend largement du revenu des parents en France, et que ce niveau d'inégalités n'est que marginalement inférieur à celui observé aux États-Unis.
- 16 L'enjeu est considérable, car l'accès aux études est un élément important de l'ascenseur social. Avec des frais d'inscription dans les universités moins chers que dans les pays anglo-saxons et des écarts de revenus plus limités, on pourrait penser que la France dispose pourtant d'un système rendant possible l'accès des jeunes issus de familles modestes à des diplômes plus prestigieux et rémunérateurs.

- 17 Plusieurs leviers d'action semblent nécessaires pour diminuer les inégalités d'accès aux études et aux filières sélectives en fonction du revenu des parents. Le rôle des inégalités scolaires antérieures à l'enseignement supérieur appelle à un meilleur soutien aux apprentissages des élèves défavorisés et de leur famille tout au long de leur scolarité axé sur les compétences cognitives, mais aussi sociales et comportementales (Algan *et al.*, 2018), afin d'éviter un creusement des écarts de performances scolaires selon les milieux sociaux. Ensuite, un meilleur accès à l'information des jeunes issus de milieux populaires sur les différents parcours d'études semble nécessaire afin de limiter l'autocensure (Guyon, Huillery, 2020 ; Fack, Huillery, 2021). Enfin, un plus grand soutien financier serait essentiel pour leur permettre de poursuivre leurs études dans de bonnes conditions et de couvrir les dépenses liées à la vie étudiante (Fack, Grenet, 2015). Les inégalités d'accès aux filières sélectives que l'on observe entre les femmes et les hommes appellent également une action ciblée sur les femmes, visant à déjouer les représentations communes en termes de stéréotypes de genre et l'autocensure qui les éloignent des filières scientifiques et sélectives (Breda *et al.*, à paraître).
- 18 Actuellement, les dépenses engagées par l'État pour l'enseignement supérieur bénéficient davantage aux jeunes dont les parents sont les plus aisés, en premier lieu, car ces derniers sont beaucoup plus nombreux à accéder à l'enseignement supérieur, et en second lieu, car ils étudient plus longtemps. Ces inégalités de dépenses publiques de formation se doublent d'un soutien financier des familles encore plus inégal (Bonneau, Grobon, 2022). Une action publique pour rétablir le principe méritocratique pourrait avoir des gains en termes d'équité bien sûr, mais également en termes d'efficacité, car il est vraisemblable que la situation actuelle conduise à une perte de talents, certains individus ne pouvant poursuivre leurs études non pas du fait d'un manque de compétence, mais de ressources familiales limitées.

BIBLIOGRAPHIE

ALGAN, Yann, HUILLERY, Élise, PROST, Corinne (2018). « Confiance, coopération et autonomie. Pour une école du XXI^e siècle ». *Notes du conseil d'analyse économique*,

n° 48, p. 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>

BECHICHI, Nagui, GRENET, Julien, THEBAULT, Georgia (2021). « D'Admission post-bac à Parcoursup. Quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? ». Dans *France, portrait social*. Paris : INSEE, p. 105-121. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432519?sommaire=5435421>

BONNEAU, Cécile (2022). *Dépenses d'enseignement supérieur. Quelles disparités selon le genre des étudiants ?*, note IPP n° 83. Institut des politiques publiques (IPP), Paris. <https://www.ipp.eu/publication/depenses-denseignement-superieur-quelles-disparites-selon-le-genre-des-etudiants/>

BONNEAU, Cécile, CHAROUSSET, Pauline, GRENET, Julien, THEBAULT, Georgia (2021). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, rapport IPP n° 30. Institut des politiques publiques (IPP), Paris. <https://www.ipp.eu/publication/janvier-2021-quelle-democratisation-grandes-ecoles-depuis-le-milieu-des-annees-2000/>

BONNEAU, Cécile, GROBON, Sébastien (2022). « Unequal Access to Higher Education Based on Parental Income. Evidence from France », document de travail du Centre d'économie de la Sorbonne.

BREDA, Thomas, GRENET, Julien, MONNET, Marion, VAN EFFENTERRE, Clémentine (à paraître). « How Effective are Female Role Models at Steering Girls toward STEM fields? Evidence from French High Schools ». *The Economic Journal*.

CHETTY, Raj, FRIEDMAN, John N., SAEZ, Emmanuel, TURNER, Nicholas, YAGAN, Danny (2020). « Income Segregation and Intergenerational Mobility Across Colleges in the United States ». *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 135, n° 3, p. 1567-1633. <https://academic.oup.com/qje/article/135/3/1567/5741707>

CHETTY, Raj, HENDREN, Nathaniel, KLINE, Patrick, SAEZ, Emmanuel (2014). « Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States ». *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 129, n° 4, p. 1553-1623. <https://academic.oup.com/qje/article/129/4/1553/1853754>

DEPP (2022). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur*, Paris. <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2022-340445>

FACK, Gabrielle, HUILLERY, Élise (2021). « Enseignement supérieur. Pour un investissement plus juste et plus efficace ». *Note du CAE*, n° 68. <https://www.cae-ec.o.fr/enseignement-superieur-pour-un-investissement-plus-juste-et-plus-efficace>

FACK, Gabrielle, GRENET, Julien (2015). « Improving College Access and Success for Low-Income Students. Evidence from a Large Need-Based Grant Program ». *American Economic Journal. Applied Economics*, vol. 7, n° 2, p. 1-34. <https://www.aea.org/articles?id=10.1257/app.20130423>

FALCON, Julie, BATAILLE, Pierre (2018). « Equalization or Reproduction? Long-Term Trends in the Intergenerational Transmission of Advantages in Higher Education in

France ». *European Sociological Review*, vol. 34, n° 4, p. 335-347. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy015>

GUYON, Nina, HUILLERY, Élise (2020). « Biased Aspirations and Social Inequality at School. Evidence from French Teenagers ». *The Economic Journal*, vol. 131, n° 634, p. 745-796. <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/131/634/745/5863933>

MENESR-DEPP (2021). « L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France ». document du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation n° 14. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-etat-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation-en-france-47821>

AUTEURS

Cécile Bonneau

Doctorante en économie, Paris School of Economics et ENS-PSL.

Sébastien Grobon

Doctorant en économie, Centre d'économie de la Sorbonne (UMR 8174) et expert au secrétariat général du Conseil d'Orientation des Retraites (COR).

Bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur : nouvelles portes, nouveaux obstacles

Fanette Merlin

DOI : 10.35562/diversite.3837

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Depuis le début des années 2010, les bacheliers professionnels accédant à l'enseignement supérieur ont une filière réservée : les sections de technicien supérieur. Or, enseignée dans les lycées, cette filière est parfois considérée comme « un espace à côté de l'enseignement supérieur », voire un « petit supérieur » (Orange, 2013). Se pose alors la question de savoir si l'instauration d'une voie de formation dédiée aux bacheliers professionnels constitue une opportunité pour ces derniers. Cette synthèse suggère que le développement d'une politique publique volontariste en faveur d'une partie de la jeunesse la moins valorisée scolairement et socialement a pu produire un effet paradoxal, en accueillant plus largement les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, mais en les cantonnant davantage à des voies spécifiques où, par ailleurs, leurs perspectives de réussite restent modestes.

English

Since the beginning of the 2010s, vocational “baccalauréat” holders entering higher education have had a reserved track: the higher technician sections. Yet, taught in high schools, this training pathway is sometimes considered as “a space next to higher education”, or even a “small higher education” (Orange, 2013). The question then arises as to whether the introduction of an educational pathway dedicated to vocational baccalaureates constitutes an opportunity for them. This summary suggests that the development of a proactive public policy in favor of a part of the youth that is least valued academically and socially may have produced a paradoxical effect, by welcoming more vocational baccalaureate holders into higher education but confining them more to specific tracks where, moreover, their prospects of success remain modest.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, STS, baccalauréat professionnel, massification, segmentation

Keywords

higher education, vocational baccalaureate, massification, segmentation

PLAN

Pourquoi des « bacs pro » dans le supérieur ?

Dix années de politique publique centrée sur l'accès aux STS

Des parcours resserrés, une concurrence accrue et une réussite qui décline

Un accès réellement renforcé, pour quelle conclusion ?

L'éloignement des bacheliers technologiques

Au niveau individuel, la pénalité des bacs pro demeure

Des perspectives de réussite alarmantes

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Comme un écho à la question soulevée trente ans après sa création – « le baccalauréat professionnel est-il devenu un baccalauréat comme les autres ? » (Maillard, 2019) –, la singularité est de mise lorsqu'il s'agit de décrire les parcours des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur. Rêve de « retrouver la "voie normale" » (Beaud, 2002), phénomène « symbolique » en cours de « normalisation » (Hugrée, 2016), portes restées « entrouvertes » à des bacheliers qui continuent par elles « d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme » (Lemêtre *et al.*, 2016), les poursuites d'études des bacheliers professionnels interpellent pour deux raisons : elles ne correspondent pas à l'issue initialement prévue à ce diplôme ; et elles ne conduisent à l'obtention d'un diplôme que dans une minorité de cas. La première explique que la sélection des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur est encore marquée par de nombreux obstacles, qu'ils soient formels ou informels (Merlin, 2021). La seconde renvoie à une question vaste et délicate en matière d'action

publique : comment aménager la transition secondaire-supérieur afin de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur tout en y améliorant la réussite des étudiants ? Dans la dernière décennie, la réponse a essentiellement consisté à diriger les bacheliers professionnels vers une filière donnée, la section de technicien supérieur (STS).

- 2 Dans ce cadre, cette synthèse revient sur l'évolution récente des perspectives d'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, à un brevet de technicien supérieur (BTS). Elle se focalise sur la décennie 2010-2020, charnière pour cette question, car elle voit, d'une part, le nombre de bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur doubler ; et d'autre part, elle voit advenir deux réformes affectant les principes d'allocation des bacheliers dans l'enseignement supérieur : la première instaure en 2013 des places réservées (des quotas) aux bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS), la seconde modifie en 2018 l'outil de candidature et d'inscription dans l'enseignement supérieur (APB laisse la place à Parcoursup). Ce contexte occasionne une repolarisation des poursuites d'études des bacheliers professionnels vers les STS, liée à l'introduction des quotas, mais aussi à un renforcement des mécanismes de sélection à l'entrée de l'université. La première partie reprend les raisons ayant conduit à une telle augmentation de la présence des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ; la deuxième retrace dix années de politique publique centrée sur l'orientation de ces nouveaux arrivants vers la filière jugée la mieux appropriée pour eux ; la troisième partie passe en revue les résultats observables de ces politiques.

Pourquoi des « bacs pro » dans le supérieur ?

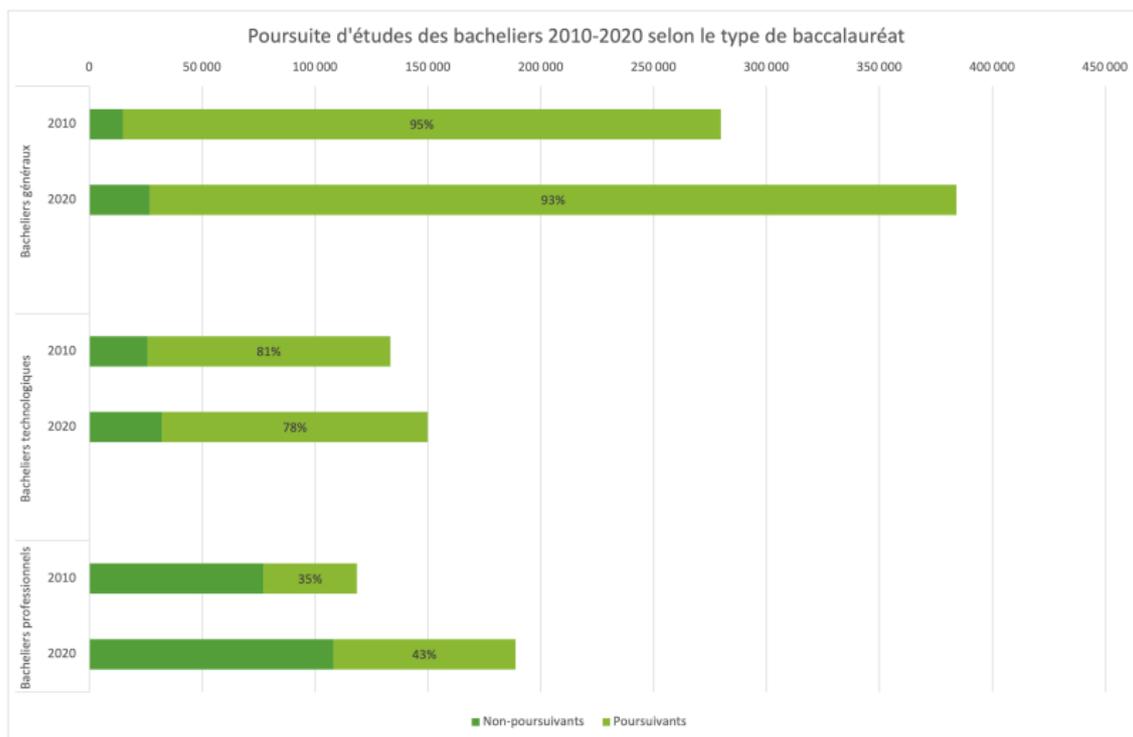
- 3 Si à l'origine, les bacheliers professionnels sont destinés à intégrer le marché du travail en tant qu'ouvriers qualifiés, leur taux de poursuite d'études n'a cessé d'augmenter depuis 1985. Cela fait même une décennie que, chaque année, plus d'un tiers d'entre eux s'inscrit dans l'enseignement supérieur.

- 4 Pour comprendre une telle évolution, il faut se rappeler que l'élévation générale du niveau d'éducation répond à des intérêts individuels – plus le niveau de diplôme est élevé, plus les revenus augmentent, le risque du chômage diminue et le statut social s'élève : il n'est donc pas étonnant que la tendance au prolongement des études concerne aussi les bacheliers professionnels. Mais ces intérêts sont également collectifs : à l'échelle d'un État, lorsque le niveau d'éducation augmente, les impôts perçus sont plus importants, la santé progresse ainsi que la participation civique ; la liste des bénéfices sociaux de l'éducation est encore longue (Baudelot, Leclercq, 2005), expliquant que les objectifs français et européens n'aient cessé de progresser en la matière. Ils ont visé d'abord l'obtention d'un diplôme du supérieur pour 40 % d'une classe d'âge (*Éducation et formations*, 2020), puis 50 % (objectif français posé dans la loi de 2013) et finalement 60 %, objectif pour 2025 établi dans le cadre de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (Béjean, Monthubert, 2015). Cette intention s'appuie nécessairement sur le développement des études supérieures des bacheliers professionnels, dans la mesure où respectivement huit et neuf bacheliers technologiques et généraux sur dix poursuivaient déjà des études en 2010.
- 5 Néanmoins, du côté de la puissance publique, il peut exister des tensions entre l'objectif consistant à élever le niveau d'éducation et celui visant à pourvoir les emplois peu qualifiés sur le marché du travail. L'analyse de la politique publique à l'égard des lauréats du baccalauréat professionnel depuis sa création montre en effet une hésitation de l'action publique, entre encouragement et dissuasion des futurs ouvriers à décrocher le « bac », et à se lancer dans les études supérieures (Brucy, 2016 ; Prost, 2002). La création du baccalauréat professionnel répond elle-même à deux principaux objectifs en partie contradictoires : d'une part, atteindre une meilleure qualification de la main-d'œuvre afin d'améliorer la compétitivité de l'économie, dans un contexte de concurrence internationale accrue ; d'autre part, élever le niveau de formation dans le but de conduire 80 % d'une classe d'âge au bac en 2000 (Labruyère, Kogut-Kubiak, 2013).
- 6 En 2009, la réforme du baccalauréat professionnel poursuit le même objectif, à savoir, augmenter le nombre de jeunes qualifiés au niveau baccalauréat. En abaissant à trois le nombre d'années de formation

nécessaires pour le préparer, elle rapproche le baccalauréat professionnel d'un baccalauréat « comme les autres », général ou technologique. La conséquence est nette : la progression du nombre de bacheliers professionnels accélère, de même que leur propension à poursuivre des études supérieures.

- 7 Du fait de ces évolutions, le taux d'inscription des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur n'a cessé de croître, jusqu'à atteindre 42,7 % en 2020 (figure 1). Parallèlement à cela, le nombre de bacheliers professionnels a lui aussi augmenté continûment, doublant même en vingt ans. On pouvait observer ces deux tendances de fond depuis la création du baccalauréat professionnel, mais elles accélèrent nettement suite à la réforme de ce diplôme en 2009. Aux déterminants puissants de l'éducation déjà cités, s'ajoute enfin un *boom* démographique initié en 1995 qui conduit mécaniquement, à partir du début des années 2010, à une forte augmentation du nombre de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur (+34 % entre 2010 et 2020, MESRI-DGESIP, 2022). La conjonction de ces mouvements a naturellement conduit à l'explosion récente du nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur : entre 2010 et 2020, il est passé de 41 000 à 81 000, soit quasiment une multiplication par deux en dix ans (figure 1).

Figure 1. Poursuite d'études des bacheliers 2010-2020 selon le type de baccalauréat



Source : MESRI-DGESIP (2022), État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 15, fiche 8.

8 Pour autant, ce nouvel afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur n'a pas contribué à diversifier les filières dans lesquelles ils s'inscrivent. Au contraire, leur filière d'inscription de prédilection – la section de technicien supérieur (STS) – l'est plus encore en 2020 qu'en 2010. Ainsi, plus de 80 % des bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur en 2020 l'ont fait en STS, contre 76 % en 2010 (MESRI-DGESIP, 2022 ; figure 2). Sur une période récente, les opportunités de formation supérieure des bacheliers professionnels semblent donc avoir augmenté numériquement, tout en s'étant resserrées vers une voie de formation quasiment monopolistique. Les politiques publiques liées à cette évolution sont exposées dans la partie suivante.

Dix années de politique publique centrée sur l'accès aux STS

- 9 La focalisation des orientations des bacheliers professionnels s'explique, essentiellement, par la politique publique les incitant depuis 2013 à s'inscrire en STS. Alors que, pendant près de vingt ans, les bacheliers technologiques ont formé le public privilégié des STS¹, la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR) de 2013 présente les bacheliers professionnels comme les prétendants désormais prioritaires à ces formations. Elle institue des pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS (et de bacheliers technologiques en IUT). Ces pourcentages sont fixés par les recteurs en concertation avec les établissements, pour s'adapter aux territoires et aux filières.
- 10 Cette politique d'orientation vise à répondre à l'insuccès fréquent des bacheliers professionnels à obtenir un diplôme une fois dans l'enseignement supérieur. À l'université, leur taux d'obtention d'une licence générale en trois ans est resté inférieur à 4 % depuis, au moins, la cohorte inscrite en 2005 (MESRI-DGESIP, depuis 2007). Quasiment absents des instituts universitaires de technologie (IUT), les bacheliers professionnels sont donc invités à choisir les STS : si cette filière d'enseignement conduit seulement une moitié d'entre eux au BTS (MESRI-DGESIP, 2022), elle reste donc celle qui leur offre les meilleures opportunités de diplomation.
- 11 Jusqu'à 2013, le processus d'écartement des bacheliers professionnels des bancs de l'université s'est opéré de manière informelle, essentiellement au lycée, par le biais des acteurs de l'orientation qui diffusent aux bacheliers professionnels une information et un accompagnement différencié, cadré (Orange, 2010 ; van Zanten, 2015), conduisant à une modération de leurs aspirations scolaires (Lemêtre *et al.*, 2016) ou *a minima*, une canalisation de ces projets en direction des STS (Orange, 2013). Si malgré tout, certains bacheliers professionnels maintenaient un projet scolaire jugé inadapté pour eux, les entreprises de dissuasion ont pu se faire encore plus précises, à travers des séances de prérentrée à l'université dédiées exclusivement aux bacheliers professionnels et portant l'objectif explicite de les convaincre de renoncer à leur projet (Beaud, Pialoux, 2001).

- 12 À partir de 2013, la canalisation des poursuites d'études de bacheliers professionnels vers les STS devient donc formelle avec la loi ESR et l'instauration de quotas. Son objectif affiché est d'améliorer la réussite des bacheliers professionnels « en les affectant dans les formations qu'ils ont choisies et qui sont mieux adaptées à leur parcours antérieur » (loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, exposé des motifs), soit « par voie de conséquence, limiter leur accès aux autres formations » (Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2022, p. 35) au premier rang desquelles, l'université.
- 13 En complément de ce volet centré sur l'accès à l'enseignement supérieur, la loi de 2013 vise également un objectif de réussite, stipulant que « les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en place des dispositifs d'accompagnement pédagogique qui tiennent compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis ». Pour autant, aucun objectif de généralisation n'est associé à ces dispositifs qui ne restent que des possibilités dépendantes des établissements. Dès 2013, un rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche [IGAENR] (Cuisinier *et al.*, 2013) préconise la régulation et l'accompagnement des bacheliers professionnels en STS, assortis d'une « mobilisation pédagogique de grande ampleur » pour les y accueillir.
- 14 En 2015, le rapport Lerminiaux, dont la mission initiale était d'étudier l'opportunité de créer une nouvelle filière d'études pour les bacheliers professionnels, préconise finalement de poursuivre leur direction vers les STS, avec, toutefois, les prérequis suivants : augmenter le nombre de places en STS, ainsi qu'adapter les pédagogies dans ces formations pour mieux y accueillir les bacheliers professionnels. Ce rapport expose clairement que les deux volets de la politique publique d'orientation des bacheliers professionnels en STS – l'accès et la réussite – doivent être menés conjointement : « L'élargissement de l'accès des bacheliers professionnels en STS n'a de sens que s'il s'accompagne d'une amélioration de leurs taux de réussite et d'accès au diplôme » (p. 42).
- 15 La même année, le rapport Lugnier et Plaud (IGEN, IGAENR, 2015) souligne encore la nécessité de relever le taux de réussite des bacheliers professionnels en STS et formule deux préconisations : d'une

part, généraliser et institutionnaliser les liaisons disciplinaires entre « bac pro » et STS ; d'autre part, conditionner l'ouverture d'une STS à la mise en place, en début de cursus, d'un accompagnement pédagogique adapté aux élèves les plus fragiles, principalement les bacheliers professionnels.

- 16 En 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants réaffirme les pourcentages minimaux de bacheliers professionnels en STS. Elle y adjoint le développement des classes passerelles entre le bac professionnel et les STS. Ce dispositif est présenté comme étant centré sur l'aide à la réussite, mais s'apparente à une mesure d'orientation dans la mesure où il s'adresse aux bacheliers professionnels ayant été refusés en STS. Il s'agit en effet de les affecter dans une formation transitoire en attendant leur admission, et non pas d'aider les admis à réussir en STS². À partir de 2019, les bacheliers technologiques et professionnels ayant suivi une classe passerelle seront admis de droit en STS si l'avis du chef d'établissement (de la classe passerelle) y est favorable³.
- 17 En 2020, on lit dans un rapport de la Cour des comptes que le renforcement des classes passerelles, présentées comme un dispositif hybride visant à la fois l'amélioration de la réussite et celle de l'accès à l'enseignement supérieur⁴, trouve surtout son origine dans le manque de places disponibles, devenu tel qu'il empêchait la mise en œuvre en 2017 de trois expérimentations supposées offrir l'orientation en STS à tous les bacheliers professionnels bénéficiant d'un avis favorable de leur conseil de classe. Ces places n'étant matériellement pas disponibles, la solution palliative aurait été de créer ces classes transitoires : « elles devaient permettre aux élèves ayant reçu un avis favorable de la part du conseil, mais qui ne pouvaient pas rejoindre une STS faute de places disponibles, de consolider leurs acquis en vue de l'intégration d'une STS l'année suivante » (Juanico, Sarles, 2020, p. 134). Sous cet éclairage, le dispositif des classes passerelles s'apparente davantage à l'ouverture organisée d'une salle d'attente. L'admission de droit est alors reportée et finalement octroyée l'année suivante, en cas d'avis favorable du chef d'établissement de la classe passerelle⁵.
- 18 Au total, la politique menée depuis une dizaine d'années au sujet des poursuites d'études des bacheliers professionnels porte essentielle-

ment sur l'accès en STS. En dépit de multiples recommandations, le volet de leur réussite dans cette filière est largement délaissé. En 2022, le Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) rappelle de nouveau que « la question de l'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels ne peut se dissocier de celle des quotas » (Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2022, p. 42).

- 19 L'action publique semble également avoir négligé la question de l'offre de formation, selon le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques qui évoque « une augmentation massive des effectifs de bacheliers professionnels sans augmentation corrélative du nombre de places disponibles en STS » (Juanico, Sarles, 2020, p. 132). La Cour des comptes soupçonne quant à elle une utilité limitée des classes passerelles et suggère de conditionner leur maintien à une évaluation de leur efficacité pédagogique : « Dans le cas contraire, il serait plus respectueux du projet des bacheliers professionnels et moins coûteux pour les finances publiques de créer directement des places en STS pour accueillir ces lycéens » (Cour des comptes, 2020, p. 103).

Des parcours resserrés, une concurrence accrue et une réussite qui décline

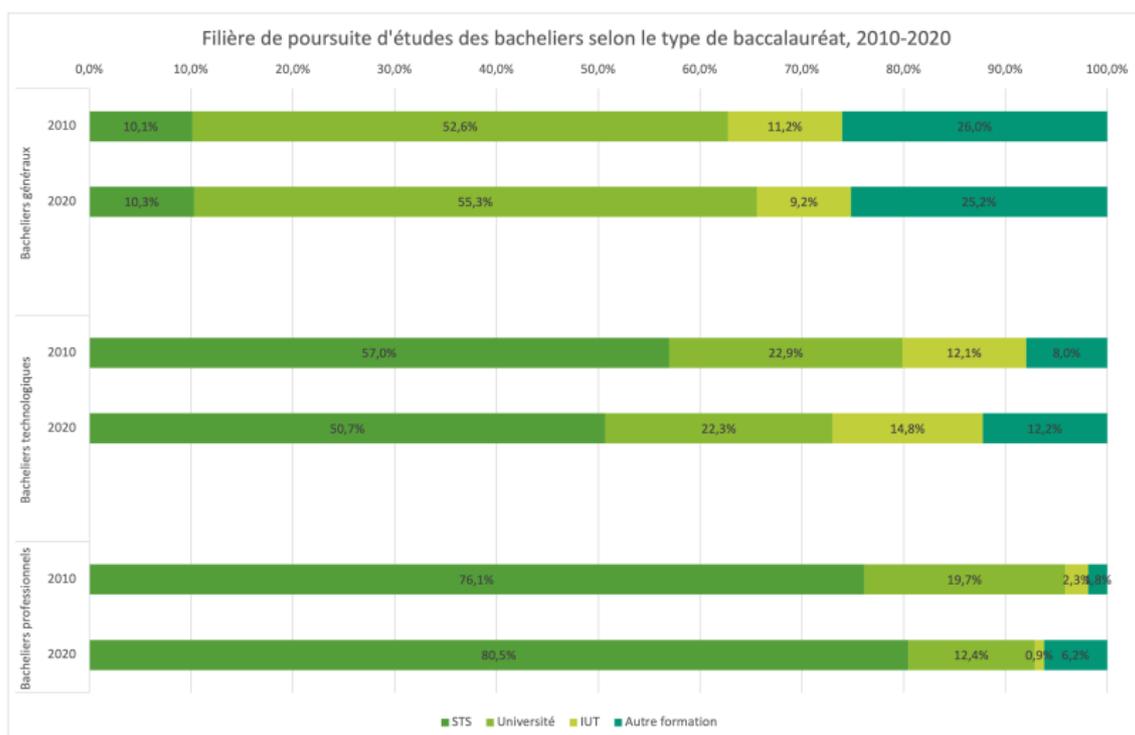
- 20 Cette partie décrit la reconfiguration des parcours des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur, dans ce contexte marqué par plusieurs réformes. Les évolutions observées et commentées ici résultent au moins en partie des politiques publiques évoquées précédemment, mais ne peuvent leur être strictement imputées.

Un accès réellement renforcé, pour quelle conclusion ?

- 21 Après sept années d'instauration progressive de quotas d'admission, les bacheliers professionnels qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur le font donc désormais, encore plus souvent, en STS (figure 2). Aux 80 % de poursuivants qui s'inscrivent dans cette filière,

peut s'ajouter une partie de l'augmentation des poursuites vers les autres formations (6 % en 2020 contre 2 % en 2010), parmi lesquelles figurent les classes passerelles correspondant aussi à un parcours vers les STS.

Figure 2. Filière de poursuite d'études des bacheliers selon le type de baccalauréat, 2010-2020



Source : MESRI-DGESIP (2022), État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 15, fiches 8 et 11.

22 Parallèlement, les bacheliers professionnels se sont éloignés de l'université⁶ : 20 % des poursuivants s'y inscrivait en 2010, ils ne sont plus que 12 % en 2020. À cet égard, la politique d'orientation des bacheliers professionnels en STS, renforcée par la mise en place d'une forme de sélection à l'université, peut se lire en partie comme un mécanisme d'assignation.

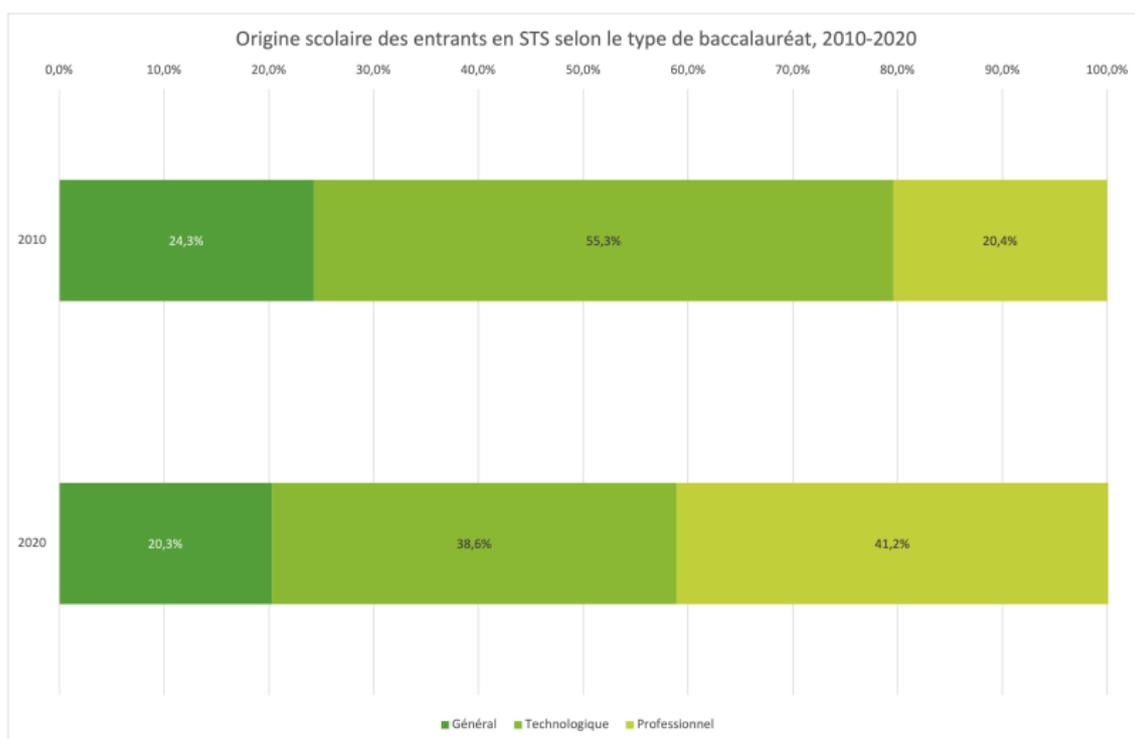
L'éloignement des bacheliers technologiques

23 Concernant les autres bacheliers, désormais mécaniquement pénalisés à l'entrée des STS en comparaison des bacheliers professionnels

qui y sont prioritaires, seuls les bacheliers technologiques se sont écartés de la filière (57 % d'entre eux y accèdent en 2020 contre 51 % en 2010, figure 2). Les bacheliers généraux, eux, s'y maintiennent à hauteur de 10 %, en 2020 comme en 2010.

24 Finalement, l'arrivée des bacheliers professionnels en STS semble s'être opérée uniquement au détriment des bacheliers technologiques, qui s'effacent largement de la filière quand les bacheliers généraux s'y maintiennent (figure 3).

Figure 3. Origine scolaire des entrants en STS selon le type de baccalauréat, 2010-2020



Source : MESRI-DGESIP (2022), État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 15, fiche 8.

25 Cette sursélection des bacheliers généraux au détriment des bacheliers technologiques, qui formaient pourtant le public prioritairement destiné aux STS quelques années plus tôt, pourrait s'expliquer par un renforcement du niveau de sélectivité scolaire des STS sur la période (Merlin, 2022).

Au niveau individuel, la pénalité des bacs pro demeure

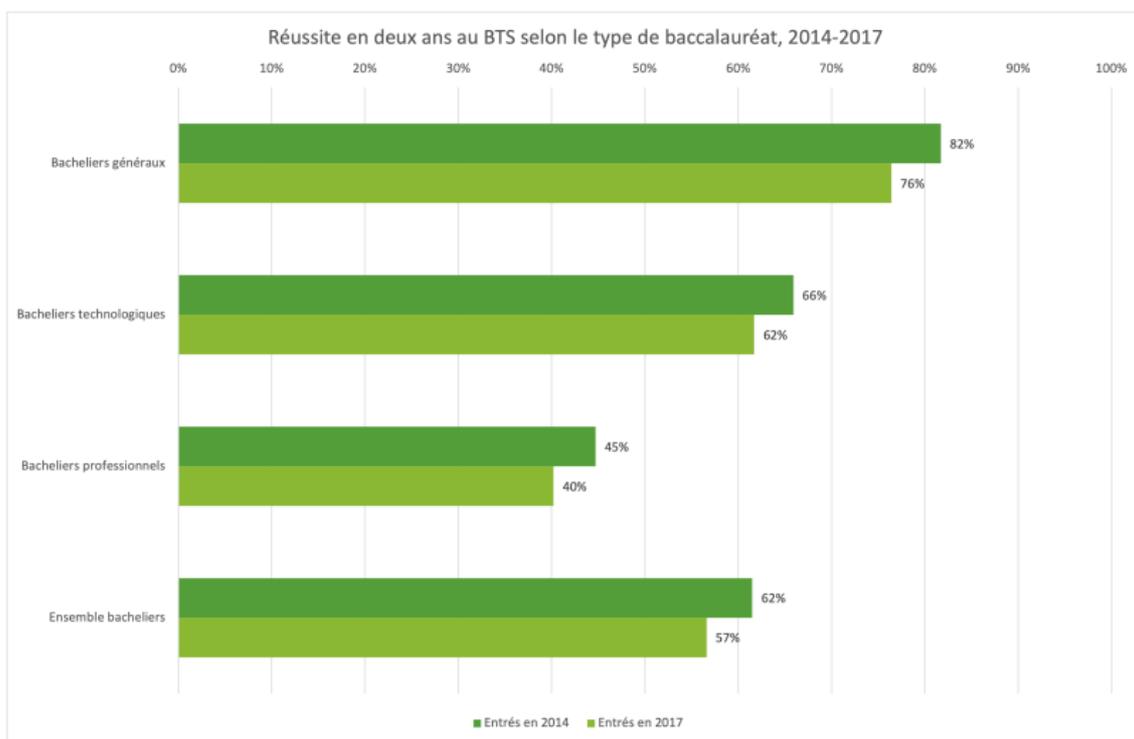
- 26 En termes d'opportunités individuelles, détenir un baccalauréat professionnel n'est pas devenu un sésame pour accéder aux STS : s'intéressant aux critères de la sélection formelle dans cette filière sur cette période, une exploitation des données de Parcoursup (Merlin, 2022) a montré que les bacheliers professionnels restent en 2018 pénalisés par rapport aux autres bacheliers pour entrer en STS, bien que théoriquement favorisés par la politique publique mise en place en 2013. Des analyses à caractéristiques socioscolaires comparables montrent notamment que s'ils candidatent plus souvent que les bacheliers généraux dans la filière, ils y sont pourtant moins fréquemment retenus, au contrôle de ce surplus de candidatures.
- 27 La première explication de ces résultats est à chercher dans le manque de places disponibles en STS, dont le nombre a augmenté de 7 % entre 2000 et 2017 selon la Cour des comptes, alors que le nombre de bacheliers professionnels a augmenté de 91,7 % au cours de la même période (Cour des comptes, 2020 ; Juanico, Sarles, 2020). Ce rapport destiné au Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques conclut sans ambiguïté : « Ce déséquilibre global entre l'augmentation massive de la demande et la relative stagnation des places en STS porte fortement préjudice aux bacheliers professionnels » (Juanico, Sarles, 2020, p. 135). À l'évidence, il existe un paradoxe important entre l'énonciation d'une politique publique visant à élargir l'accès des bacheliers professionnels en STS, d'une part, et la réalité extrêmement concurrentielle, d'autre part, d'un nombre de places insuffisant au regard de l'explosion des effectifs de bacheliers professionnels se présentant dans cette filière. L'augmentation du nombre de places faisait par ailleurs partie des préconisations du rapport Lermينياux en 2015.
- 28 La seconde explication relève d'un défaut dans l'application des quotas de places réservées aux bacheliers professionnels. L'efficacité des quotas est qualifiée de « faible » en STS et de « relative » en IUT (Juanico, Sarles, 2020, p. 139). Le comité de suivi de Parcoursup évoque en 2020 un « volontarisme insuffisant » pour les appliquer, puis deux ans plus tard une « évolution est lente [qui] marque le pas »

(Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2020, p. 26 ; 2022, p. 40).

Des perspectives de réussite alarmantes

29 Pour finir, les perspectives de diplomation en STS constituent un autre élément éclairant la reconfiguration des parcours de bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur. Sur la période 2014-2017 pour laquelle des données sont disponibles, la réussite des bacheliers professionnels en STS⁷ a baissé (figure 4) : entre les jeunes entrés en 2014 et ceux entrés en 2017, le taux de réussite au BTS en deux ans est passé de 45 à 40 %⁸.

Figure 4. Réussite en deux ans au BTS selon le type de baccalauréat, 2014-2017



Source : MESRI-DGESIP (2019 et 2022), État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 12 et n° 15, fiche 20.

30 On pourrait comprendre cette évolution dans la mesure où l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur s'étend sur la même période : de nouveaux arrivants intègrent les STS, moins armés pour l'enseignement supérieur et moins susceptibles d'y

réussir. Néanmoins, cette explication ne suffit pas, car, sur la même période, le taux de réussite des autres bacheliers baisse aussi. C'est bien la réussite dans la filière STS en général qui interroge, d'autant que la réussite en licence générale en trois ans progresse légèrement sur la même période (MESRI-DGESIP, 2019, 2022) et que les sorties non diplômées de STS ne sont pas sans conséquence (Merlin, 2020).

- 31 Par ailleurs, quelle que puisse être l'évolution, il faut souligner la faiblesse du taux de réussite des bacheliers professionnels dans l'absolu : parmi ceux qui sont entrés en STS en 2017, seuls 40 % ont obtenu leur diplôme en deux ans. En trois ans, ce taux de réussite est de 48 %. Un tel taux de réussite est difficile à admettre au regard des politiques menées en faveur de l'orientation des bacheliers professionnels dans cette filière, d'une part, et d'autre part, des recommandations répétées plaidant pour le développement d'une politique dédiée à la réussite des bacheliers professionnels en STS, depuis une décennie (voir partie 2).
- 32 Au total, si la politique d'orientation massive en STS facilite effectivement l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur, elle peut aussi se lire comme un moyen de contenir leur présence dans une filière collatérale. L'aménagement de voies dédiées peut se rapporter à un phénomène de démocratisation autant que d'assignation. Dans ce contexte, on peut se demander si l'enseignement supérieur s'est ouvert pour de bon aux bacheliers professionnels. Dans les chiffres et dans la loi, le baccalauréat professionnel est bel et bien un diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur. Néanmoins, considérant que plus de huit de ses lauréats sur dix poursuivent dans la même filière, que la moitié d'entre eux en sort finalement sans diplôme et que de nombreux biais de sélection viennent pénaliser les bacheliers professionnels au fil de leur parcours vers l'obtention d'un diplôme (Merlin, 2021), on peut conclure en confirmant que les portes de l'enseignement supérieur demeurent « entrouvertes » (Lemêtre *et al.*, 2016) aux bacheliers professionnels.

Pour conclure...

- 33 En définitive, pour accueillir l'afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, l'action publique récente a essentiellement

consisté à les diriger vers une filière jugée la mieux appropriée pour eux : les STS. Portée par les quotas, cette intention vise en même temps à éloigner les bacheliers professionnels de l'université, tendance atteinte et renforcée en 2018 avec l'instauration d'une forme de sélection à l'université, *via* Parcoursup.

- 34 Ces dispositions ne se sont accompagnées ni d'une vague de création de places dans la filière STS, ni d'une mobilisation pédagogique permettant d'améliorer la préparation des bacheliers professionnels aux STS, et leur accueil une fois inscrits dans la filière. L'absence d'action publique portant sur le dimensionnement de l'offre de formation ainsi que sur les conditions d'accueil des bacheliers professionnels, en dépit d'une explosion de la demande stimulée par les pouvoirs publics eux-mêmes, interroge quant à la considération pour ces parcours et dépeint la STS des bacheliers professionnels comme une orientation ambivalente, porteuse d'un mécanisme de relégation en même temps que d'un accès facilité à l'enseignement supérieur.
- 35 Ces constats convergent avec les analyses de Rossignol-Brunet *et al.* (2022) ayant établi que la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français s'opère surtout par la répartition des arrivants dans l'espace social hiérarchisé de l'enseignement supérieur, la notion de « nouveaux publics » masquant parfois simplement un jeu de vases communicants entre les filières : plus que de « nouveaux publics », il s'agit davantage de nouvelles segmentations de l'enseignement supérieur, qui affectent prioritairement les STS et l'université.

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT, Christian, LECLERCQ, François (2005). *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du PIREF*. <http://education.devenir.free.fr/Documents/baudelot%20effets%20de%20l'education.pdf>

BEAUD, Stéphane (2002). « Le rêve de retrouver la "voie normale". Les bacs pro à l'université ». Dans Moreau, Gilles (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p. 215-228.

BEAUD, Stéphane, PIALOUX, Michel (2001). « Les "bacs pro" à l'université. Récit d'une impasse ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 136, p. 87-95. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>

BÉJEAN, Sophie, MONTHUBERT, Bertrand (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, rapport. Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-47757>

BLÖSS, Thierry, ERLICH, Valérie (2000). « Les nouveaux “acteurs” de la sélection universitaire. Les bacheliers technologiques en question ». *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775. <https://doi.org/10.2307/3322704>

BRUCY, Guy (2016). « La naissance du baccalauréat de technicien ». *CPC Info*, n° 58, p. 9-17. <https://eduscol.education.fr/document/26233/download>

COMITÉ ÉTHIQUE ET SCIENTIFIQUE DE PARCOURSUP (2020). *2^e rapport annuel au Parlement*, Paris. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/comite-ethique-et-scientifique-de-parcoursup-2e-rapport-annuel-au-parlement-51251>

COMITÉ ÉTHIQUE ET SCIENTIFIQUE DE PARCOURSUP (2022). *4^e rapport annuel au Parlement*, Paris. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/comite-ethique-et-scientifique-de-parcoursup-4e-rapport-annuel-au-parlement-83879>

COUR DES COMPTES (2020). « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants », communication au Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale. Paris. https://www.ccomptes.fr/system/files/2020-03/2020_0227-rapport-premier-bilan-loi-ORE-3.pdf

CUISINIER, Jean-François, CARAGLIO, Martine, DURAND, Bénédicte, GALICHER, Annie, SAGUET, Martine (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle*, rapport n° 2013-110. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/49/3/2013-110_eleves_voie_pro_309493.pdf

DURU-BELLAT, Marie, KIEFFER, Annie (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France. Déplacement et recomposition des inégalités ». *Population*, vol. 63, n° 1, p. 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>

HUGRÉE, Cédric (2016). « Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures ». Dans *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*. Paris : CPC études, p. 373-388.

IGEN, IGAENR (2015). *Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs*, rapport n° 2014-089. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/88/2/2014-089_affectations_bacs_pros_et_technos_497882.pdf

JUANICO, Régis, SARLES, Nathalie (2020). *Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur*, rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle

des politiques publiques. Assemblée nationale, Paris, p. 134. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/l15b3232_rapport-information.

LABRUYÈRE, Chantal, KOGUT-KUBIAK, Françoise (2013). « Le baccalauréat professionnel de sa création à sa place actuelle dans les formations professionnelles ». *CPC Info*, n° 53, p. 7-15. <https://eduscol.education.fr/document/26248/download>

LEMÊTRE, Claire, MENGNEAU, Juliette, ORANGE, Sophie (2016). « “La fac, on me dit que c’est possible, mais que c’est pas faisable”. Les portes entrouvertes de l’enseignement supérieur ». Dans *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*. Paris : CPC études, p. 389-400.

LERMINIAUX, Christian (2015), *Améliorer la poursuite d’étude dans l’enseignement supérieur des bacheliers professionnels*, rapport. Ministère de l’Éducation nationale et de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

MAILLARD, Fabienne (2019), « Le bac pro de 1985 à 2015. Entre innovation et conformation ». Dans Maillard, Fabienne, Moreau, Gilles (dir.). *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?*. Toulouse : Octarès.

MERLIN, Fanette (2020). « Sortir sans diplôme de STS. L’autre échec de l’enseignement supérieur ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 149, p. 7-37. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7976>

MERLIN, Fanette (2021). *Une sélection à répétition. L’accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l’enseignement supérieur*, thèse de doctorat en sciences de l’éducation. Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.

MERLIN, Fanette (2022). « Entrer dans l’enseignement supérieur avec un “bac pro”. Une sélection biaisée ». *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 35-56. <https://doi.org/10.7202/1094547ar>

MESRI-DGESIP (2007). *État de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation en France*. Paris : Ministère de l’Enseignement, de la Recherche et de l’Innovation.

MESRI-DGESIP (2019). *État de l’Enseignement supérieur et de la Recherche en France* n° 12. Paris : Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation.

MESRI-DGESIP (2022), *État de l’Enseignement supérieur et de la Recherche en France* n° 15. Paris : Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation.

ORANGE, Sophie (2010). « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d’origine populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>

ORANGE, Sophie (2013). *L’autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

PROST, Antoine (2002). « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision ». Dans Moreau, Gilles (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, p. 95-111.

ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, FROUILLOU, Leïla, COUTO, Marie-Paule, BUGEJA-BLOCH, Fanny (2022). « Ce que masquent les "nouveaux publics étudiants". Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français ». *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

VAN ZANTEN, Agnès (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92. <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2015-1-page-80.htm>

NOTES

1 Ce principe inscrit dans la version initiale du décret de 1995 portant règlement général du BTS se voit renforcé par la modification de son article 7 en 2007, qui réaffirme que « l'admission des bacheliers technologiques dans une section de technicien supérieur fait l'objet d'un examen prioritaire ».

2 [Organisation des classes passerelles, circulaire du 18/7/18 au BO du 19 juillet 2018](#)

3 [Décret du 21 mars 2019](#)

4 Le site du ministère de l'Éducation nationale les présente ainsi : « Dans le cadre de l'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, un nouveau dispositif spécifique leur est proposé pour l'accès aux formations sélectives. Il s'agit d'une classe passerelle vers le BTS, ayant pour objectif d'augmenter le taux de passage de 1^{re} en 2^e année de STS et de limiter le décrochage au cours de la 1^{re} année de STS ».

<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo29/MENE1819293C.htm>

5 Décret n° 2019-215 du 21 mars 2019 relatif aux modalités d'admission en section de techniciens supérieurs et modifiant le code de l'éducation.

6 Université s'entend hors IUT (institut universitaire de technologie).

7 Champ : étudiants sous statut scolaire, établissements publics et privés sous contrat.

8 Le taux de réussite en 3 ans baisse également, mais plus légèrement que le taux de réussite en 2 ans. Il n'a pas été retenu dans ce tableau, car, pour

l'année 2017, il comprend la session 2020 dont les examens ont été passés dans des conditions extraordinaires.

AUTEUR

Fanette Merlin

Chargée d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), chercheuse associée à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).

Parcoursup et la reconfiguration des inégalités dans l'enseignement supérieur français

Leïla Frouillou

DOI : 10.35562/diversite.3818

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

À partir d'une synthèse de travaux récents sur Parcoursup, cet article invite à considérer plus largement la reconfiguration des inégalités dans l'enseignement supérieur français. Parcoursup étend en effet la sélection sur dossier scolaire à l'ensemble des formations du supérieur, y compris les licences jusqu'ici accessibles avec le baccalauréat. Dans un contexte de croissance démographique étudiante et de saturation de certaines capacités d'accueil, le classement de toutes les candidat·e·s par toutes les formations peut se lire comme une accentuation de la mise en concurrence. Cela peut se traduire, dans les contextes denses comme la région parisienne et pour les formations saturées comme le droit, par de fortes évolutions dans les caractéristiques scolaires des publics. Ainsi, en essayant d'articuler une histoire des dispositifs d'orientation et d'affectation à celle des moments de massification du système scolaire, ce texte propose une réflexion sur une récente reconfiguration des inégalités scolaires en France, liée à un « nouvel âge de la sélection » marquant notamment l'entrée dans le supérieur.

English

Based on a synthesis of recent studies on Parcoursup, this article invites us to consider more broadly the reconfiguration of inequalities in French higher education. Selection in Parcoursup is based on academic records, and concerns now all higher education courses, including those previously accessible with the baccalauréat. In a context of student demographic growth, the classification of all candidates by all courses can be seen as an accentuation of competition. In dense contexts such as the Paris region and for saturated courses such as law, this can result in strong changes in the academic characteristics of the student public. Thus, linking the history of school assignment systems, such as Parcoursup, to the history of the school system's massification, enables a better understanding of the recent reconfiguration of educational inequalities in France: entering higher education reveals a 'new age of selection'.

INDEX

Mots-clés

Parcoursup, inégalité, massification, ségrégation, enseignement supérieur

Keywords

Parcoursup, inequalities, massification, segregations, higher education

PLAN

De la sectorisation à Parcoursup : des dispositifs d'affectation révélateurs de politiques scolaires valorisant le « libre choix » scolaire

Les effets de Parcoursup : les enjeux méthodologiques autour de la différenciation des publics des formations du supérieur

Un « nouvel âge de la sélection » : la troisième explosion scolaire reconfigure les inégalités

Pour conclure...

TEXTE

- 1 La mise en place, à la rentrée 2018, de Parcoursup, la plateforme d'accès au supérieur français remplaçant Admission post-bac (APB), a nourri de récentes recherches autour des effets de ce dispositif d'orientation et d'affectation. Nous proposons de parcourir quelques apports de ces recherches, en les replaçant dans une réflexion plus large sur les inégalités scolaires. Pour cela, nous commençons par inscrire Parcoursup dans une petite histoire des dispositifs d'orientation et d'affectation, marquée par l'assouplissement des sectorisations et la promotion du « libre choix » scolaire à partir du milieu des années 2000. Puis, nous reviendrons sur les effets de Parcoursup en termes d'inégalités, en interrogeant les conséquences de la généralisation de la sélection scolaire sur les publics des formations supérieures à différentes échelles. Enfin, nous montrerons que ces évolutions ne peuvent se comprendre sans revenir sur les dynamiques démographiques de massification, participant à reconfigurer les inégalités à l'entrée dans le supérieur français.

De la sectorisation à Parcoursup : des dispositifs d'affectation révélateurs de politiques scolaires valorisant le « libre choix » scolaire

- 2 La mise en place de Parcoursup s'inscrit ainsi dans une histoire des dispositifs d'affectation en première année d'enseignement supérieur qu'il reste largement à faire. Cette plateforme remplace ainsi Admission post-bac (2009-2017), premier système national, succédant lui-même à des portails locaux, comme RAVEL (Recensement automatisé des vœux des élèves) qui a fonctionné en Île-de-France depuis le début des années 1990 (Frouillou, 2017). La sectorisation opérée par RAVEL pour l'entrée dans les universités franciliennes, à géométrie variable selon la commune de passage du baccalauréat et la filière, a ainsi été remplacée par APB, dans un contexte de promotion du « libre choix » scolaire (Oberti, 2007), se traduisant également dans les années 2000 par un assouplissement de la carte scolaire pour le collège (Merle, 2011). Au lycée, la mise en place d'AFFELNET (affectation des élèves par le net) s'inscrit également dans ce contexte de gestion des affectations par des plateformes où sont exprimés des vœux (Fack *et al.*, 2014 ; Hiller, Tercieux, 2014). Les dispositifs d'affectation sont ainsi des outils qui s'inscrivent dans des politiques scolaires plus larges, dépassant le supérieur. L'assouplissement des cartes scolaires a été de pair avec l'individualisation des parcours ainsi que l'autonomie croissante des établissements (Felouzis, Perroton, 2007 ; Musselin, 2017). Ce que certains ont analysé comme une néo-libéralisation de l'école (Laval *et al.*, 2012) passe ainsi par une responsabilisation des acteurs individuels, et une mise en concurrence généralisée des élèves et étudiant·e·s (Allouch, 2017) comme des formations et établissements, concurrence parfois décrite tel un « quasi-marché » scolaire (Felouzis *et al.*, 2013), où la place des acteurs privés ne peut se comprendre sans analyser les modes de régulation par l'État (voir par exemple autour des salons d'orientation Oller *et al.*, 2021). Parcoursup a pu être décrit comme une accen-

tuation de la « tonalité marchande » de l'affectation post-bac en France.

- 3 Malgré d'importantes continuités avec APB, par exemple autour de la centralité de l'orientation « active », les recherches soulignent les changements portés par Parcoursup, notamment à travers la généralisation de la sélection aux filières universitaires dites « non sélectives » (Frouillou *et al.*, 2020 ; Frouillou, 2021). Ces dernières doivent désormais constituer un classement des candidatures (opéré par des commissions pédagogiques, dites d'examen des vœux), sur le modèle des pratiques de recrutement des classes préparatoires, écoles ou sections techniciens supérieurs. Cette extension du classement s'accompagne d'un changement dans le système même d'affectation : alors que le système antérieur, APB, opérait un appariement optimisé permettant de proposer (en trois phases synchronisées) la plus haute formation possible dans la liste de vœux hiérarchisés de chaque candidat·e (Frouillou, 2016 ; Grenet, 2022a), Parcoursup a remplacé cette hiérarchisation des vœux par une affectation au fil de l'eau dans laquelle les places sont proposées selon une liste d'attente pour chaque formation (Frouillou *et al.*, 2022 ; Grenet, 2022b). Les files se réduisent petit à petit durant plusieurs mois, à mesure que des candidat·e·s acceptent une proposition, libérant alors les places occupées dans les listes d'autres formations en parallèle. Reprenant le principe de l'ouverture sociale pratiquée par les grandes écoles, favorisant les bon·ne·s élèves de milieux populaires, un quota de boursier·ère·s permet de faire remonter ces dernier·ère·s dans la liste d'appel. Pour les formations universitaires, encore paradoxalement qualifiées de « non sélectives » (Valarcher, 2022), même si elles sont saturées, un quota de non-résidents de l'académie permet d'affecter en priorité les bachelier·ère·s de l'académie. Enfin, Parcoursup prend de plus en plus en compte les réorientations en première année, alors qu'elles étaient auparavant gérées par des procédures internes aux établissements.
- 4 Les modalités techniques des dispositifs d'affectation s'inscrivent ainsi dans des politiques publiques d'éducation plus larges (Frouillou *et al.*, 2019), valorisant depuis le milieu des années 2000 le « libre choix » scolaire. Mais, dans APB comme dans Parcoursup, la question centrale, que masquent des débats axés sur le fonctionnement de l'affectation, reste celle des capacités d'accueil et de la saturation de

certaines formations. Cela invite à discuter maintenant de la mesure des effets de la mise en place de Parcoursup, puis plus largement, de les replacer dans une perspective mettant en évidence une reconfiguration récente des inégalités à l'entrée dans le supérieur.

Les effets de Parcoursup : les enjeux méthodologiques autour de la différenciation des publics des formations du supérieur

- 5 Une partie des travaux consacrés à Parcoursup décrivent ainsi le fonctionnement de cette plateforme, qui articule des principes nationaux à des modalités de classement hétérogènes dans les commissions d'examen des vœux, chacune pouvant ajuster chaque année ses critères pour classer les candidatures, plus ou moins nombreuses. Documenter ces pratiques de classement et de sélection constitue une piste de recherche importante (Frouillou *et al.*, 2020). Côté candidat·e·s, plusieurs recherches en cours ou récentes se centrent sur leur expérience de la plateforme (Couto, Valarcher, 2022 ; Mizzi, 2022 ; Valarcher, 2022). Les recherches interrogent ainsi, de manière plus ou moins directe, les effets de la mise en place de Parcoursup sur les expériences étudiantes (Giret *et al.*, 2022). Dans cette perspective, de récents travaux cherchent à comprendre les réorientations dans Parcoursup, en partie liées à un désajustement entre vœux et propositions, mais aussi à une construction plus ou moins progressive des parcours, faisant jouer le genre, l'origine sociale ou encore le parcours scolaire antérieur (Beaupère, Collet, 2022).
- 6 Comprendre les effets de Parcoursup peut également constituer un programme de recherche à une autre échelle, celle permettant de décrire la position des formations post-bac dans le champ scolaire. La plateforme Parcoursup correspond-elle à une évolution de ces positions ? Certains travaux concluent à une relative stabilité de la ségrégation des publics néo-bacheliers en termes d'origine sociale ou de parcours scolaire antérieur (Bechichi *et al.*, 2021). Mais ce constat, valable à l'échelle nationale, est à nuancer dans deux cas de figure, qui peuvent se superposer : celui des formations universitaires dites

« non sélectives » saturées d'une part, et celui des contextes territoriaux marqués par de fortes ségrégations résidentielles et scolaires au niveau secondaire ou supérieur (*ibid.*). On pourrait alors constater une polarisation des publics des universités à l'échelle nationale (Avouac, Harari-Kermadec, 2021).

- 7 Comme pour les mesures de ségrégation en général (Fol, Frouillou, 2023), comprendre les effets de Parcoursup sur la composition des publics des formations du supérieur recouvre ainsi des enjeux méthodologiques, à la fois dans la sélection du périmètre d'analyse (quels territoires ? quelles disciplines ? quels secteurs du supérieur ?) et du choix des modalités décrivant les populations (origine sociale, parcours scolaire antérieur, genre, etc.). Des recherches menées dans le cadre du GTES (groupe de travail sur l'enseignement supérieur) du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) avec Rossignol-Brunet comparent les publics des formations de licences (sélectives ou non) en Île-de-France et en Occitanie, en droit et en histoire, entre 2016 (APB) et 2019 (Parcoursup). En centrant le regard sur des contextes particulièrement saturés, comme le droit en Île-de-France, on observe d'importants changements dans le profil scolaire des admis·e·s par Parcoursup dans ces licences dites « non sélectives ».
- 8 À titre d'exemple, on constate que les publics admis en droit en Île-de-France sont globalement plus favorisés scolairement en 2019 qu'en 2016. Cela est particulièrement sensible dans les formations les plus attractives : la licence non sélective de Paris 1 passe ainsi de 28 à 64 % de bachelier·ère·s généraux·ales avec une mention bien ou très bien entre 2016 et 2019. Les origines sociales des admis·e·s sont assez stables sur ce pas de temps, contrairement à la part de mentionné·e·s bien ou très bien, à la part des femmes (de 70 en 2016 à 80 % en 2019) et des bachelier·ères·s scientifiques (15 à 22 % en 2019). Cette reconfiguration tient notamment à l'élargissement du bassin de recrutement des formations parisiennes, la priorité géographique passant d'un niveau académique (Paris, Créteil, Versailles) à une échelle régionale en 2019 pour l'Île-de-France. Paris 1 recrute ainsi 72 % de ses admis·e·s en droit (licence non sélective) en dehors de Paris en 2019, contre seulement 14 % en 2016. Les différences de publics dans les licences de droit franciliennes sont également soulignées par le dernier rapport du Comité éthique et scientifique de Parcoursup

(CESP) [2023], sans pour autant être comparées avec les données antérieures. Or, cette perspective comparative sur plusieurs années est cruciale, car les modalités techniques de l'affectation évoluent (par exemple : quels sont les effets locaux de l'introduction d'une hiérarchisation des vœux restant en attente pour les candidat·e·s non affecté·e·s au 17 juillet 2022 ?).

- 9 Les modalités de la sélection (classement sur dossiers scolaires et périmètre de la priorité géographique¹) se traduisent donc par des évolutions importantes, notamment dans les formations où le nombre de candidatures est nettement supérieur aux capacités d'accueil. Ces résultats invitent à multiplier les études de cas pour saisir les reconfigurations plus ou moins rapides et fortes des positions occupées par les formations du supérieur, dans une approche relationnelle (Convert, 2010) qui reste attentive aux structururations fortes de l'espace du supérieur. Ces dernières sont marquées notamment par les différences entre secteurs (comme les classes préparatoires, les sections techniciens supérieurs, les formations universitaires, etc.), mais aussi par l'inégale féminisation des admis·e·s selon les disciplines, ou les différenciations fines entre établissements. Si le CESP (2023, p. 65) appelle à mener des études régionales, des entrées territoriales plus fines peuvent également permettre de comprendre comment se construisent les concurrences entre formations et secteurs, par exemple en Seine-Saint-Denis (Couto *et al.*, 2021).
- 10 Pour comprendre les évolutions liées à Parcoursup, les recherches plus qualitatives centrées sur les parcours sont cruciales. On peut par exemple travailler sur les orientations des femmes de milieux populaires (Bugeja-Bloch, Couto, 2018 ; Bugeja-Bloch *et al.*, 2021). Autre piste, les réorientations (travaux en cours de Couto, par exemple, ou Beaupère, Collet, 2022) permettent de saisir à la fois les pratiques des candidat·e·s, la manière dont il·elle·s perçoivent l'espace du supérieur en fonction de leur position sociale, et celles des commissions d'examen des vœux classant les dossiers, pratiques de classement différenciées selon les formations.
- 11 Mais, si l'accroissement rapide des différences de publics entre certaines formations relève en partie de la mise en place de la sélection sur dossiers scolaires par Parcoursup, il découle également de

dynamiques démographiques qui reconfigurent plus largement l'entrée dans le supérieur.

Un « nouvel âge de la sélection » : la troisième explosion scolaire reconfigure les inégalités

- 12 Si la mise en place de Parcoursup peut se lire comme une étape importante dans la généralisation de la sélection à l'entrée dans le supérieur (Frouillou, 2021), les évolutions récentes des publics, replacées sur une échelle temporelle plus large, interrogent les modalités de la massification du système d'enseignement français depuis le XX^e siècle.
- 13 Ces dernières ont fait l'objet de nombreux travaux décrivant l'augmentation des flux dans les degrés primaire, puis secondaire et supérieur, en lien avec les caractéristiques sociales des publics. La question de la démocratisation de l'accès au secondaire, puis au supérieur (Merle, 2017) recoupe des débats théoriques et méthodologiques (Garcia, Poupeau, 2003), qui permettent de décrire une reconfiguration des inégalités au cours de la période. Dans une publication récente (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), nous observons trois vagues de massification à partir des flux de néo-bachelier·ère·s. La première, dans les années 1960, est nettement liée à l'augmentation des naissances après-guerre. La seconde, dans les années 1980, découle notamment de politiques comme la création du baccalauréat professionnel en 1985, où se trouvent concentrés les élèves issus des milieux populaires, donnant lieu à une lecture en termes de « démocratisation ségrégative » du secondaire, avec une accentuation des écarts entre filières du baccalauréat (Merle, 2017). La troisième, enclenchée à partir des années 2010, résulte de la réforme du baccalauréat professionnel, passant de quatre à trois ans, mais aussi d'une reprise démographique sensible. La reconfiguration des inégalités sociales dans le supérieur français articule ainsi les effets de réformes favorisant l'accès au baccalauréat, puis au supérieur (Beaud, 2002) à des dynamiques démographiques, cruciales pour saisir la saturation (ou non) de certaines formations dans quelques territoires.

- 14 La deuxième vague de massification dans les années 1980 posait la question des « exclus de l'intérieur » dans le secondaire (Bourdieu, Champagne, 1992) et des « nouveaux étudiants » dans le supérieur (Erlich, 1998). Celle des années 2010 invite à prolonger l'analyse des formes de relégation des publics et de hiérarchisation des filières et des établissements dans le supérieur, car elles joueraient un rôle central dans un « nouvel âge de la sélection » (Blanchard, Lemistre, 2022) ou un « nouveau régime de sélection scolaire » (Hugrée, Poul-laouec, 2022). Dans ce contexte de banalisation des études (*ibid.*), la différenciation des parcours et des formations, centrale depuis la fin des années 1980 dans les recherches sur les « ségrégations scolaires » au niveau collège (Frouillou, 2022), ouvre des pistes de recherche autour de la dimension spatiale des inégalités dans le supérieur. Contextualiser la canalisation des aspirations vers le supérieur (Oller *et al.*, 2021 ; van Zanten, 2015) telles les modalités, encore peu documentées qualitativement pour l'université (Lanéelle *et al.*, 2020 ; Orange, 2010), de recrutement des formations supérieures permet alors de décrire comment s'opère concrètement cet allongement des scolarisations sur la période récente. Cependant, il reste d'autant plus crucial de comprendre de quelle façon se construisent les trajectoires de sortie sans diplôme et leurs effets sur les positions sociales (Merlin, 2022). En 2021, 12 % des candidat·e·s sortent de Parcoursup sans avoir accepté une proposition faite par Parcoursup, et 6 % n'ont reçu aucune proposition (CESP, 2023).

Pour conclure...

- 15 La plateforme d'accès au supérieur constitue une étape clé dans des trajectoires scolaires où les inégalités (origine sociale, genre, trajectoire migratoire, etc.) sont précoces et cumulatives. Travailler sur Parcoursup implique plus largement de replacer ce dispositif d'orientation et d'affectation dans la temporalité longue des politiques publiques scolaires et de la massification du secondaire et du supérieur dans la seconde moitié du XX^e siècle en France. Les recherches dont cet article a tenté de rendre compte ouvrent ainsi de vives pistes de recherche sur la reconfiguration des inégalités dans la période récente, interrogeant les effets des réformes du baccalauréat et les modifications des règles d'entrée dans le supérieur. La mise en place d'une plateforme nationale centralisant l'entrée en master est

en cours, quelques années après Parcoursup, qui souligne nettement le lien entre outils d'affectation et dynamiques démographiques des publics scolarisés. Dans un contexte où les concurrences entre masters sont parfois fortes (Blanchard *et al.*, 2020), cela ouvre des chantiers de recherche complémentaires à ceux centrés sur l'entrée dans le supérieur par Parcoursup.

BIBLIOGRAPHIE

ALLOUCH, Annabelle (2017). *La société du concours. L'empire des classements scolaires*. Paris : Seuil.

AVOUAC, Romain, HARARI-KERMADEC, Hugo (2021). « L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015) » *Économie et Statistique*, n°528-529, p. 63-84. http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2021_num_528_1_10998

BEAUD, Stéphane (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BEAUPÈRE, Nathalie, COLLET, Xavier (2022). « La première année dans le supérieur à l'épreuve des choix. Analyse des déterminants des souhaits de réorientation à l'heure de Parcoursup ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 51, n°1, p. 10ç-135. <https://doi.org/10.4000/osp.15775>

BECHICHI, Nagui, GRENET, Julien, THEBAULT, Georgia (2021). « D'Admission post-bac à Parcoursup. Quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? ». Dans *France, portrait social*. Paris : INSEE, p. 105-121. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432519?sommaire=5435421>

BLANCHARD, Marianne, CHAUVEL, Séverine, HARARI-KERMANDEC, Hugo (2020). « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens ». *L'année sociologique*, vol. 70 n° 2, p. 423-442. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-2-page-423.htm?contenu=article>

BLANCHARD, Marianne, LEMISTRE, Philippe (2022). « Introduction. Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 158, p. 7-22. <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2022-2-page-7.htm>

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick (1992). « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, p. 71-75. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008#xd_co_f=MmJjOWM3ODdmMDI2YWVmNmM3YjE2NzU3NjI5MDAyMzc=~

BUGEJA-BLOCH, Fanny, COUTO, Marie-Paule (2018). « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Le-Parcoursup-des-filles.html>

BUGEJA-BLOCH, Fanny, COUTO, Marie-Paule, FROUILLOU, Leïla (2021). « Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires ». Dans Beaud, Stéphane, Millet, Mathias (dir.). *L'université pour quoi faire ?*. Paris : PUF, p. 71-86.

CONVERT, Bernard (2010). « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 14-31. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm>

COUTO, Marie-Paule, BUGEJA-BLOCH, Fanny, FROUILLOU, Leïla (2021). « Parcoursup. Les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur ». *Agora débats/jeunesses*, n° 89, p. 23-38.

COUTO, Marie-Paule, VALARCHER, Marion (2022). « La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 51, n° 1, p. 41-75. <https://doi.org/10.4000/osp.15675>

ERLICH, Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

FACK, Gabrielle, GRENET, Julien, BENHENDA, Asma (2014). *L'impact des procédures de sectorisation et d'affectation sur la mixité sociale et scolaire dans les lycées d'Île-de-France*, rapport IPP n° 3. Institut des politiques publiques, Paris.

FELOUZIS, Georges, MAROY, Christian, VAN ZANTEN, Agnès (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

FELOUZIS, Georges, PERROTON, Joëlle (2007). « Repenser les effets d'établissement. Marchés scolaires et mobilisation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 159, p. 103-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.1133>

FOL, Sylvie, FROUILLOU, Leïla (2023). « Ségrégations urbaines ». Dans Talandier, Magali, Tallec, Josselin (dir.). *Les inégalités territoriales. Géographie et démographie – Géographie des inégalités*. Londres : ISTE éditions, p. 251-294.

FROUILLOU, Leïla (2016). « Admission post-bac. Un "libre choix" sous contrainte algorithmique ». *Justice spatiale, Spatial Justice*. https://www.jssj.org/wp-content/uploads/2016/07/JSSJ10_3_VF.pdf

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

FROUILLOU, Leïla (2021). « Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ? ». *Céreq échanges*, n° 26, p. 43-50. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03190273>

FROUILLOU, Leïla (2022). « La dimension spatiale des inégalités scolaires ». Dans Talandier, Magali, Tallec, Josselin (dir.). *Les inégalités territoriales. Géographie et démographie – Géographie des inégalités*. Londres : ISTE éditions, p. 31-56.

FROUILLOU, Leïla, PIN, Clément, VAN ZANTEN, Agnès (2019). « Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes ». *Sociologie*, vol. 10, n° 2, p. 209-215. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2019-2-page-209.htm>

FROUILLOU, Leïla, PIN, Clément, VAN ZANTEN, Agnès (2020). « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». *L'année sociologique*, vol. 70, n° 2, p. 337-363. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-2-page-337.htm>

FROUILLOU, Leïla, PIN, Clément, VAN ZANTEN, Agnès (2022). « Chapitre 2. D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités ». Dans Simioni, Melchior, Steiner, Philippe (dir.). *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 61-99.

GARCIA, Sandrine, POUPEAU, Franck (2003). « La mesure de la "démocratisation" scolaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 74-87. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-4-page-74.htm>

GIRET, Jean-François, BELGHITH, Ferès, TENRET, Élise (2022). « Introduction. La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 51, n° 1, p. 5-14. <https://doi.org/10.4000/osp.15439>

GRENET, Julien (2022a). « Chapitre 1. Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français ». Dans Simioni, Melchior, Steiner, Philippe (dir.). *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 21-60.

GRENET, Julien (2022b), « Chapitre 3. La transparence et l'obstacle. Principes et enjeux des algorithmes d'appariement scolaire ». Dans Simioni, Melchior, Steiner, Philippe (dir.). *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 101-138.

HILLER, Victor, TERCIEUX, Olivier (2014). « Choix d'écoles en France. Une évaluation de la procédure Affelnet ». *Revue économique*, vol. 65, n° 3, p. 619-656.

HUGRÉE, Cédric, POUULLAOUEC, Tristan (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Paris : Raisons d'agir.

LANÉELLE, Xavière, DAVID, Pauline, DUTERCQ, Yves, MICHAUT, Christophe (2020). « Le recrutement des élèves en classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques. Entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché ». *Revue française de socio-économie*, n° 25, p. 199-219. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2020-2-page-199.htm>

LAVAL, Christian, VERGNE, Francis, CLÉMENT, Pierre, DREUX, Guy (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.

MERLE, Pierre (2011). « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? » *Sociologie*, vol. 2, p. 37-50. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-1-page-37.htm>

MERLE, Pierre (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

MERLIN, Fanette (2022). « Les débuts de carrière contrariés des “recalés” de l'enseignement supérieur ». *Formation emploi. Revue française des sciences sociales*, n° 159, p. 115-139.

MIZZI, Alban (2022). « La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 51, n° 1, p. 137-162. <https://doi.org/10.4000/osp.15873>

MUSSELIN, Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.

OBERTI, Marco (2007). « Le piège du libre choix scolaire ». *Mouvements*, n° 52, p. 145-152. <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-4-page-145.htm>

OLLER, Anne-Claudine, POTHET, Jessica, VAN ZANTEN, Agnès (2021). « Le cadrage “enchanté” des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 155, p. 75-95. <https://journals.openedition.org/formationemploi/9632>

ORANGE, Sophie (2010). « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>

ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, FROUILLOU, Leïla, COUTO, Marie-Paule, BUGEJA-BLOCH, Fanny (2022). « Ce que masquent les “nouveaux publics étudiants”. Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français ». *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

VALARCHER, Marion (2022). « “Ça veut dire quoi ‘non-sélectif’ ? Ils prennent tout le monde ?!” Socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 158, p. 23-49. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10615>

VAN ZANTEN, Agnès (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92. <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2015-1-page-80.htm>

NOTES

1 Les contours des priorités géographiques dans l'accès aux filières « non sélectives » devraient faire l'objet d'une réflexion globale selon le CESP (2023), qui montre la complexité du cas de la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur.

AUTEUR

Leïla Frouillou

Maîtresse de conférences en sociologie, CRESPPA-GTM, Université Paris Nanterre, associée ESCOL et CEREQ.

Sélectivité scolaire et ouverture sociale : l'effet combiné de la réforme des admissions et de l'intégration à Parcoursup de Sciences Po Paris

Mathieu Rossignol-Brunet, Alice Pavie et Marco Oberti

DOI : 10.35562/diversite.3824

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Sciences Po Paris a réformé sa procédure d'admission en 2020, en supprimant notamment les épreuves écrites et en intégrant la plateforme Parcoursup. Cet article présente quelques résultats exploratoires sur les effets de ces changements. Il s'appuie sur les données issues de la scolarité sur la période 2013-2021, ainsi que sur une enquête par questionnaire administrée entre 2014 et 2022 aux admis en première année. Il met en évidence deux tendances principales : d'un côté, un élargissement du bassin de recrutement, contribuant à une relative ouverture sociale et territoriale pour la voie générale. De l'autre, une sélectivité scolaire accrue, jouant dans le sens inverse pour la procédure CEP (Convention éducation prioritaire), principal dispositif d'ouverture sociale.

English

In 2020, Sciences Po Paris reformed its admission procedure, notably by abolishing its written tests. The institution also integrated the Parcoursup platform. This article presents some exploratory results on the first effects of these changes. It is based on enrolment data for the period 2013-2021, as well as on a questionnaire survey administered between 2014 and 2022 to first-year admissions. It highlights two main trends: On the one hand, a widening of the recruitment pool, contributing to a relative social and territorial opening for the general stream. On the other hand, increased academic selectivity, which works in the opposite direction for the "Convention éducation prioritaire" procedure.

INDEX

Mots-clés

Sciences Po, concours, Parcoursup, sélection, Convention éducation prioritaire, enseignement supérieur

Keywords

Sciences Po, entrance exams, Parcoursup, selection, higher education

PLAN

Quelle réforme du concours ?

Une relative ouverture sociale et territoriale de la voie générale

Les effets de la sélectivité scolaire accrue sur la procédure CEP

Pour conclure...

TEXTE

- 1 En 2020, la réforme des admissions à Sciences Po Paris suscite une polémique, liée en particulier à la suppression des épreuves écrites. Celles-ci sont remplacées par une évaluation du dossier scolaire et de plusieurs écrits (lettre de motivation, essais), tandis que l'épreuve orale est conservée, mais n'est plus éliminatoire. L'institution est alors accusée d'ouvrir la voie à de possibles biais en défaveur des lycées privés, des lycées français de l'étranger ou des lycées parisiens les plus prestigieux, voire d'opérer un véritable *boycott* de leurs élèves¹. Plusieurs médias s'en font l'écho, relatant les récits d'« excellents candidats recalés »².
- 2 L'attention accordée à la modification de la procédure d'entrée tend à éclipser le fait que cette réforme est aussi une réponse à l'obligation pour l'institution d'intégrer Parcoursup. À compter de 2021, il est possible de candidater à Sciences Po Paris sur la plateforme, comme pour la grande majorité des cursus de l'enseignement supérieur. Or, ce changement peut, tout autant que la réforme du concours, avoir des effets sur le volume de candidatures et les caractéristiques des candidats et des admis.
- 3 Plusieurs travaux ont montré que la plateforme contribue à accentuer la stratification scolaire et sociale dans l'enseignement supérieur (Couto *et al.*, 2021 ; Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Néanmoins,

l'intégration de Sciences Po Paris à celle-ci, un temps différé³, relève de l'égalité de traitement entre formations. Elle pourrait être rapprochée de la fin du régime d'exception dont ont un temps bénéficié les lycées Louis-le-Grand et Henri IV, qui ont finalement rejoint en 2022 la procédure d'affectation automatisée AFFELNET, comme les autres établissements de l'académie de Paris (Charousset, Grenet, 2022). Par ailleurs, les effets du passage à Parcoursup sont à différencier en fonction du type de formations concernées. S'il a accentué la sélectivité sociale de certaines filières universitaires (le droit, par exemple), il pourrait au contraire, dans certaines conditions particulières, avoir un effet d'ouverture sur des formations auparavant déjà très sélectives scolairement et socialement (Tiberj, 2021).

- 4 Sciences Po Paris présente précisément l'augmentation du taux de boursiers et l'ouverture territoriale comme des enjeux de la réforme en cours. L'objectif de 30 % d'admis boursiers du supérieur⁴ est fixé, tandis qu'une soixantaine d'établissements non franciliens intègrent la procédure Convention éducation prioritaire (CEP), la voie d'admission à destination des bacheliers des établissements considérés comme plus défavorisés. Dans le discours, la contrainte légale est ainsi retournée en avantage symbolique pour l'institution. Comme lors de précédentes réformes de son recrutement (Allouch, 2022), celle-ci met en scène son volontarisme et affirme son rôle pionnier en matière de définition du « mérite » ainsi que « d'ouverture sociale ».
- 5 Cet article présente quelques résultats exploratoires sur les premiers effets concrets des changements intervenus dans le recrutement à Sciences Po Paris. Il s'appuie sur les données issues de la scolarité pour la période 2013-2021, ainsi que sur une enquête par questionnaire administrée entre 2014 et 2022 aux admis en première année par la voie générale et le CEP. L'analyse s'avère complexe, car plusieurs facteurs difficiles à démêler contribuent aux transformations très récentes : réforme des admissions, intégration à Parcoursup, mais aussi réforme du baccalauréat et crise sanitaire.
- 6 Après une brève présentation de l'évolution du recrutement, nous mettons en évidence les deux tendances principales qui en découlent. D'un côté, un élargissement du bassin de recrutement, contribuant à une relative ouverture sociale et territoriale pour la

voie générale. De l'autre, une sélectivité scolaire accrue, jouant dans le sens inverse pour la procédure CEP.

Quelle réforme du concours ?

- 7 Les changements récents s'inscrivent dans une série de réformes qui n'ont jusque-là que peu fait évoluer le profil social et scolaire des étudiants.
- 8 Au sein de la voie générale, en dépit – entre autres – de la suppression de l'épreuve de culture générale en 2013 (Pasquali, 2021), les « heureux élus » sont, de 2014 à 2018, à plus de 80 % issus des classes supérieures (Oberti *et al.*, 2020). L'emblématique concours CEP, créé en 2001, présente quant à lui un bilan paradoxal (Oberti *et al.*, 2022 ; Oberti *et al.*, 2020 ; Oberti, Pavie, 2020) : Le recrutement y est certes plus populaire et diversifié qu'au sein des voies générale et internationale ; mais les lycéens issus des classes supérieures y constituent le groupe majoritaire (tableau 1). Par ailleurs, il faut souligner que les admis par cette voie restent largement minoritaires (10 % environ) (Tiberj, 2011), leur part étant restée constante malgré l'augmentation des effectifs.

Tableau 1. Caractéristiques sociales des admis à Sciences Po selon la procédure d'admission (2014-2018)

	2014	2015	2016	2017	2018
Procédure par examen					
Classes supérieures	64 %	64 %	61 %	60 %	65 %
Classes moyennes supérieures	21 %	21 %	24 %	24 %	19 %
Classes moyennes	8 %	9 %	9 %	7 %	10 %
Classes populaires	5 %	4 %	4 %	5 %	3 %
Artisans, commerçants, agriculteurs	2 %	2 %	2 %	4 %	3 %
CEP					
Classes supérieures	32 %	27 %	24 %	25 %	20 %
Classes moyennes supérieures	14 %	14 %	16 %	17 %	17 %
Classes moyennes	17 %	28 %	23 %	22 %	25 %
Classes populaires	33 %	27 %	30 %	27 %	31 %
Artisans, commerçants, agriculteurs	3 %	5 %	7 %	10 %	7 %

Source : Données issues de la scolarité.

Lecture : En 2014, 33 % des admis par la procédure CEP sont d'origine populaire. L'origine sociale est mesurée à travers la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) des deux parents, où la plus élevée des deux est retenue. Elle est détaillée dans un précédent rapport (Oberti *et al.*, 2020).

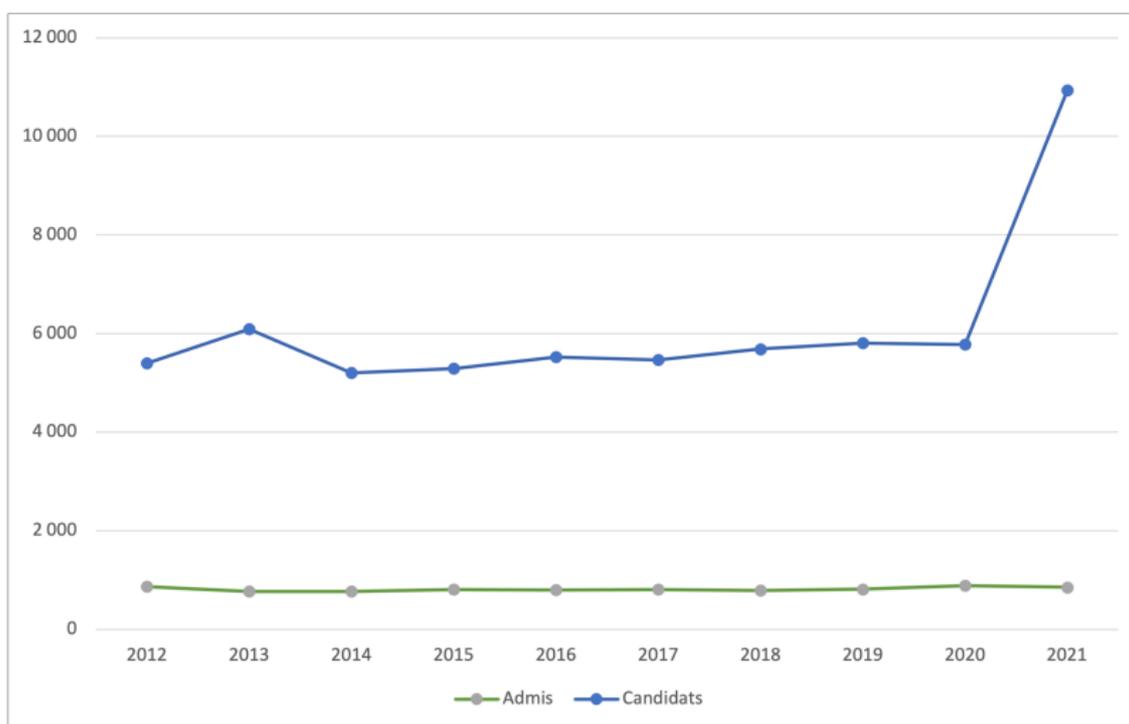
- 9 Au moment de la réforme de 2021, la procédure d'admission se distingue selon trois voies qui alimentent inégalement les effectifs des étudiants en première année : la voie dite « générale », la voie CEP et la voie internationale⁵, et représentent respectivement environ 45 %, 10 % et 45 % des effectifs de l'institution.
- 10 Les candidats de la procédure générale passent alors trois épreuves écrites, complétées par une évaluation conjointe de leur dossier scolaire et d'une lettre de motivation. Pour la procédure CEP, l'admissibilité est organisée au sein des lycées partenaires, et consiste en une évaluation du dossier scolaire et d'un dossier de presse⁶. Les admissibles des deux procédures passent ensuite un oral d'admission qui est éliminatoire.
- 11 L'un des aspects de la réforme est l'uniformisation des différentes procédures d'admission. D'une part, les candidats des lycées français de l'étranger (LFE) et des filières internationales des lycées français (Abibac, Esabac, Bachibac), auparavant admis par la procédure internationale, sont intégrés à la voie générale. D'autre part, l'étape d'admissibilité est désormais commune aux voies générales et CEP. Elle consiste en l'évaluation de trois « blocs » :
 - un premier relatif aux notes obtenues au baccalauréat et renseignées sur la plateforme Parcoursup ;
 - un deuxième relatif à la « performance académique et [à] la trajectoire du candidat » ;
 - un troisième à l'évaluation d'écrits (une lettre de motivation et un essai sur un sujet parmi cinq au choix).
- 12 L'admissibilité en CEP n'est donc plus organisée dans les lycées, mais désormais centralisée. L'épreuve orale, qui se déroule dorénavant en visioconférence, constitue le quatrième « bloc », mais n'est plus éliminatoire. Elle se compose d'une présentation du candidat, suivie d'un commentaire d'image et enfin d'un échange libre entre le candidat et les examinateurs. La moyenne des notes obtenues aux quatre « blocs » détermine l'admission.

- 13 Quels ont été les effets de ces changements et ceux de l'intégration à la plateforme Parcoursup sur le recrutement ?

Une relative ouverture sociale et territoriale de la voie générale

- 14 Le changement le plus notable dans le recrutement en 2021 est le doublement du nombre de candidats au sein de la voie générale, pourtant relativement stable depuis 2012 à l'exception d'une légère croissance en 2013, également année de réforme du concours (figure 1).

Figure 1. Évolution du nombre de candidats et d'admis au concours de Sciences Po, procédure par examen (2012-2020), puis par voie générale (2021-2022)



Source : Données issues de la scolarité, et de Parcoursup pour l'établissement Sciences Po.

- 15 Cette hausse très importante est attribuable à l'entrée sur Parcoursup et à la fin des épreuves écrites, deux effets délicats à démêler.
- 16 La présence sur Parcoursup renforce la visibilité de Sciences Po auprès des lycéens et facilite leur candidature. En effet, la formation apparaît dans les recherches, au même titre que les autres forma-

tions, et des renseignements sur son contenu, son organisation et ses débouchés y sont directement disponibles. En tapant par exemple « Sciences politiques » comme mot-clé dans le moteur de recherche du site, les premiers résultats qui apparaissent sont relatifs non aux licences de cette discipline, mais aux formations de l'institution parisienne et à ses différents campus. De plus, s'il faut par la suite fournir des documents nécessaires à l'étape d'admissibilité, les autres informations demandées aux candidats sont centralisées et communes à l'ensemble des formations post-bac.

- 17 Il n'est par ailleurs désormais plus nécessaire de se préparer aux épreuves écrites d'admission, réputées difficiles. Il est dès lors et à plusieurs titres (financier, temporel) beaucoup moins « coûteux » de tenter sa chance. À ce titre, l'un des objectifs de la réforme – faire diminuer le recours aux formations privées permettant de préparer le concours, défavorables par leurs coûts souvent prohibitifs aux candidats d'origine populaire – a été atteint. L'enquête réalisée auprès des entrants en première année montre ainsi qu'en 2019 et 2020, avant la réforme, plus de 55 % d'entre eux avaient suivi une préparation spécifique (hors admis CEP), tandis que cela ne concerne plus que 34 % d'entre eux en 2021 et 36,5 % en 2022. Cette baisse est significative, mais cette proportion reste élevée et toujours corrélée aux caractéristiques sociales des étudiants, ceux issus des classes supérieures y ayant plus souvent recours.
- 18 Cette augmentation du nombre de candidatures traduit un relatif élargissement social et territorial du bassin de recrutement pour la voie générale. Alors que, sur la période 2014-2017, près de 850 lycées n'avaient présenté aucun candidat à Sciences Po (Oberti *et al.*, 2022), cela n'en concerne plus que 459 en 2021. En outre, les candidats non franciliens, qui représentaient annuellement 56 % des candidats depuis 2017 (hors DROM, département et région d'outre-mer), et entre 56 % et 59 % des admis, représentent 60 % des candidats en 2021, mais surtout 68 % des admis. Cela reflète leur sursélection scolaire en comparaison avec les candidats franciliens, leur candidature étant dans la plupart des cas adossée à un très bon dossier scolaire, ce qui se traduit *in fine* par une proportion d'admis plus importante dans cette sous-population. Au sein de cette voie, la part des catégories populaires augmente légèrement entre 2020 et 2021 (de 4 % à 9 % parmi les admis⁷), ce qui s'explique en partie par l'élar-

gissement du bassin de recrutement, les candidats non franciliens étant moins souvent issus des classes supérieures, notamment celles des fractions économiques.

- 19 En revanche, la réforme ne s'est pas traduite jusqu'à présent par une hausse des admissibles et admis par la voie CEP. Elle ne débouche pas non plus sur une diversification territoriale du recrutement par cette voie, sachant que les candidats des nouveaux lycées conventionnés ne se présenteront au concours qu'à partir de 2023. Par conséquent, les admis CEP restent principalement issus des banlieues franciliennes les plus défavorisées, dont une large part située en Seine-Saint-Denis (Oberti *et al.*, 2022). On observe également une baisse du nombre d'élèves issus des classes populaires : ils représentaient 29 % des admis en 2021, contre 38 % l'année précédente, cette diminution se faisant toutefois au profit des candidats des classes moyennes et non des classes supérieures.
- 20 Comment expliquer ces effets différenciés entre les voies générale et CEP ? La dimension scolaire du recrutement offre une clé d'explication.

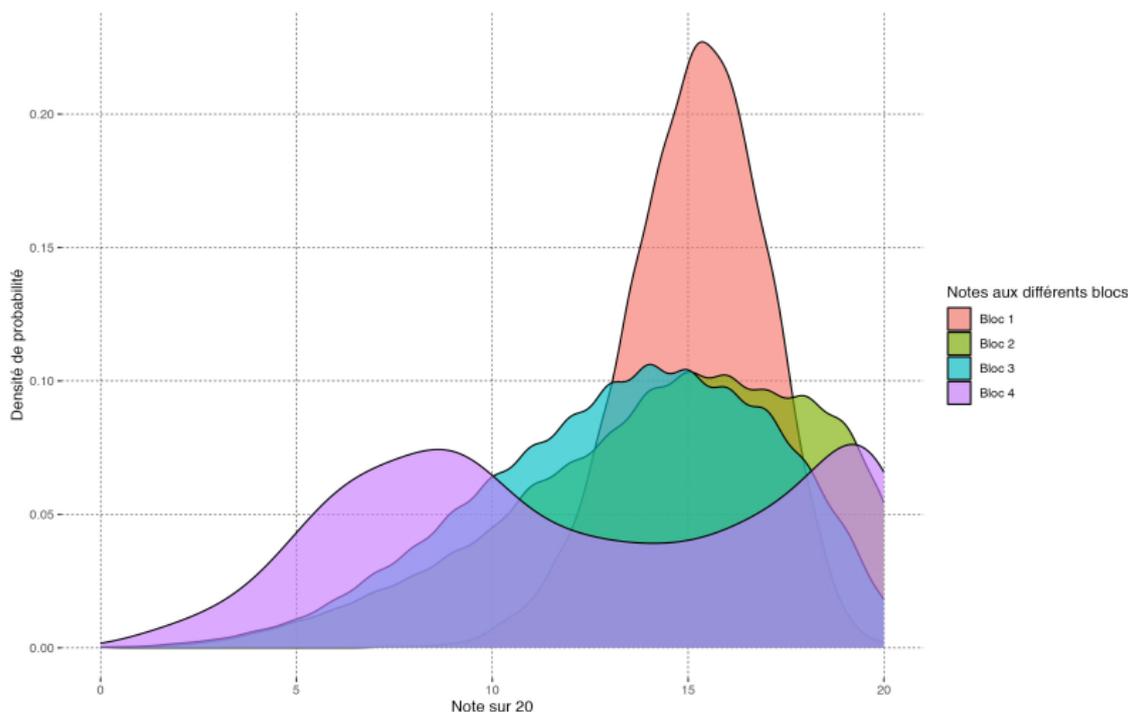
Les effets de la sélectivité scolaire accrue sur la procédure CEP

- 21 La suppression des écrits et le maintien d'une épreuve orale peuvent faire l'objet de deux interprétations contradictoires. D'un côté, cette transformation participe d'une redéfinition du mérite portée par l'institution depuis quelques années et qui tend à promouvoir des compétences et des qualités extrascolaires : l'aisance, la motivation, la capacité à mener des projets, à s'intégrer dans un collectif, etc. Mais la réforme peut aussi être lue comme un retour en arrière. En effet, d'une part, la place de l'épreuve orale est finalement minorée (elle ne compte plus que pour un quart de l'admission et n'est plus éliminatoire) ; d'autre part, même si les épreuves écrites en tant que telles disparaissent, elles sont remplacées par la prise en compte des notes obtenues au baccalauréat et dans le secondaire, ce qui donne

une place tout aussi prépondérante à l'évaluation strictement scolaire.

22 Effectivement, l'analyse des résultats obtenus par les candidats en 2021 met en évidence la corrélation très importante entre les notes obtenues aux différentes épreuves d'admissibilité pour les voie générale et CEP⁸. Or, la note relative au bloc 1 est directement issue de celles obtenues aux épreuves du baccalauréat. L'épreuve orale conserve quant à elle son caractère plus clivant (figure 2) et est moins corrélée à celle des autres épreuves. Du fait de la faible variance des notes des trois autres blocs, et notamment celle du bloc 1 qui illustre le très bon niveau académique de la très grande majorité des candidats, elle reste bien souvent celle qui permet de faire la différence dans le processus d'admission. Mais l'épreuve orale n'étant plus couperet, l'admissibilité et dans une moindre mesure l'admission apparaissent comme fondamentalement scolaires.

Figure 2. Courbes de densité des notes obtenues aux blocs 1 à 4 par les candidats de la voie générale en 2021



Source : Données issues de la scolarité, et de Parcoursup pour l'établissement Sciences Po. Les courbes relatives à la voie CEP ont une forme similaire.

- 23 De fait, si la part des titulaires d'une mention très bien au baccalauréat reste stable par rapport à 2019 et 2020 pour les candidats de la voie générale (entre 48 et 53 %), cela concerne désormais la quasi-totalité des admis, voire des admissibles : 86 % des premiers en 2019, contre 98 % en 2021. Disposer d'un excellent niveau scolaire apparaît dès lors comme une condition nécessaire, mais pas suffisante pour entrer à Sciences Po Paris (73 % des détenteurs d'une mention très bien ne sont même pas admissibles). Dans la mesure où le nombre d'admis est resté sensiblement le même suite à la réforme, et que le nombre de candidatures a quant à lui doublé, avec l'arrivée de bacheliers non franciliens d'un excellent niveau scolaire, l'admission par la voie générale s'avère plus sélective.
- 24 L'importance du niveau scolaire apparaît encore plus nettement pour la voie CEP, et ce dès l'étape d'admissibilité qui était déléguée auparavant aux lycées. Comme dans le cadre d'autres dispositifs mêlant promotion de l'égalité des chances et de « l'excellence », les acteurs éducatifs locaux impliqués dans ce processus de sélection étaient susceptibles de mobiliser divers critères (niveau scolaire, mais aussi motivation ou appétence scolaire manifestée par l'élève) [Pavie *et al.*, 2021], et des catégories d'entendement et attendus scolaires différents de ceux des jurés Sciences Po⁹ – dont l'exercice du jugement est d'ailleurs fortement encadré par l'institution (Oberti, Pavie, 2020). Le filtre scolaire de l'admissibilité était alors moins strict et donnait la possibilité à des candidats d'un niveau scolaire plus faible de faire leurs preuves à l'oral. Avec l'uniformisation des épreuves d'admissibilité entre les voies, le niveau scolaire moyen des admissibles de la voie CEP s'élève considérablement : alors qu'en 2018, 2019 et 2020, respectivement 22 %, 37 % et 26 % des admissibles avaient la mention très bien au baccalauréat, c'est le cas de 65 % d'entre eux en 2021, et 81 % des admis (contre 39 % à 54 % les trois années précédentes).
- 25 Ces éléments relativisent la redéfinition du mérite à l'œuvre *via* l'épreuve orale : la dimension scolaire reste très prégnante. D'autres qualités sont certes recherchées, mais la priorité reste donnée à l'évaluation scolaire (Glinel, van Zanten, 2022).
- 26 Cela explique en partie les effets inégaux des deux voies en termes d'ouverture sociale. Pour la voie générale, la sélection se faisait déjà sur des critères scolaires très stricts. Pour la voie CEP en revanche, le

poids plus important accordé au niveau scolaire écarte dès l'admissibilité une partie importante des élèves d'origine sociale plus modeste et d'un niveau scolaire moyen, qui n'ont plus la possibilité de faire la différence lors de l'épreuve orale. La procédure CEP verrait ainsi sa vocation initiale de diversification sociale fragilisée, au profit des « meilleurs » élèves, plus souvent issus des classes moyennes supérieures et supérieures.

Pour conclure...

- 27 La première année de la réforme du concours d'entrée de Sciences Po est également celle où l'établissement intègre la plateforme Parcoursup. Dans le même temps, les bacheliers 2021 ont été les premiers à passer le baccalauréat sous son nouveau format, dont une partie est évaluée localement à travers le contrôle continu. Du fait de cette conjonction de transformations, les premières tendances ici présentées demandent à être vérifiées pour les prochaines années.
- 28 L'analyse précise des données du recrutement permet de mettre à distance à la fois les discours de rupture mis en avant par les grandes écoles pour légitimer leur rôle social (Pasquali, 2021) et les fantasmes et protestations que suscitent systématiquement les tentatives de réforme.
- 29 À l'heure actuelle, l'entrée sur Parcoursup s'est traduite par une hausse des candidatures et une ouverture territoriale du recrutement pour la voie générale. De manière un peu paradoxale, le renforcement de la dimension scolaire du recrutement, matérialisé par la quasi-disparition des admis non titulaires d'une mention très bien, s'est accompagné d'une légère ouverture sociale pour cette même voie, bien que les élèves des classes supérieures y demeurent largement majoritaires. Les premiers résultats relatifs à la session 2022 suggèrent cependant que le recrutement s'est légèrement refranciliannisé : il est ainsi probable que les établissements d'élite parisiens s'adaptent progressivement aux nouvelles règles du concours, en faisant par exemple évoluer leurs pratiques de notation afin de ne pas amputer les chances d'admission de leurs élèves.
- 30 Le recrutement par la voie CEP n'a quant à lui pas été affecté par l'entrée sur Parcoursup, mais devrait l'être prochainement par les

nouveaux conventionnements établis par Sciences Po avec des établissements situés majoritairement hors Île-de-France. C'est davantage l'harmonisation des procédures entre les voies, dont l'un des objectifs est « d'assurer la naturalisation de l'ouverture sociale *comme un mode de consécration scolaire comme un autre* » (Allouch, 2022, p. 235), qui a modifié le profil socioscolaire des admis au détriment des candidats d'origine sociale modeste. Dans cette voie, le renforcement de la sélection scolaire s'est, pour le moment, fait au préjudice de l'ouverture sociale, qui constitue pourtant l'objectif premier du concours CEP.

- 31 Rappelons enfin pour conclure que si la voie CEP permet de diversifier socialement le recrutement de Sciences Po, elle ne représente que 10 % des admis et qu'une partie significative des admis par cette voie ne sont pas issus des classes moyennes et populaires. Parallèlement, le recrutement par la voie générale, et plus encore internationale, reste très sélectif socialement et participe d'une forte reproduction sociale. Dès lors, une redéfinition du poids respectif de ces procédures pourrait contribuer à augmenter la diversification sociale et territoriale du recrutement et ainsi assurer une meilleure représentativité de la population bachelière.

BIBLIOGRAPHIE

ALLOUCH, Annabelle (2022). *Les nouvelles portes des grandes écoles*. Paris : PUF.

BONNEAU, Cécile, CHAROUSSET, Pauline, GRENET, Julien, THEBAULT, Georgia (2021). *Grandes écoles. Quelle ouverture depuis le milieu des années 2000 ?*, note IPP n° 61. Institut des politiques publiques (IPP), Paris.

CHAROUSSET, Pauline, GRENET, Julien (2022). « Henri-IV, Louis-le-Grand et la méritocratie ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Henri-IV-Louis-le-Grand-et-la-meritocratie.html>

COUTO, Marie-Paule, BUGEJA-BLOCH, Fanny, FROUILLOU, Leïla (2021). « Parcoursup. Les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur ». *Agora débats/jeunesses*, n° 89, p. 23-38.

FERNÁNDEZ-VAVRIK, Germán, PIRONE, Filippo, VAN ZANTEN, Agnès (2018). « Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension. Les "Conventions éducation prioritaire" de Sciences Po ». *Raisons éducatives*, n° 22, p. 19-47. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-19.htm>.

GLINEL, Charlotte, VAN ZANTEN, Agnès (2022). « Renouveler les élites. Ouverture sociale et dispositifs de jugement dans l'enseignement supérieur sélectif ».

Formation emploi. Revue française de sciences sociales, n° 158, p. 141-165.

OBERTI, Marco, BARRAUD DE LAGERIE, Pauline, ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, SAVINA, Yannick, TENRET, Élise (2020). *Analyse comparée des filières sélectives de l'enseignement supérieur en Île-de-France dans le domaine des sciences humaines et sociales. Paris Dauphine, Sciences Po et licences sélectives de l'Université Paris 1, rapport DEPP-SIES*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03595634>

OBERTI, Marco, PAVIE, Alice (2020). « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions éducation prioritaire à Sciences Po ». *L'année sociologique*, vol. 70, n° 2, p. 395-422. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-2-page-395.htm>

OBERTI, Marco, TENRET, Élise, ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, BARRAUD DE LAGERIE, Pauline, SAVINA, Yannick (2022). « L'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur au prisme des lycées d'origine. D'où viennent les étudiants de Sciences Po Paris et de l'université Paris Dauphine ? ». *Éducation et formations*, n° 104, p. 5-32. <https://hal.science/hal-03879115/>

PASQUALI, Paul (2021). *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.

PAVIE, Alice, OLYMPIO, Noémie, HACHE, Caroline (2021). « La justice sociale en éducation prioritaire. Conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence ». *Éducation et sociétés*, n° 46, p. 111-127.

ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu, FROUILLOU, Leïla, COUTO, Marie-Paule, BUGEJA-BLOCH, Fanny (2022). « Ce que masquent les "nouveaux publics étudiants". Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français ». *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 57-82. <https://doi.org/10.7202/1094548ar>

TIBERJ, Vincent (2011). *Sciences Po, dix ans après les Conventions éducation prioritaire*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01064424>

TIBERJ, Vincent (2021). « Parcoursup ou la sélection par les algorithmes ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Parcoursup-ou-la-selection-par-les-algorithmes.htm>

1

NOTES

1 Article du Figaro en date du 08/09/2021 : https://etudiant.lefigaro.fr/article/retour-sur-la-polemique-autour-de-la-reforme-des-admissions-a-sciences-po_4ec39dda-0a32-11ec-8e26-8c64f4cfacbf/

2 Article du Figaro en date du 14/05/2021 : <https://etudiant.lefigaro.fr/article/sciences-po-c-est-la-stupeur-pour-les-excellents-candidats-recales->

[ur-parcoursup_17f8aaea-b3d2-11eb-80f9-44459d915065/](https://www.ouest-france.fr/education/recales-a-sciences-po-malgre-leurs-excellentes-notes-ils-ne-comprennent-pas-c65a9e54-b729-11eb-b73a-358c628dc742)

Article de *Ouest France* en date du 30/05/2021 : <https://www.ouest-france.fr/education/recales-a-sciences-po-malgre-leurs-excellentes-notes-ils-ne-comprennent-pas-c65a9e54-b729-11eb-b73a-358c628dc742>

3 Article de *L'Étudiant* en date du 25/03/2019 : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/entree-sur-parcoursup-pas-avant-2021-pour-sciences-po-paris.html>

4 Malgré les biais que comporte cette catégorie dans l'appréhension de la diversité sociale du recrutement, voir à ce sujet l'article de *Contretemps* en date du 21/02/2010 : <https://www.contretemps.eu/boursiers-dans-grandes-ecoles/>.

5 Celle-ci est spécifique à bien des égards, nous la laissons ici de côté, par manque de place.

6 Les élèves sélectionnent des articles de presse en lien avec un sujet (par exemple : « L'avenir de l'immigration en Europe », « Le mouvement des bonnets rouges en Bretagne ») et rédigent une synthèse qui mobilise leur réflexion personnelle.

7 L'origine sociale étant appréhendée par la PCS la plus élevée parmi celles des deux parents.

8 Le coefficient de corrélation varie entre -1 et 1, où 0 indique une absence de corrélation et 1 une corrélation parfaite. Pour la voie générale, ce coefficient est ainsi de 0,76 entre le bloc 1 et le bloc 2 (0,80 voie CEP), de 0,51 entre les blocs 1 et 3 (0,54) et de 0,66 entre les blocs 2 et 3 (0,69), tous significativement différents de 0 au seuil de 0,1%.

9 Les attendus de l'admission à Sciences Po en termes de niveau scolaire – notamment appréciés par les bulletins du secondaire – semblent s'être renforcés avec le temps (Fernández-Vavrik *et al.*, 2018 ; Glinel, van Zanten, 2022).

AUTEURS

Mathieu Rossignol-Brunet

LIEPP, Sciences Po – CERTOP, Université Toulouse Jean Jaurès.

Alice Pavie

LEST, Aix-Marseille Université – LIEPP, Sciences Po.

Marco Oberti
CRIS, Sciences Po.

La carte et les formations

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

Myriam Baron

DOI : 10.35562/diversite.3860

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

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

English

Characterizing evolutions and even transformations of French higher education lead to make choices about temporalities and the institution to focus on. The main decisions concerning higher education were taken in the 1960s, then in the late 1980s, and finally in the late 2000s and 2010. Today, universities welcome over 60% of the approximately 2.8 million students enrolled in French higher education. Furthermore, the baccalauréate is always the first academic degree. This justifies characterizing devel-

opments in higher education from universities. Their evolution has been marked by what some have called democratization, others by combating social inequalities. The two massifications of university (1960s and 1990s) have thus led to the development of so-called vocational training (DUT, MIAAGE, DESS) and to the multiplication of university antennae and creations of new universities. From the 2000s onwards, European, and global levels have become established for universities. We recall the desire to make Europe the most attractive area for students to become the first knowledge economy. The political use of international rankings to erase the national framework is highlighted. Such internationalization should not make us forget the heterogeneity of university students. In doing so, how some universities must take it into account.

INDEX

Mots-clés

aménagement du territoire, étudiant, évolution, mobilité, université

Keywords

evolving, mobility, planning, student, university

PLAN

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

Plan Université 2000 et paysage universitaire des années 2000

Les mobilités étudiantes, mythes, réalités et enjeux

Depuis 2010, universités françaises, européanisation et concurrences internationales

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Comment rendre compte de l'enseignement supérieur en France depuis le début du XXI^e siècle, depuis les années 1980, voire depuis les années 1960 ? Faut-il parler d'une évolution, et mettre alors en évidence une succession d'étapes laissant penser qu'une tendance unique peut être dégagée ? Faut-il plutôt parler de transformations, et considérer que les caractéristiques générales de l'enseignement supérieur ont été modifiées de manière remarquable ? C'est ce que

laisse à penser le numéro 233 de la revue *Le mouvement social* coordonné par Jean-Michel Chapoulie, Patrick Fridenson et Antoine Prost en 2010. Mais à partir de quelle période ? Depuis 1945, comme ces trois chercheurs semblent l'affirmer ? Mais alors, quelles caractéristiques retenir ? Par exemple, comment considérer les plateformes nationales de candidatures à l'entrée dans l'enseignement supérieur, tel Parcoursup mise en place depuis 2018, puis à l'entrée en master, comme Mon Master depuis 2023 ? Si l'on se réfère aux expérimentations effectuées depuis le milieu des années 1980, à savoir le pionnier recensement automatisé des vœux des élèves (RAVEL), limité à la seule académie de Paris, puis aux trois académies franciliennes, et qui resta en service jusqu'en 2009 ; mais aussi la plateforme Admission post-bac (APB) créée au début des années 2000 pour ne traiter que les vœux des lycéens désireux d'intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) avant d'être généralisée à la très grande majorité des formations supérieures à partir de 2009 et jusqu'en 2017 (Frouillou, 2017), toutes ces plateformes peuvent être considérées comme des jalons de l'évolution de l'enseignement supérieur français.

- 2 Au-delà, ces plateformes renvoient à l'importance prise par la formation des étudiants, majoritairement des lycéens voulant suivre un parcours dans l'enseignement supérieur. Les inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur français représentent ainsi quelque 2,8 millions, soit beaucoup plus que tous les habitants de l'aire d'attraction de la ville (AAV) de Lyon définie par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) à 2,28 millions. 80 % de ces étudiants sont inscrits dans des établissements publics, sans oublier qu'environ 60 % de ces mêmes étudiants sont inscrits dans les universités et autres établissements expérimentaux. Ainsi, en dépit de la diversification des établissements publics et du développement des établissements privés qui regroupent quelque 560 000 étudiants, les universités continuent d'accueillir et de former la majorité des inscrits dans l'enseignement supérieur français. Les évolutions, voire les transformations du système d'enseignement supérieur français peuvent ainsi être caractérisées dans un premier temps à partir des universités. D'autant plus que le baccalauréat constitue toujours le premier diplôme universitaire, autrement dit tout bachelier doit être accueilli à l'université pour suivre une formation.

- 3 Tenter de caractériser les évolutions, voire les transformations de l'université conduit à envisager différentes périodes, comme indiqué ci-dessus. Il s'agit certes d'évoquer les décisions politiques successives prises au cours des vingt dernières années, notamment la loi de responsabilité des universités (LRU) de 2009, mais aussi la loi de programmation de la recherche (LPR) de 2020, et d'évoquer leurs éventuelles conséquences sur les parcours de formation des étudiants. Mais il s'agit d'évoquer également ce que ces vingt dernières années doivent aux principales décisions prises dans les années 1980 puis 1990. Il s'agit enfin d'accepter de replonger plus de soixante années en arrière pour comprendre une partie des transformations de l'université française visibles aujourd'hui. À chacune de ces périodes, les décisions politiques ont traité la question de la proximité – pas toujours selon une approche géographique. Elles ont également apporté des réponses à la question des mobilités étudiantes – encore ici pas toujours selon une approche géographique.

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

- 4 Le milieu des années 1960 coïncide avec le paroxysme du grand épisode de la première massification de l'université française. La croissance des effectifs étudiants au cours des années 1950 et 1960 a en effet été extrêmement vigoureuse (Chapoulie *et al.*, 2010 ; Musselin, 2001). Le nombre de bacheliers accédant à l'enseignement supérieur est passé de 120 000 à la fin des années 1940 à 279 000 à la fin des années 1950, avant d'atteindre 536 000 en 1968. Les taux de croissance annuelle des étudiants inscrits à l'université ont été toujours supérieurs à deux chiffres entre 1958 et 1968, variant entre 11 et 18 %. Conséquence directe de la remarquable croissance des étudiants : le public accueilli dans les universités devient de plus en plus hétérogène et a du mal à suivre une grande partie des formations classiques. Ce constat permet de rappeler les missions clairement formulées en pleine période de reconstruction et d'aménage-

ment du territoire : offrir des formations de plus en plus en prise sur le monde du travail, qui tiennent compte à la fois des étudiants de milieux de plus en plus divers et de demandes formulées par les « professionnels ». À cette époque, on parlait « d'enseignement supérieur de masse ». D'où la nécessité de prendre en compte ce qui pourrait être appelé la proximité sociale d'un nouveau type d'étudiant, ce qui transparait dans les propos de Christian Fouchet prononcés le 10 mars 1964 : « que la prestigieuse université française, secouée par la magnifique vague de jeunesse qui déferle vers elle en faisant tout éclater sur son passage, ait impérativement besoin de changer dans ses méthodes, dans ses structures [...] est un fait évident. Il se trouve d'ailleurs que l'on s'en est préoccupé depuis quelques années ». Cette intervention est à rapprocher de celle de Pierre Mendès France, qui rendait compte, dès le milieu des années 1950, du défi « d'organiser l'afflux des masses jusque dans les universités. Il [fallait] accepter l'enseignement supérieur de masse comme un fait qui, globalement, [était] bénéfique ». Et Pierre Mendès France d'ajouter au milieu des années 1960 que « d'ici vingt à trente ans, la moitié de chaque classe d'âge devra poursuivre des études au-delà du niveau du baccalauréat » (Benoist, 2016).

- 5 L'ouverture de l'institution aux milieux professionnels, la création de filières de formations professionnalisantes ont été autant de traductions de la démocratisation d'une partie du dispositif universitaire. Il s'agissait d'offrir aux bacheliers, qui n'étaient pas issus des classes sociales considérées comme les plus favorisées en capital culturel, d'acquérir une formation et des compétences en dehors d'un cursus dit « classique », « traditionnel ». Dès les années 1970-1980, des sociologues ont souligné les effets pervers de tels développements, notamment celui d'un enseignement supérieur qualifié de « court » aux côtés d'un enseignement supérieur long (Duru, 1978 ; Duru, Mingat, 1979 ; Mingat, 1981). Ils ont documenté les relations entre l'importance de « l'autosélection » pratiquée par les étudiants et l'appartenance de leurs parents à une profession et catégorie sociale (PCS). L'entrée en IUT – exemple d'enseignement supérieur court – s'avérait ainsi être le propre des bons élèves des classes populaires et des élèves les moins bons des classes sociales supérieures. Il serait toutefois regrettable d'oublier que ce sont les formations à finalités professionnelles qui ont constitué le secteur universitaire le plus

dynamique au cours des cinquante dernières années : créations des maîtrises de sciences et techniques (MST), des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) au cours des années 1970, et plus récemment des diplômes d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST), des diplômes d'ingénieurs-maîtres dispensés par les instituts universitaires professionnalisés (IUP) sans oublier le dernier avatar de ces formations, les licences professionnelles.

- 6 Les années 1960 sont enfin la période au cours de laquelle se pose la question du rééquilibrage du territoire national, en particulier celui qui correspond à la métropole. C'est la période de création de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR). C'est la période durant laquelle l'ouvrage de Jean-François Gravier, *Paris et le désert français* dont la publication remonte déjà à 1947, continue à susciter des débats, des analyses, voire à inspirer des actions. Le cas de la Bretagne et de ses villes moyennes mérite ici d'être évoqué. Même si la plupart des créations des IUT bretons se font à partir de 1970, à l'exception de l'IUT de Brest créé dès 1968 – l'installation de l'IUT dans cette ville précédera de trois ans la création de l'université. La création, dès 1970, de l'IUT de Vannes, ville d'un peu moins de 37 000 habitants à la fin des années 1960, soit trois années avant celui de Lorient, ville qui comptait deux fois plus d'habitants, a suscité à l'époque des réactions et des analyses très vives. C'est ainsi que cet établissement a été surnommé « l'IUT Marcelin », du nom du maire de Vannes à l'époque, soulignant la dimension politique de sa création. Une autre façon d'envisager cette vague de créations dans les villes moyennes est d'insister sur les choix des élus locaux, qui avaient là l'occasion d'obtenir un équipement de formation supérieure, plus aisé à argumenter qu'une université. L'opportunisme politique de ces élus visait ainsi à amorcer une nouvelle phase de développement régional, voire local, en misant sur de possibles articulations entre formations supérieures courtes et entreprises. Les IUT se sont en effet développés selon des modalités très diverses dans les villes moyennes bretonnes. C'est ainsi qu'à Lannion, l'IUT a contribué à la structuration d'un campus autour du Centre national d'études des télécommunications (CNET). Tandis qu'à Quimper, l'IUT a été à l'origine de la création et du développement d'une structure de recherche en lien avec les questions de biologie appliquée, l'ADRIA. Ces exemples choisis à

dessein montrent combien ces équipements de formation ont eu un rôle majeur dans la structuration et le renouvellement de l'activité économique locale.

Plan Université 2000 et paysage universitaire des années 2000

7 Les cartes des années 2000 rendent en partie compte des effets du dernier programme de redéploiement de l'équipement universitaire Université 2000. Ces cartes sont indissociables d'un des principaux initiateurs de ce programme, Armand Frémont, qui, durant ses années à la direction de la Programmation et du Développement universitaire (DPDU) du ministère de l'Éducation nationale au tournant des années 1990, a eu à faire face à une augmentation de plus de 50 000 étudiants par an, soit l'équivalent de deux universités de l'époque par an (Frémont, 2008). Il s'est agi de répondre à ce nouveau défi, en fixant trois objectifs en lien avec l'aménagement du territoire : rééquilibrer la carte des implantations universitaires par la création de nouvelles universités ; créer de nouveaux IUT et maîtriser le développement des antennes universitaires ; rendre plus lisibles les universités des principales métropoles régionales. Le plan Université 2000 a été mené en étroite collaboration avec la DATAR. De tout cela, Armand Frémont a tiré un questionnement qui continue de nourrir les travaux sur la géographie de l'enseignement supérieur : s'est-il agi de l'aménagement du territoire universitaire ou de l'aménagement du territoire par l'université ? Les dynamiques observées au cours des quarante dernières années sont-elles différentes de celles à l'œuvre depuis le début des années 1960 ? Pas si sûr, car, à bien des égards, la carte universitaire même encore aujourd'hui peut être considérée comme un point d'achèvement des décisions arrêtées au début des années 1960.

8 Les implantations universitaires concernent actuellement quelque 150 agglomérations qui comptent presque toutes plus de 20 000 habitants. Il semble alors facile de dénoncer l'importance de la métropole parisienne, qui abrite certes plus de 38 % de la population des villes accueillant des universités, 34 % de l'ensemble des étudiants inscrits en 3^e cycle, mais seulement 22 % des 1^{ers} cycles. Tandis que les villes de plus de 500 000 habitants regroupent elles

aussi plus de 38 % de la population des villes universitaires, plus de 38 % des 3^e cycles et près de 36 % des 1^{ers} cycles. Dans ce domaine au moins, l'expression « Paris et le désert français » ne rend plus compte de la réalité. Au-delà du seuil des 200 000 habitants, il existe une bonne coïncidence entre le poids des villes et celui des étudiants, qui indique combien les plus grandes métropoles jouent un rôle majeur dans le processus de déconcentration du fait universitaire. En deçà, les situations sont plus hypothétiques. L'ensemble des villes qui comptent entre 100 et 200 000 habitants représentent ainsi plus de 18 % de la population des villes concernées par le fait universitaire, mais seulement 6 % de l'ensemble des étudiants. Ce qui conduit à remobiliser les propos d'Armand Frémont parus dans la revue *L'espace géographique* en 1990 dans un dossier portant sur l'aménagement du territoire universitaire. Il était sans concession : « dans la réalité, le territoire universitaire est inégalitaire, malgré les lois et règlements, malgré les apparences, malgré le consensus égalitaire ». L'explicitation, plus qu'efficace : « la carte universitaire de la France épouse, sans doute en les accentuant, tous les contrastes de l'armature urbaine et économique de l'Hexagone ».

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

cofinancements peuvent ainsi être considérés comme l'opportunité vue par les représentants des collectivités territoriales de satisfaire une volonté de rapprochement de l'offre de formations universitaires de la demande. Car ces engagements des collectivités territoriales ont aussi à voir avec un des leitmotivs du programme Université 2000 : corriger les dimensions spatiales des inégalités sociales d'accès à l'université.

Les mobilités étudiantes, mythes, réalités et enjeux

- 10 Dans un paysage universitaire tellement dense que deux lieux qui abritent au moins une formation universitaire sont séparés seulement par un peu plus de trente kilomètres, analyser les mobilités des étudiants entre universités conduit à rappeler les contradictions entre un discours dominant tenu au niveau européen, qui prône la mobilité (Baron, 2012), et les comportements des étudiants lors de leurs formations (Baron, 2005 ; Cordazzo, 2019). Au-delà, les flux d'étudiants les plus importants relient les grands pôles urbains et universitaires entre eux. C'est le cas entre Paris et la plupart des grandes villes universitaires de province, telles que Grenoble, Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Rennes, Lille, Nancy et Strasbourg. C'est également le cas entre villes universitaires de province qui relèvent d'un même sous-ensemble régional, structuré autour de quelques grands pôles comme Bordeaux, Montpellier, Marseille, Lyon, Grenoble, Strasbourg, Nancy ou Lille. Cette analyse systématique des échanges d'étudiants entre villes universitaires confirme que deux facteurs principaux exercent une influence décisive sur le volume de ces flux : d'une part, l'importance des villes universitaires de départ et d'arrivée, dans la mesure où il existe un lien entre le nombre d'étudiants inscrits à l'université et la variété des formations proposées surtout en fin de parcours de formation (par exemple les masters, voire les 3^{es} cycles) ; d'autre part, dans une moindre mesure, la distance qui sépare deux pôles universitaires (quand ces pôles sont de même taille, plus ils sont proches plus les étudiants ont de chances d'être mobiles). Ces premiers constats invitent donc à raisonner, toutes choses égales par ailleurs, sur l'importance des pôles universitaires et des distances qui les séparent pour mettre en

évidence, d'un côté, des mobilités préférentielles (les flux sont plus importants que ne le laisseraient prévoir le nombre d'étudiants des villes de départ et d'arrivée et la distance entre ces villes) et, d'un autre côté, des sous-mobilités ou effets de barrière (les flux sont moins importants que prévu). C'est ainsi que, quand les étudiants franciliens semblent « ignorer » les universités du Bassin parisien, ils ne font que calquer leurs comportements sur l'ensemble de la population. Il en va de même pour les étudiants Rennais ou toulousains quand ils privilégient l'agglomération parisienne pour poursuivre leur formation universitaire. Ces différents constats plaident pour une absence de spécificité des mobilités étudiantes.

- 11 Les mobilités étudiantes entre villes universitaires nationales méritent enfin d'être intégrées dans la « mise en concurrence » des mobilités de formation. Si la notion de concurrence peut paraître excessive, il s'agit d'appréhender les conséquences des mobilités « encouragées » dans le cadre des licences et des masters – telles que les semestres ou les années Erasmus passées dans des universités européennes avec lesquelles il existe un partenariat – sur les mobilités entre villes universitaires, voire entre universités d'une grande agglomération comme Paris.

Depuis 2010, universités françaises, européanisation et concurrences internationales

- 12 Les mobilités encouragées rendent compte de l'affirmation de l'Europe dans le paysage de l'enseignement supérieur. Affirmation dont les principales références sont la déclaration de Lisbonne du 24 mars 2000 et le processus de Bologne visant à faire de l'Union européenne (UE) la première économie de la connaissance au niveau mondial et l'espace le plus attractif pour les étudiants. Ce qui conduit à la création en 2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, constitué de 48 États. Ce qui conduit également à imposer le référentiel licence-master-doctorat (LMD). Ainsi, un des objectifs de l'UE était que 45 % des Européens appartenant à la classe d'âge 25-34 ans soient titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. En

France, c'est actuellement 49 % de cette classe d'âge qui détient un tel diplôme.

- 13 Au-delà de l'intégration des universités françaises dans un espace européen de l'enseignement supérieur, l'internationalisation, voire la mondialisation des établissements d'enseignement supérieur a révélé une concurrence importante entre les établissements *via* les classements internationaux, dont le plus connu est le classement académique des universités mondiales (ARWU) par l'université Jiao-tong de Shanghai (Florian, 2007 ; Liu, Cheng, 2005 ; Merisotis, 2002 ; Théry, 2009). Sans refaire l'histoire de ce classement, il convient de rappeler le décalage entre ses objectifs initiaux (donner une clé de lecture des universités en dehors de la Chine pour permettre aux professeurs chinois de décider dans quels établissements étrangers envoyer leurs étudiants) et son utilisation, notamment par les décideurs politiques, pour justifier de réformes visant à un désengagement de l'État, à une autonomie de plus en plus importante des universités et à une mise en concurrence de ces mêmes universités. Enfin, ce classement est caractérisé par l'omniprésence des établissements américains, voire anglo-saxons, ne faisant que mettre en évidence la différence de structuration des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.
- 14 Dans le cas de la France, on soulignera bien entendu la dichotomie entre grandes écoles très sélectives et les universités ne pouvant pas pratiquer de sélection des étudiants pour la majorité de leurs formations ; mais aussi entre établissements de formation supérieure et établissements de recherche tels que le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), mais aussi l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), l'Institut de recherche pour le développement (IRD), etc. Tout semble alors se passer comme si le classement de Shanghai ou tout autre classement international retenu n'était là que pour souligner les « faiblesses », les « insuffisances » de l'organisation du système universitaire français afin de mieux en justifier la nécessaire transformation. Ironie de la trajectoire de ce classement de Shanghai : l'État chinois a annoncé au cours de l'année 2022 sa volonté de ne plus y faire référence !
- 15 L'omniprésence des classements internationaux pour qualifier, évaluer les universités françaises durant la dernière décennie semble avoir rendu invisible la variété des profils des étudiants inscrits. La

part des étudiants boursiers, des titulaires d'un baccalauréat technologique, voire professionnel peut varier remarquablement d'une université à une autre, que ces dernières soient situées dans deux régions différentes, dans deux villes distinctes, voire dans une même métropole comme Paris. Or, dès les années 1990, des analyses ont été produites sur les résultats au baccalauréat dans les lycées français, qui tiennent compte des professions et catégories sociales des parents, de la taille des établissements, de la variété des baccalauréats préparés, etc., et ont abouti à un classement alternatif de ces lycées (Durand-Dastès, Sanders, 1990 ; education.gouv.fr consulté le 18 février 2023) connu maintenant sous l'appellation d'indicateurs de valeur ajoutée du lycée (IVAL). Ce classement ne fait pas ressortir des établissements, comme les lycées Louis-le-Grand, Henri-IV dans le 5^e arrondissement parisien. En revanche, il permet de mettre en évidence les lycées qui tiennent compte des caractéristiques de leurs élèves pour adapter la préparation au baccalauréat et garantir une meilleure réussite que celle qui ne dépendrait que des caractéristiques des élèves. Ce type de classement alternatif a été repris et adapté aux universités (Brodaty, Jacotin, 2016 ; MENESR, 2005) pour rendre compte de leurs taux de réussite en licence, sans connaître à ce jour la même diffusion.

Pour conclure...

- 16 Rendre compte de l'enseignement supérieur au prisme des universités conduit à mettre en évidence les effets de décisions, voire de réformes déployées à la fin des années 1950 et durant les années 1960. Rendre compte de l'enseignement supérieur au prisme des universités conduit également à souligner les effets cumulatifs de décisions et de réformes déployées depuis cette époque. Ainsi, le plan Université 2000 peut être considéré comme un aboutissement à la fin des années 1990 des décisions et réformes prises durant les années 1960, en travaillant toujours au déploiement des formations supérieures courtes comme les diplômes universitaires de technologie (DUT) ; en prenant en compte la dimension spatiale des inégalités sociales et en créant de nouvelles antennes universitaires qui ont permis à des bacheliers de commencer un parcours de formation (Felouzis, 2001) ; enfin, en créant des universités dans les villes nouvelles franciliennes.

- 17 Des travaux de recherche, portant notamment sur les étudiants franciliens, montrent combien la thématique de la dimension spatiale des inégalités sociales constitue un champ de recherche fécond et toujours d'actualité (Blanchard, 2014 ; Choplin, Delage, 2011 ; Frouillou, 2017). Les mobilités quotidiennes des étudiants articulent en effet plusieurs espaces (domicile, université, mais aussi loisirs, travail et commerces). Plusieurs formes de spatialités coexistent, associant des lieux fortement investis, dans une logique de proximité du domicile pour les relations sociales issues de l'enfance et du lycée, et des lieux investis de manière temporaire dans une logique plus réticulaire pour l'université, le travail ou les commerces. Il s'agit alors de travailler sur le décalage entre l'espace universitaire régi et l'espace universitaire vécu dans la mesure où les pratiques quotidiennes des étudiants comme leurs représentations du paysage universitaire sont susceptibles de suivre des « logiques » différentes et renvoyer à des imaginaires spatiaux différents de ceux des « décideurs » (aménageurs régionaux, planificateurs du ministère de l'Éducation nationale). Ces pratiques et ces représentations conduisent finalement à poser un nouveau regard sur les choix d'implantations universitaires faits depuis cinquante ans. Elles participent ainsi aux réflexions sur ce qui peut être appelé l'évaluation des politiques publiques, notamment la manière dont a été redessiné, déconcentré et densifié le paysage universitaire.
- 18 Ces quelques éclairages sont l'occasion de souligner l'absence de capitalisation, de mémoire dans les analyses menées sur l'évolution des universités (Baron *et al.*, 2015). Il semble nécessaire d'entreprendre un travail systématique sur les modèles d'organisation récurrents de la carte universitaire en France depuis plus de deux siècles, autrement dit depuis la création de l'Université impériale, et de manière plus générale, sur les thématiques récurrentes dans le fonctionnement et le développement de l'Université française.

BIBLIOGRAPHIE

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

- BARON, Myriam (2012). *Mises en espace des sociétés de la connaissance par les universités et les mobilités étudiantes*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches en géographie. Université Paris-Diderot, Paris.
- BARON, Myriam, BARRERA, Caroline, BIRCK, Françoise (2015). « Universités et territoires, du passé faisons table rase ? ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 109, p. 18-27. https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_2014_num_109_1_3145
- BENOIST, Pierre (2016). *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*. Paris : Classiques Garnier.
- BLANCHARD, Sophie (2014). « Mobilités et pratiques de loisirs des étudiants débutants. Le cas de l'Université de Créteil ». *Espaces et sociétés*, vol. 4, n° 159, p. 127-146. <https://doi.org/10.3917/esp.159.0127>
- BRODATY, Thomas, JACOTIN, Gwenaël (2016). « Peut-on comparer les performances des universités ? Application à la satisfaction des étudiants franciliens ». *Revue économique*, vol. 67, n° 12, p. 315-336. <https://doi.org/10.3917/reco.pr2.0058>
- CHAPOULIE, Jean-Michel, FRIDENSON, Patrick, PROST, Antoine (dir.) [2010]. « Mutations de la science et des universités depuis 1945 ». *Le mouvement social*, n° 233. <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2010-4-page-3.htm>
- CHOPLIN, Armelle, DELAGE, Matthieu (2011). « Mobilités et espaces de vie des étudiants de l'Est francilien. Des proximités et dépendances à négocier ». *Cybergeo. European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.23840>
- CORDAZZO, Philippe (dir.) [2019]. *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*. Paris : Ined éditions.
- DURAND-DASTÈS, Françoise, SANDERS, Lena (1990). « L'inégal succès au baccalauréat. Une application du modèle LOGIT ». *L'espace géographique*, t. 19-20, n° 2, p. 169-185. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1990_num_19_2_2968
- DURU, Marie (1978). « La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire ». *Cahiers de l'IREDU*, 26. <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2010/03/Cahier26.pdf>
- DURU, Marie, MINGAT, Alain (1979). « Comportement des bacheliers. Modèle de choix de discipline ». *Consommation*, n° 4, p. 245-262.
- FELOUZIS, Georges (2001). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 136, p. 53-63. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2825
- FLORIAN, Răzvan V. (2007). « Irreproducibility of the Results of the Shanghai Academic Ranking of World Universities ». *Scientometrics*, vol. 72, p. 25-32.
- FRÉMONT, Armand (1990). « L'aménagement du territoire universitaire, note complémentaire ». *L'espace géographique*, t. 19-20, n° 3, p. 193-202. <https://doi.org/>

[0.3406/spgeo.1990.2985](https://doi.org/10.3406/spgeo.1990.2985)

FRÉMONT, Armand (2008). « Cinquante ans d'aménagement du territoire universitaire, regard rétrospectif ». Dans Frémont, Armand, Allemand, Sylvain, Heurgon, Édith. *Aménagement du territoire. Changement de temps, changement d'espace*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 229-245. <https://doi.org/10.4000/books.puc.10415>.

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

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

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

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

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

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

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

THÉRY, Hervé (2009). « Palmarès des universités mondiales, "Shanghai" et les autres ». *M@ppemonde*, n° 96. <http://mappemonde-archivage.mgm.fr/num24/articles/art09401.html>

AUTEUR

Myriam Baron

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

La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ?

Noé Fouilland

DOI : 10.35562/diversite.3867

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Pour expliquer la structure de l'enseignement primaire et secondaire, les sociologues de l'éducation ont le plus souvent recours à la notion de forme scolaire. La rupture ressentie par les étudiant·e·s entre le lycée et les études supérieures semble cependant indiquer que cette notion ne peut être directement appliquée à l'enseignement supérieur. Pour saisir les spécificités de ce niveau d'enseignement, cet article se propose d'identifier les caractéristiques historiques de ce que l'on pourrait appeler une « forme universitaire » de relations sociales. Celle-ci émerge au XIX^e siècle et peut se caractériser par les traits interdépendants suivants : 1) des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs ; 2) une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières ; 3) un enseignement articulé principalement autour des cours magistraux. Ces caractéristiques spécifiques ont des conséquences en termes d'inégalités dans l'enseignement supérieur. D'une part, le fait que les cursus s'organisent autour de disciplines savantes implique la valorisation d'un rapport socialement situé au savoir. D'autre part, l'encadrement ténu des étudiant·e·s laisse les attendus du travail universitaire largement implicites.

English

To explain the structure of primary and secondary education, sociologists of education most often use the concept of "school form". However, the gap between high school and higher education indicates that this concept cannot be directly applied to universities. To understand the specificities of this level of education, this article aims to identify the historical characteristics of what could be called a "university form" of social relations. It emerges in the 19th century and is characterized by the following interdependent traits: 1) teachers both diffusers and producers of knowledge; 2) the organization of knowledge and careers by disciplines; 3) teaching methods mainly centred on lectures. These specific characteristics have consequences in terms of inequalities in higher education. On one hand, the fact that the courses are organized around scholarly disciplines implies that

a specific, socially situated, relationship to knowledge is highly valued. On the other hand, what is expected of students is left largely implicit due to the tenuous supervision of their work by the institution.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, forme scolaire, forme universitaire, inégalité, université

Keywords

higher education, school form, university form, inequality, university

PLAN

Questionner la rupture entre l'enseignement secondaire et les études supérieures

Les caractéristiques de la forme universitaire

Des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs

Une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières

Un mode d'enseignement privilégié : le cours magistral

Forme universitaire et inégalités dans l'enseignement supérieur

Disciplines savantes et rapport socialement situé au savoir

Encadrement scolaire ténu et attentes implicites

Pour conclure...

TEXTE

Questionner la rupture entre l'enseignement secondaire et les études supérieures

- 1 L'idée est répandue tant du côté des professionnel·le·s de l'éducation, des chercheur·euse·s que des élèves et de leurs parents que le passage de l'enseignement secondaire aux études supérieures va avec son lot de changements. Mais que ceux-ci recourent-ils exactement ? Tiennent-ils aux modalités d'enseignement, aux types de

savoir transmis, aux profils des enseignant·e·s, aux locaux occupés ou encore à la fréquente décohabitation des étudiant·e·s ? Il est également courant de souligner que tous les segments de l'enseignement supérieur ne sont pas concernés au même degré par ces changements, puisqu'il apparaît que « la rupture pédagogique est radicale lors du passage en faculté et minimale lors du passage vers les instituts universitaires de technologie (IUT), les sections de technicien supérieur (STS) ou les classes préparatoires » (Lahire *et al.*, 1997, p. 24). Les différents types d'« écoles » du supérieur (d'ingénieur, de commerce, de santé, etc.) se situent généralement dans une position intermédiaire, l'encadrement y étant plus resserré que dans les facultés et les modalités d'enseignement plus ou moins partiellement différentes de celles connues au lycée. Parce qu'elles s'opposent *a priori* le plus diamétralement à l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi parce qu'elles constituent le secteur numériquement dominant de l'enseignement supérieur, nous nous concentrerons ici sur le cas des facultés universitaires françaises.

- 2 Pour expliquer la structure de l'enseignement primaire et secondaire, les sociologues de l'éducation ont le plus souvent recours à la notion de forme scolaire. Dans son travail sur l'histoire de l'école primaire française, Guy Vincent identifiait ainsi l'émergence de « la configuration des éléments constitutifs de ce que nous appelons l'école » au cours des XVI^e et XVII^e siècles (Vincent, 1980, p. 6). Cette forme scolaire de relations sociales peut ainsi être caractérisée jusqu'à aujourd'hui par les traits structurants suivants : la constitution d'un lieu séparé et réservé aux activités scolaires ; la définition d'un temps spécifique, temps de l'apprentissage séparé de la pratique ; une forme inédite de relation sociale, dite « pédagogique », entre un « maître » et des élèves, celui-ci étant chargé de l'application de règles impersonnelles (par exemple, « il faut lever le doigt pour prendre la parole ») ; l'apprentissage de savoirs objectifs, codifiés, formalisés par l'écriture (Vincent *et al.*, 1994). Les sociologues n'ont cependant pas recherché ces caractéristiques, aussi générales soient-elles, à l'université, semblant ainsi entériner l'existence d'une coupure entre les cycles primaire et secondaire et l'enseignement supérieur. Il faut dire qu'une telle démarche présentait un risque d'anachronisme : les premières universités apparaissent en Europe occidentale au début du XIII^e siècle, tandis que la forme scolaire s'élabore trois siècles plus

tard. Mais qu'est-ce qui varie donc pour expliquer qu'on ne puisse pas parler de « forme scolaire » à l'université ? Pour y répondre, ce texte essaiera dans un premier temps de dessiner les caractéristiques spécifiques de la « forme universitaire ». La seconde partie se penchera sur les conséquences de ces traits particuliers sur les formes d'inégalités dans les études supérieures.

Les caractéristiques de la forme universitaire

- 3 Les caractéristiques fondamentales de l'université telles que nous la connaissons aujourd'hui en France semblent s'établir au XIX^e siècle au cours de la période napoléonienne et de la Troisième République. Après leur suppression pendant la Révolution de 1789, les universités sont ainsi refondées sur de nouvelles bases. Si elles héritent de certains attributs antérieurs, elles présentent un ensemble de traits relativement cohérents qui autorisent à parler de l'émergence au cours de la période contemporaine d'une « forme universitaire » spécifique et relativement distincte des universités d'Ancien Régime. Au moins trois caractéristiques interdépendantes peuvent sans doute la définir : 1) des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs ; 2) une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières ; 3) un enseignement articulé principalement autour des cours magistraux¹.

Des enseignant·e·s à la fois diffuseurs et producteurs de savoirs

- 4 Les études historiques ont souvent souligné que le modèle universitaire allemand, mis en place au début du XIX^e siècle par Wilhelm von Humboldt, avait échoué à s'implanter en France malgré les réformes entreprises sous la Troisième République (Charle, 1994 ; Musselin, 2001, p. 30-42). L'orientation vers la production des savoirs fut moins poussée dans les facultés françaises, focalisées autour de leur mission de collation des grades. La formation d'un esprit de corps universitaire autour de l'idéal scientifique échoua face aux clivages entre facultés. L'hypercentralisation parisienne continua de déséquilibrer le système universitaire. Pour autant, à partir de la fin

du XIX^e siècle, la recherche prend progressivement le pas sur l'enseignement dans certaines disciplines et se développe la possibilité de faire carrière dans les facultés sans passer par l'enseignement secondaire. Ainsi, « le poids du doctorat s'accroît démesurément, au titre de premier acte décisif de recherche personnelle. [...] L'universitaire se définit désormais dans les facultés par l'activité scientifique plus que par l'enseignement qu'il dispense. D'où l'importance accordée aux autres actes de la recherche (livres, articles, exposés aux congrès savants) que chaque faculté tend à recenser et à rendre publics pour se faire valoir dans le marché symbolique de la concurrence universitaire » (Karady, 1985, p. 42). Si les facultés de sciences s'engagent les premières dans la recherche, même dans les facultés « professionnelles » de médecine et de droit, les activités scientifiques prennent un poids croissant au cours du XX^e siècle.

- 5 Dans la forme universitaire, le professeur tend à être recruté en partie pour ses recherches personnelles et à être chargé d'un enseignement nourri des dernières avancées du savoir. Il s'oppose alors aux différentes figures historiques de l'enseignant·e de la « forme scolaire », tant le rôle de celui-ci s'articule principalement autour de l'application de règles impersonnelles. Ainsi le frère des écoles chrétiennes doit signaler à l'écolier s'il s'écarte des règles fixées, l'instituteur du XIX^e siècle « n'est pas quelqu'un qui aurait acquis des connaissances et les transmettrait », mais plutôt un « formateur d'élèves attentifs et disciplinés », le « hussard noir » de la Troisième République entend par la parole faire comprendre la nécessité des règles apprises et l'enseignant·e de la seconde moitié du XX^e siècle cherche à faire parler les enfants pour qu'ils « découvrent » ces mêmes règles (Vincent, 1980). Dans aucun de ces cas, l'enseignant·e n'a lui-même participé à la production du savoir ni n'entend transmettre les connaissances les plus récentes. Au contraire, c'est en tant que spécialiste d'un savoir spécialisé que le professeur d'université enseigne. Cette compétence spécifique lui confère une plus grande liberté quant au contenu de ses cours, même si ceux-ci ont longtemps été encadrés au niveau national.

Une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières

- 6 Les réformes républicaines des dernières décennies du XIX^e siècle ne remettent pas complètement en cause les fondements de l'Université impériale napoléonienne. Bien plutôt, la forme universitaire y trouve l'un de ses fondements, à savoir une organisation disciplinaire des savoirs et des carrières. Les disciplines modernes, qui émergent entre 1750 et 1850, ont pour originalité de regrouper dans une même unité institutionnelle l'enseignement, la recherche et l'organisation professionnelle (Heilbron, 2004). Pour le cas français, la mise en place de l'Université impériale au début du XIX^e siècle fait émerger une structure centralisée au sein de laquelle « chaque famille de disciplines put développer ses propres modes de régulation interne, imposer ses propres règles du jeu et ôter aux facultés, puis aux universités quand elles furent reconstituées, la libre gestion de leur personnel enseignant » (Musselin, 2001, p. 29). Si la gestion disciplinaire des carrières fut par conséquent antérieure à l'importance prise par les activités de recherches dans les recrutements, la structuration par discipline permit une « connexion organisée entre des activités largement déconnectées durant les périodes historiques antérieures ». Ainsi, « les facultés du Moyen-Âge et les premières universités modernes délivraient des diplômes pour les professions libérales (théologie, droit, médecine), mais sans que cela implique systématiquement des ambitions de recherche et sans l'impératif d'un renouvellement continu du savoir » (Heilbron, 2004, p. 30). Dans la forme universitaire contemporaine, les enseignant·e·s sont en revanche des producteurs de savoir, mais aussi des spécialistes d'une discipline *savante*. Cette dernière s'oppose à la discipline *scolaire* créée par et pour l'enseignement de niveau « primaire » et « secondaire ». Ainsi, « les disciplines [scolaires] sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves », c'est-à-dire à des enfants dont il faut « discipliner » la pensée, tandis que dans l'enseignement de niveau « supérieur » le professeur « transmet directement le savoir » à des étudiant·e·s d'âge adulte et par conséquent « ignore la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public » (Chervel, 1988, p. 72).

Un mode d'enseignement privilégié : le cours magistral

- 7 Si l'on connaît de mieux en mieux l'histoire de l'institutionnalisation des disciplines académiques, on ne peut pas en dire autant de leurs modalités d'enseignement². Or l'on raterait un élément constitutif de la forme universitaire si l'on ne portait pas attention aux dispositifs d'enseignement caractéristiques des facultés. Ces dernières sont ainsi marquées par la pratique du cours magistral, dès lors que l'on entend par celui-ci le « parcours complet d'un domaine du savoir » qui met « en contact direct avec la science de l'époque des étudiants censés disposer des instruments et méthodes nécessaires pour l'acquérir » (Bruter, 2008, p. 11). Permettant une grande liberté à l'enseignant·e et s'appuyant sur des prérequis supposés acquis des étudiant·e·s ou pouvant l'être rapidement (rester assis plusieurs heures, prendre des notes, etc.), le cours magistral symbolise le rapport pédagogique universitaire.
- 8 Ce mode d'enseignement n'émerge cependant pas avec la refondation des universités après la Révolution. C'est ainsi la diffusion de l'imprimé à partir du XVI^e siècle qui permet « le passage de la conception ancienne du savoir comme texte déjà écrit, à déchiffrer dans les livres sacrés ou dans la nature, à la conception contemporaine de la science comme résultat de la recherche » (Bruter, 2008, p. 14). Pour autant, le XIX^e siècle offre un cadre nouveau au cours magistral, qui se développe dans toute l'Université impériale créée en 1808 et qui réunit dans un même système les lycées et les facultés. La place accordée à la recherche dans les réformes de la fin du siècle et le renoncement du régime républicain à toute intervention sur le contenu des enseignements dispensés vont progressivement constituer le cours magistral universitaire comme un espace de diffusion des dernières avancées du savoir³. De fait, l'expression même de cours magistral est issue des réflexions des universitaires réformateurs de la fin du XIX^e, et s'imposera au cours du siècle suivant (Robert, 1985).
- 9 Plus qu'une forme d'enseignement parmi d'autres, le cours magistral représente ainsi le mode dominant de transmission des savoirs à l'université à partir des réformes républicaines (Waquet, 2003, p. 83).

Cela ne signifie pas que celui-ci se retrouve uniquement à l'université ni qu'il y prit toujours la même forme, mais l'exposé encyclopédique d'un domaine de savoir devant un auditoire disposé à le prendre en notes devint le mode d'enseignement majoritaire, en parallèle du développement du dispositif spatial de l'amphithéâtre qui s'impose dans toutes les disciplines au cours du XIX^e siècle (Hottin, 1999).

Forme universitaire et inégalités dans l'enseignement supérieur

- 10 Avant de revenir sur les inégalités produites par la forme universitaire, on peut légitimement se demander si ses caractéristiques telles qu'elles émergent au cours du XIX^e siècle ne sont pas historiquement dépassées. La « professionnalisation » de l'université, l'avènement d'une ère scientifique « post-disciplinaire » ou encore la montée des « pédagogies nouvelles » n'auraient-elles pas fait éclater ce modèle ? Il semble en réalité que les caractéristiques centrales de la forme universitaire persistent encore aujourd'hui. D'une part, la recherche scientifique continue d'être majoritairement produite au sein des universités (Godin, Gingras, 2000 ; Millet, 2022). D'autre part, l'organisation professionnelle des universitaires s'articule toujours autour d'une unité disciplinaire puisque chacune « résista aux vellétés de standardisation des conditions d'accès au professorat entre les disciplines du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui » (Musselin, 2001, p. 29). Enfin, les rares études empiriques montrent que le modèle « traditionnel » du cours magistral domine encore l'enseignement à l'université (Duguet, 2018). On ne peut pour autant soutenir qu'aucune évolution historique notable n'a transformé la forme universitaire depuis son émergence au XIX^e siècle, et il apparaît nécessaire de distinguer, au même titre que pour la forme scolaire, des « variantes » (Vincent, 1980, p. 238) spécifiques à chaque période historique. On pourrait ainsi parler pour les facultés françaises actuelles de forme universitaire « massifiée » tant le phénomène d'explosion des effectifs à partir des années 1960 a transformé en profondeur certains traits du fonctionnement universitaire alors à l'œuvre. S'il n'a pas véritablement remis en question les trois caractéristiques que nous avons distinguées, contentons-nous de souligner quelques spécificités étroitement liées à ce processus de massification : une diversification des

filières universitaires, en particulier par l'autonomisation de disciplines et la création des instituts universitaires de technologie (IUT) hors des facultés ; des grades universitaires qui ne jouent plus seulement comme mécanisme de reproduction des élites, mais deviennent de plus en plus indispensables pour l'accès aux classes moyennes ; une dynamique d'encadrement plus serré, *via* notamment la diffusion des travaux dirigés, jugée nécessaire du fait de l'hétérogénéité croissante des étudiant·e·s (Viaud, 2015).

- 11 Tenir compte des caractéristiques de la forme universitaire et de ses spécificités actuelles se révèle alors riche d'enseignements pour l'étude des inégalités à l'université et, plus largement, dans l'enseignement supérieur. On peut effectivement considérer que la forme universitaire, loin de se restreindre aux facultés, a infusé dans nombre d'établissements du supérieur (IUT, écoles d'ingénieur, de commerce, INSPE, IEP, etc.). Dans ceux-ci, des enseignant·e·s-chercheur·e·s sont recrutés, souvent sur la base de leurs recherches originales, validées par les différentes sections disciplinaires du Conseil national des universités [CNU] (Picard, 2012). Les enseignements y sont de ce fait fréquemment organisés sur une base disciplinaire. Le modèle du cours magistral en amphithéâtre s'y est enfin largement diffusé. Par conséquent, si l'on se centre ici sur les filières universitaires, les facteurs d'inégalité identifiés peuvent se retrouver sous des formes différentes dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur. Dès lors qu'il s'agit de caractériser une forme universitaire *de relations sociales*, on peut repérer l'inégale connivence des étudiant·e·s avec cette forme sociale en fonction de leurs milieux sociaux d'origine. En prenant exemple sur les licences d'économie, de psychologie et de sociologie, objets d'un travail doctoral en cours, on soulignera d'abord que les disciplines universitaires supposent un rapport socialement situé au savoir. On montrera ensuite que l'encadrement plus ténu mis en place dans les facultés rend les attentes des enseignant·e·s largement implicites.

Disciplines savantes et rapport socialement situé au savoir

- 12 L'organisation disciplinaire des savoirs et des carrières universitaires rend compliqué l'identification de traits valables pour toutes les

filières. Étudier empiriquement l'université suppose au contraire de s'intéresser aux modes de recrutement propres aux différentes disciplines, aux types d'organisation pédagogique qui y sont privilégiés, aux logiques cognitives des savoirs, etc⁴. Parce que les enseignant·e·s universitaires partagent le fait d'être des producteur·rice·s de connaissances, ils tendent à attendre des étudiant·e·s le même rapport au savoir que celui qu'ils mettent en œuvre. Ce dernier varie selon les disciplines : en mathématiques, il s'agit d'apprécier « l'intuition » nécessaire pour réaliser les calculs adéquats (Blanchard *et al.*, 2017) ; en médecine, cela revient à porter intérêt au corpus de lois générales sur le corps en ce qu'elles peuvent s'appliquer aux patient·e·s à soigner ; en sociologie, il est question de prendre goût à l'appropriation des raisonnements et des acquis de connaissances sur le monde social (Millet, 2003, p. 73-95). Ce rapport au savoir suppose dans tous les cas la constitution d'un intérêt pour le savoir en lui-même, pour la mise à distance symbolique du monde typique de la posture de l'intellectuel. Un tel rapport savant à la connaissance est socialement situé : il se retrouve principalement du côté des étudiant·e·s issus des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures. Les travaux sur les élèves de milieux populaires en difficulté soulignent au contraire que ceux-ci « cro[ient] faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation » (Bautier, Rochex, 1997, p. 4 ; Charlot *et al.*, 1992). Parce que les enseignant·e·s tendent à leur assigner des tâches de bas niveau cognitif afin de ne pas les mettre en échec (Bonnéry, 2011), ces élèves peuvent par conséquent se retrouver démunis à l'université où ils sont mis en contact direct, en particulier lors des cours magistraux, avec un savoir théorique :

Les cours, ils sont pas durs, mais je pense qu'il faut travailler, et pour moi, c'est trop général. Les cours qu'on a, que ce soit en TD [travaux dirigés] ou en CM [cours magistral], je trouve que c'est trop large, du coup, ça m'embête un peu. Mais sinon, en soi, il y a des choses que j'apprécie, genre l'enquête qu'on mène là, j'ai un peu choisi le métier, du coup ça m'intéresse. [...] Je sais pas comment expliquer, c'est trop général, en fait j'aime bien quand c'est sur des faits appuyés comme sur l'école et tout, c'est prouvé par les statistiques machin machin, ce

qu'il nous raconte Monsieur-là [enseignant d'anthropologie], je vois pas l'intérêt. Peut-être pour ma licence OK, mais sinon...
(Amel Beliki⁵, étudiante en L1 sociologie, réorientée ensuite en BTS, bac professionnel gestion administration sans mention, père gérant de deux restaurants, mère au foyer)

- 13 Cette étudiante, dont l'orientation en sociologie tient notamment à l'échec au concours d'éducateur spécialisé ainsi qu'à la non-acceptation en BTS, ne trouve pas que les cours soient difficiles, mais les juge « trop larges » et peine à s'y intéresser. C'est ce rapport distancié au monde social, supposant le maniement de concepts analytiques et un regard critique sur leurs usages, qu'elle ne parvient pas à adopter. Il s'agit moins ici d'un rapport utilitaire au savoir que de l'intériorisation d'un rapport savant qui se limite à un périmètre restreint d'objets et à un certain degré de mise à distance symbolique. Cette enquêtée explique ainsi que « quand il y a quelque chose qui [lui] plaît, [elle] arrive à [s']exprimer là-dessus », citant l'exemple d'un cours sur la différenciation des parcours scolaires selon le genre. Lorsque le thème ne lui plaît pas, à l'image d'un texte qu'elle eut à lire sur le football dans les espaces urbains, ou lorsque le cours lui paraît « trop général », elle ne trouve pas d'intérêt dans ses études, et ne parvient pas à se contenter d'une éventuelle utilité de ces enseignements dans le cadre de sa licence. En somme, parce que le rapport au savoir attendu par les enseignant·e·s des facultés est caractéristique des fractions culturelles de l'espace social, l'inégale distance sociale avec celui-ci produit des inégalités dans les chances de réussite et dans le sens porté aux études universitaires.

Encadrement scolaire ténu et attentes implicites

- 14 La forme universitaire n'attend pas des étudiant·e·s qu'un rapport au savoir spécifique. L'encadrement relativement ténu du travail universitaire est lui aussi source d'inégalités sociales. L'omniprésence des cours magistraux, généralement évalués par un seul partiel en fin de semestre, impose ainsi un travail d'appropriation que l'étudiant·e doit lui-même organiser. La rupture ressentie entre les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur renvoie alors à ce passage d'une régulation hebdomadaire par les enseignant·e·s des tâches à réaliser

à une auto-organisation de son temps d'apprentissage à défaut de suivi personnalisé par le corps professoral. Par conséquent, l'absence de retours des enseignant·e·s sur le travail effectué, particulièrement en cours magistral, oblige les étudiant·e·s à s'appuyer sur leur inégale connivence avec les attendus d'un travail universitaire en autonomie. Après avoir obtenu son bac technologique, cette étudiante d'origine populaire se retrouve ainsi désorientée lors de sa première année de licence de psychologie, qu'elle se voit contrainte de redoubler :

La psycho, c'est difficile, c'est un grand mot, mais c'est surtout qu'il faut vraiment être autonome, moi il faut que je sois encadrée, je me dis qu'en fait, sinon j'ai du mal à me motiver à réviser, tout ça. En plus, quand je sais que c'est pas ce que je veux faire plus tard, c'est encore plus difficile de trouver la motivation. [...] Puis c'est beaucoup de théories et de tout ça, entre les auteurs, et cetera, je mélange un peu. (Léa Pierret, étudiante en L1 psychologie, réorientée ensuite en formation d'éducateur spécialisé, bac ST2S sans mention, père gendarme, mère agent administratif)

- 15 Peu habituée à consacrer une part de son temps personnel à l'appropriation des cours, elle révise ses cours magistraux dans les dernières semaines précédant les partiels, car lors du baccalauréat, elle confie s'y être « prise peu de temps avant et ça a marché ». Les dispositions à l'autonomie de cette étudiante sont ainsi trop faiblement constituées pour qu'elle puisse s'investir, en l'absence d'un encadrement individualisé et régulier, dans une filière qui à ses yeux ne lui est professionnellement d'aucune aide. La nécessité de maîtriser de nombreux auteurs la conduit par ailleurs, en l'absence d'habitudes de la pratique de l'intertextualité, à rapidement « se mélanger » entre les théories enseignées. Un deuxième implicite concerne ainsi la sélection du contenu à apprendre et les compétences à maîtriser pour satisfaire aux attentes enseignantes. Même lorsque les travaux dirigés sont organisés autour de feuilles d'exercices comme en licence d'économie, certains étudiant·e·s peinent à saisir ce qui est attendu d'eux en vue des examens :

– Tu as l'impression de faire ce que demandent les profs ?

– C'est pas toujours facile de savoir ce qu'ils pensent, enfin ce qu'ils veulent de nous, mais ouais, j'essaie de faire le max. Mais ouais, dans

les TD et tout ça, c'est compliqué de savoir et dans les contrôles... je sais pas vraiment en fait, je suis pas vraiment sûr de savoir. À part dans des matières bien précises où ils nous disent « faut faire ça », « faut réviser ça », « ça tombera sur ça ». Beaucoup de matières où c'est un peu vague, je trouve. [...] Même des cours en général où on voit plein plein de choses et finalement on sera peut-être interrogé sur un quart de ce qu'on a fait, du coup tu révises comme un fou tout le cours pour pratiquement en sortir une petite proportion. (Gautier Rétot, étudiant en L2 économie, réorienté ensuite en école de commerce, bac ES sans mention, père gérant de bar, puis profession intermédiaire dans la banque, mère préparatrice en pharmacie, puis infirmière libérale)

- 16 Après avoir obtenu sa première année de licence d'économie à sa seconde tentative, cet étudiant issu d'une famille populaire en ascension sociale exprime toujours des difficultés à apprécier les contenus à réviser pour réussir les évaluations. Ainsi que le soulignaient déjà Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960, « les étudiants des classes cultivées sont les mieux (ou les moins mal) préparés à s'adapter à un système d'exigences diffuses et implicites puisqu'ils détiennent, implicitement, le moyen d'y satisfaire » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 113).

Pour conclure...

- 17 Revenir sur les fondements historiques des facultés actuelles ne revêt pas un objectif de simple érudition : à travers cette étude sociohistorique, c'est bien la forme universitaire de relations sociales qu'il s'agit de caractériser. En ce qu'elle se distingue partiellement de la forme scolaire, celle-ci présente dès lors des facteurs d'inégalités propres. Parmi eux, l'inégale proximité sociale avec le rapport au savoir des enseignant·e·s de même qu'avec les attentes implicites impliquées par le caractère ténu de l'encadrement universitaire constituent des éléments décisifs. En tenir compte permet alors d'ambitionner une véritable réduction des écarts sociaux de réussite à l'université, à distance des injonctions à une « pédagogie du supérieur » négligeant les spécificités disciplinaires et la liberté de recherche pourtant au cœur de la forme universitaire (Tralongo, Noûs, 2022).

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1997). « Ces malentendus qui font les différences ». Dans Terrail, Jean-Pierre (dir.) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.

BLANCHARD, Marianne, ORANGE, Sophie, PIERREL, Arnaud (2017). « La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, p. 68-85. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2017-5-page-68.htm>

BONNÉRY, Stéphane (2011). « Les définitions sociales de l'apprenant. Approche sociologique, interrogations didactiques ». *Recherches en didactiques*, n° 12, p. 65-84.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BRUTER, Annie (2008). « Le cours magistral comme objet d'histoire ». *Histoire de l'éducation*, n° 120, p. 5-32. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>

BRUTER, Annie (2011). « Les cadres de la parole enseignante ». *Histoire de l'éducation*, n° 130, p. 5-29. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2325>

CHARLE, Christophe (1994). *La République des universitaires, 1870-1940*. Paris : Seuil.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHERVEL, André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119. https://www.perse.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

DEMAILLY, Lise (1994). « La transmission des savoirs comme rapport symbolique ». *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, p. 93-108.

DUGUET, Amélie (2018). « Le cours magistral en première année universitaire. Des pratiques pédagogiques renouvelées ? ». *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 93-113.

GODIN, Benoit, GINGRAS, Yves (2020). « The Place of Universities in the System of Knowledge Production ». *Research Policy*, vol. 29, n° 2, p. 273-278. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00065-7](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00065-7)

HEILBRON, Johan (2004). « A Regime of Disciplines. Toward a Historical Sociology of Disciplinary Knowledge ». Dans Camic, Charles, Joas, Hans (dir.). *The Dialogical Turn. New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*. Lanham : Rowman & Littlefield, p 23-42.

HOTTIN, Christian (1999). « Un lieu d'enseignement. L'amphithéâtre, espace du cours magistral ». Dans *Universités et grandes écoles à Paris, les palais de la science*. Paris : Action artistique de la ville de Paris, p. 45-52.

KARADY, Victor (1985). « Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de facultés (1810-1914) ». Dans Charle, Christophe, Ferré, Régine (dir.). *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIX^e et XX^e siècles*. Paris : CNRS éditions, p. 29-45.

LAHIRE, Bernard, [avec la collaboration de] MILLET, Mathias, PARDELLE, Everest (1997). *Les manières d'étudier. Enquête 1994 / OVE*. Paris : La Documentation française.

MILLET, Mathias (1995). « La forme universitaire de relations sociales ». Ronéoté non publié, 19 p.

MILLET, Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET, Mathias (2022). « Pour une politique de l'Université ». AOC. <https://aoc.media/opinion/2022/04/04/pour-une-politique-de-luniversite/>

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

PICARD, Emmanuelle (2009). « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, n° 122, p. 11-33. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1938>

PICARD, Emmanuelle (2012). « Les enseignants-chercheurs. Une évaluation centralisée. Du Comité consultatif de l'enseignement supérieur au CNU (1873-1992) ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n° 49, p. 69-82. https://www.perse.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_49_1_1109

ROBERT, Jacques-Henri (1985). « Le cours magistral ». *Annales d'histoire des Facultés de droit et de la science juridique*, n° 2, 1985, p. 135-142.

TRALONGO, Stéphanie, NOÛS, Camille (2022). « L'injonction à la "pédagogie du supérieur". Un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ? ». *La Pensée*, n° 411, p. 103-114.

VIAUD, Marie-Laure (2015). « Chapitre 3. Une idée neuve : mieux encadrer les étudiants ». Dans Viaud, Marie-Laure. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 47-61.

VINCENT, Guy (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/30073?lang=fr>

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». Dans Vincent, Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

WAQUET, Françoise (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e-XX^e siècle)*. Paris : Albin Michel.

NOTES

1 Réfléchir à la notion de « forme universitaire » n'est pas totalement novateur, ainsi qu'en témoignent deux textes rédigés au milieu des années 1990 (Demailly, 1994 ; Millet, 1995) qui postulaient déjà son existence et soulignaient la plupart des caractéristiques évoquées ici.

2 Emmanuelle Picard note ainsi que « rares sont les travaux qui posent en tant que telle la question des disciplines de lettres et de sciences humaines dans leur dimension proprement académique, à savoir comme des disciplines enseignées dans un dispositif d'enseignement supérieur complexe et hiérarchisé, soumis à des règles de fonctionnement et à des pratiques qui ne se réduisent pas au cadre de la production de savoirs nouveaux » (Picard, 2009, p. 25).

3 Sur tous ces aspects, voir Bruter, 2011.

4 C'est pour mieux saisir cette dimension que Mathias Millet propose le concept de « matrice disciplinaire » pour analyser le travail universitaire des étudiant·e·s (Millet, 2003). Ce concept permet de mettre en valeur, grâce à une analogie mathématique, le caractère structurant du cadre disciplinaire, celui-ci déterminant tout à la fois les types de savoirs, les technologies intellectuelles, les manières d'étudier avec lesquels les étudiant·e·s entrent en contact, et jouant comme un filtre de leurs dispositions initiales.

5 Les prénoms et noms des étudiant·e·s ont été anonymisés en conservant leurs connotations sociales.

AUTEUR

Noé Fouilland

Doctorant en sociologie, Université de Tours, UMR 7324 CITERES.

Une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur

La conception collaborative de ressources de vidéoformation

Cyrille Gaudin, Anna Clavel, Sylvia Heurtebize et Nathalie Belin

DOI : 10.35562/diversite.3905

Droits d'auteur
CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

En France, les récentes réformes institutionnelles incitent fortement les établissements de l'enseignement supérieur à s'engager dans la transformation pédagogique. Celle-ci est notamment élaborée et mise en œuvre par leur service d'appui à la pédagogie, constitué majoritairement d'ingénieurs pédagogiques. Néanmoins, le périmètre d'intervention de ces acteurs demeure flou et leur professionnalisation s'avère insuffisante et peu structurée. Face à ce constat, cette contribution propose une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques au travers de la conception collaborative de ressources de vidéoformation. Ancrée dans le programme de recherche NéoPass©, cette conception collaborative implique des ingénieurs pédagogiques volontaires, des chargés d'études et des chercheurs. Elle se structure en trois étapes : 1. Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation ; 2. Délimiter les questions de métier qu'ils partagent et 3. Les former et les accompagner dans la conception de ressources de vidéoformation. À travers le partage d'expertises entre les divers participants, cette démarche de conception collaborative contribue singulièrement au développement professionnel des ingénieurs pédagogiques ainsi qu'à leur reconnaissance professionnelle.

English

In France, recent institutional reforms have strongly encouraged higher education institutions to engage in pedagogical transformation. This transformation is developed and implemented by their pedagogical support services, which are mainly made up of educational developers. Nevertheless, the scope of intervention of these actors remains unclear and their professionalization is insufficient and unstructured. Faced with this observation, this contribution proposes an original approach to the professional-

ization of educational developers through the collaborative design of video-training resources. Embedded in the Néopass© research program, this collaborative design involves volunteer educational developers, project managers and researchers. It is structured in three stages: 1. establishing a national group of educational developers and contracting their participation, 2. defining the professional issues they share, and 3. training and accompanying them in the design of video-training resources. Through sharing of expertise among the various participants, this collaborative design process contributes significantly to the professional development of educational developers and to their professional recognition.

INDEX

Mots-clés

ingénieur pédagogique, enseignement supérieur, conception collaborative, vidéoformation, développement professionnel

Keywords

educational developer, higher education, collaborative design, video-based training, professional development

PLAN

Ingénieur pédagogique dans l'enseignement supérieur : quel métier ? Quelle professionnalisation ?

Un métier aux contours flous

Une professionnalisation insuffisante et peu structurée

Conception collaborative de ressources de vidéoformation

L'ancrage dans un programme de recherche

Le partage d'expertises

Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation

Délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques

Former et accompagner les ingénieurs pédagogiques dans la conception de ressources de vidéoformation

Apports et enjeux de cette démarche pour les ingénieurs pédagogiques

Contribuer au développement professionnel

Se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche

Participer à la reconnaissance professionnelle

TEXTE

- 1 En France, les récentes réformes institutionnelles¹ incitent fortement les établissements de l'enseignement supérieur à s'engager dans la transformation pédagogique (Bertrand, 2014). Celle-ci est notamment élaborée et mise en œuvre par leur service d'appui à la pédagogie² constitué majoritairement d'ingénieurs pédagogiques (IGE), mais quel est le périmètre d'intervention de ces acteurs ? Quel est leur cadre de professionnalisation ?

Ingénieur pédagogique dans l'enseignement supérieur : quel métier ? Quelle professionnalisation ?

Un métier aux contours flous

- 2 En France, il existe une diversité d'acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cosnefroy (2015) identifie six profils :
- les ingénieurs pédagogiques ayant pour mission la conduite de projets pédagogiques numériques et qui travaillent dans des services de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ;
 - des enseignants-chercheurs et des professeurs agrégés (PRAG) exerçant la fonction de conseiller pédagogique ;
 - des chercheurs dans les disciplines liées à la pédagogie qui exercent la fonction de conseiller pédagogique et qui publient dans des revues pédagogiques ;
 - des conseillers pédagogiques « non-enseignants » qui se concentrent sur l'accompagnement individuel ou collectif, y compris en collaboration avec les services TICE ;
 - les ingénieurs-conseillers maîtrisant suffisamment les TICE pour accompagner le développement de projets pédagogiques ;

- et des conseillers qui se consacrent à l'évaluation des enseignements et des formations. Pour tous ces acteurs, les contours de leurs métiers demeurent flous et mal définis (Daele, 2021).

3 Plus spécifiquement, pour les ingénieurs pédagogiques, plusieurs éléments concourent à « brouiller » leur identité professionnelle (Peraya, 2021) : la diversité des intitulés de fonctions, le décalage entre les fiches de postes, les profils du référentiel des emplois types de la recherche et de l'enseignement supérieur (RéFérens) et les tâches effectives, et la variété des modes d'accès à ces postes. Face à ce constat, l'Association nationale des services TICE et audiovisuels (ANSTIA) a récemment proposé un nouvel emploi type et des exemples de fiches de poste³ afin de clarifier les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Dans le détail, huit activités principales des ingénieurs pédagogiques ont été circonscrites :

- apporter un soutien au pilotage ou gérer un projet selon des modalités adaptées aux projets pédagogiques ;
- analyser les besoins, concevoir et mettre en œuvre des actions de formation à destination des enseignants ;
- soutenir la démarche réflexive des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ;
- accompagner les enseignants dans la conception et l'utilisation d'espaces d'apprentissage numériques ou physiques ;
- coconcevoir des dispositifs de formation et produire des ressources pour les enseignements, avec ou sans numérique ;
- valoriser les initiatives pédagogiques ;
- favoriser une démarche d'amélioration continue avec les équipes pédagogiques ;
- s'inscrire soi-même dans une démarche de développement professionnel (veille, articles de recherche, formations, réseaux professionnels).

4 Enfin, le métier d'ingénieur pédagogique se situe au carrefour des transformations de l'enseignement supérieur et s'adapte aux stratégies de chaque établissement (Pélissier, Lédé, 2022). Mireille Brangé (2022) souligne en effet que « parce qu'il est un métier de créativité, d'invention et de réinvention, mais aussi en tension entre les lignes de force de la pédagogie et de la gouvernance, le métier d'ingénieur

pédagogique est à la fois au cœur de la mutation des établissements et lui-même en perpétuelle mutation » (p. 12).

Une professionnalisation insuffisante et peu structurée

- 5 Malgré un métier caractérisé par sa complexité et sa flexibilité, la professionnalisation des ingénieurs pédagogiques est insuffisante et peu structurée. Le constat d'un apprentissage sur le tas et de formations universitaires en nombre encore restreint et aux contours disparates scelle en effet un consensus (Brangé, 2022).
- 6 Les ingénieurs pédagogiques recrutés dans les services d'appui à la pédagogie ont des profils extrêmement variés. Pour la majorité d'entre eux, le défi premier est de comprendre le système universitaire, le fonctionnement du service et de cerner les missions qui leur incombent. Cette appropriation de l'environnement de travail est généralement assurée par les pairs : les ingénieurs pédagogiques plus anciens et/ou le chef de service vont prendre en charge cette transmission d'informations.
- 7 Concernant les compétences à acquérir pour répondre aux missions demandées, les modalités de formation sont liées aux compétences et aptitudes présentes dans le service. S'il s'agit d'un sujet nouveau, comme l'approche par compétences, la formation pourra consister à participer à des sessions proposées par d'autres structures telles qu'ANSTIA ou AIPU⁴ ou à des journées d'étude comme les JIPES⁵ ou les QPES⁶, à aller en immersion dans un autre service qui maîtrise le sujet, ou encore à partager ses questionnements, de façon informelle, avec d'autres ingénieurs pédagogiques. Toutes ces actions de formation nécessitent une démarche très proactive de la part des ingénieurs pédagogiques, et notamment de s'engager ou de construire des « réseaux » (Endrizzi, 2011). La visibilité et la lisibilité des actions de formations proposées sont encore très disparates, faire un choix éclairé au regard des contraintes du métier n'est donc pas aisé.
- 8 Pour ce qui concerne les gestes de métier et notamment la posture d'accompagnement, la formation est souvent assurée par les pairs parce qu'il existe peu de supports structurés et structurants. Les temps de régulation au sein du service ou avec des services exté-

rieurs sont alors fondamentaux. La formation initiale proposée dans certains diplômes universitaires (DU)⁷ ou masters⁸ aborde ces gestes de métier, mais de nombreux ingénieurs pédagogiques n'en sont pas issus et la confrontation avec le terrain amène de nouvelles interrogations et une nécessaire adaptation.

- 9 Face à ce constat, cette contribution vise donc à proposer une démarche originale de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : la conception collaborative de ressources de vidéoformation. Elle se structure en trois parties. La première précise le programme de recherche dans lequel s'inscrit cette conception collaborative, la deuxième en présente les différentes étapes et la troisième en délimite les principaux apports et enjeux.

Conception collaborative de ressources de vidéoformation

L'ancrage dans un programme de recherche

- 10 La conception collaborative de ressources de vidéoformation s'inscrit dans le programme de recherche NéoPass© (Ria, 2022) qui vise à étudier le travail des professionnels dans sa complexité pour produire des environnements numériques de formation⁹ évaluables. Ces environnements reposent sur trois présupposés principaux : 1. partir du travail réel des professionnels et de l'explicitation de leur expérience en cours d'action pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur travail, 2. une « entrée par l'activité » (Barbier, Durand, 2017) consistant à confronter les utilisateurs à l'activité réelle pour les former (Ria, Leblanc, 2011) et 3. l'hypothèse que l'immersion-projection des utilisateurs dans des situations de travail peut favoriser à la fois un « amorçage observationnel » (Flandin, 2015), des activités réflexives et une anticipation de nouvelles situations. Récemment, une évolution significative du programme de recherche a consisté à associer directement les professionnels aux choix de conception des environnements numériques de formation (Moussay, Mauguén, à paraître).

- 11 Concernant la conception collaborative de ressources de vidéoformation réunissant entre autres des ingénieurs pédagogiques, elle se réalise actuellement sur l'environnement numérique de formation NéopassSup¹⁰ qui vise à accompagner la pédagogie dans le supérieur. Cofinancés par l'Institut français de l'éducation (IFE-ENS de Lyon) et la direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (DGESIP), cet environnement a été initialement développé pour les enseignants de l'enseignement supérieur (Heurtebize, Ria, 2022), puis s'est enrichi d'un espace pour les tuteurs étudiants (Gaudin *et al.*, 2022) et, à présent, un nouvel espace dédié aux conseillers/ingénieurs pédagogiques est en cours d'élaboration.

Le partage d'expertises

- 12 La conception collaborative des ressources de vidéoformation de l'espace « conseiller/ingénieur pédagogique » de NéopassSup a impliqué trois types de personnes : des chercheurs, des chargés d'études de l'IFE¹¹ et des professionnels de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, principalement des ingénieurs pédagogiques, quelques conseillers pédagogiques et chefs de projet. Cette conception collaborative s'est déroulée en trois principales étapes.

Créer un groupe national d'ingénieurs pédagogiques et contractualiser leur participation

- 13 La première étape a consisté à créer un groupe d'ingénieurs pédagogiques, provenant de différents établissements de l'enseignement du supérieur en France, intéressés et volontaires pour contribuer au développement de l'espace « conseiller/ingénieur pédagogique » de NéopassSup. Concrètement, ce groupe s'est structuré au travers d'échanges formels et informels, principalement lors de journées organisées par des associations professionnelles à l'occasion de colloques mis en place par l'AIPU ou de sessions de formation proposées par l'ANSTIA. La constitution de ce groupe est en constante évolution et se caractérise par l'inscription de collectifs d'ingénieurs pédagogiques par établissement (15 collectifs recensés à ce jour).

- 14 Une fois le contact établi avec les ingénieurs pédagogiques, trois éléments ont fait l'objet d'une contractualisation : les objectifs, les modalités et le calendrier de travail. Plus largement, un conventionnement entre l'IFE et leurs établissements est en cours afin de structurer un réseau national de conseillers-ingénieurs pédagogiques autour des questions de professionnalisation.

Délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques

- 15 La deuxième étape a consisté à délimiter les questions de métier partagées par les ingénieurs pédagogiques. L'ambition était de permettre progressivement aux ingénieurs pédagogiques, à l'aide des chercheurs et des chargés d'études, de (re)mettre la main sur les questions de métier qui traversent leurs activités professionnelles, autrement dit d'objectiver ce qui les préoccupe et de le verbaliser.

Dans le détail, l'activité des chercheurs et des chargés d'études de l'IFE a consisté :

- à inviter chaque ingénieur pédagogique à livrer les questions de métier qui lui viennent spontanément à l'esprit. Par exemple, quelles sont les difficultés-problèmes que vous rencontrez dans votre accompagnement pédagogique ? ;
 - à questionner les ingénieurs pédagogiques de manière « naïve » afin de les amener à dévoiler d'autres questions de métier qui ne leur viennent pas spontanément à l'esprit. Par exemple, c'est-à-dire ? Pouvez-vous être plus précis ? Il n'y a que ça ? ;
 - et à s'assurer que les questions de métier évoquées sont partagées par tous les ingénieurs pédagogiques présents et animer si besoin la controverse. Par exemple, rencontrez-vous également cette difficulté ? OK, vous ne le dites pas avec les mêmes mots, mais n'est-ce pas finalement la même question de métier à laquelle vous faites référence ?
- 16 Au final, une liste provisoire et non exhaustive de questions de métier a été établie. Par exemple, la légitimité par rapport aux enseignants, la posture dans l'accompagnement pédagogique des enseignants, les stratégies d'enrôlement des enseignants, l'adaptation de l'accompagnement pédagogique à des contextes d'enseignement très hétéro-

gènes, le positionnement et la reconnaissance de l'ingénieur pédagogique dans l'établissement, etc.

Former et accompagner les ingénieurs pédagogiques dans la conception de ressources de vidéoformation

- 17 Une fois les questions de métier des ingénieurs pédagogiques délimitées, les chercheurs et les chargés d'études les ont formés et accompagnés dans la conception de ressources de vidéoformation permettant de mettre en lumière ces questions. L'ambition était de dévoluer progressivement aux ingénieurs pédagogiques certaines activités de conception des ressources vidéo destinées à l'environnement numérique NéopassSup. Cette démarche s'est appuyée sur la théorie de la formation proposée par Chaliès et Bertone (Chaliès, 2012 ; Chaliès, Bertone, 2021).
- 18 La première étape reposait sur la formation des ingénieurs pédagogiques à quatre activités successives, conformément à la méthodologie du programme de recherche NéoPass© (Heurtebize, Ria, 2022) :
- contractualiser l'implication des participants (par exemple, présenter et négocier le projet, droit à l'image) ;
 - réaliser la captation audio-vidéo d'une situation professionnelle et des entretiens d'autoconfrontation¹² des participants (par exemple, prises de vue, formats d'enregistrement) et un stockage sécurisé des données ;
 - mener un entretien d'autoconfrontation (support : Jacq *et al.*, 2022) ;
 - et dérusher les enregistrements vidéo (situations professionnelles et entretiens d'autoconfrontation), puis sélectionner (par exemple, critères : « typique »¹³ et « critique »¹⁴) et scénariser (par exemple, scénarisation « professionnelle »¹⁵) des extraits vidéo.
- 19 Pour chaque activité, les chercheurs et les chargés d'études ont conçu un « enseignement ostensif » en s'appuyant sur un exemple « exemplaire » (Chaliès, Bertone, 2021). Ils ont en effet illustré chaque activité en montrant (par exemple des extraits vidéo, outils) et en commentant verbalement un exemple de conception collaborative d'une ressource de vidéoformation, faite en amont et portant sur « la formation des néo-maîtres de conférences » (Annexe 1). Le caractère « exemplaire » de cet exemple a été renforcé par le témoignage de

l'ingénieur pédagogique ayant participé à cette démarche de conception. Concrètement, cette formation s'est déroulée à distance en visioconférence, avec l'ensemble des ingénieurs pédagogiques et les outils méthodologiques présentés ont été déposés sur une plateforme sociale et collaborative.

- 20 La seconde étape a consisté à accompagner les ingénieurs pédagogiques dans leur mise en œuvre de ces quatre activités de conception. Cet accompagnement s'est réalisé à l'échelle de collectifs d'ingénieurs pédagogiques correspondant à chaque établissement. Il a débuté par le choix d'une situation professionnelle porteuse d'une (ou de plusieurs) question de métier, des participants et éventuellement de partenaires, comme l'appui d'une équipe TICE pour la captation et le stockage des données. Dans la plupart des collectifs, certains ingénieurs pédagogiques étaient les sujets filmés et les autres les concepteurs. Ensuite, l'accompagnement s'est effectué à la fois à distance et en présence lors de journées d'étude où chaque collectif d'ingénieurs pédagogiques a pu partager son expérience et ses ressources en construction. L'accompagnement de ces « premiers suivis » des activités de conception des ingénieurs pédagogiques a consisté, pour les chercheurs et les chargés d'études, à multiplier les exemples décrits ou démontrés afin qu'ils sortent de leurs éventuelles mésinterprétations (Chaliès, Bertone, 2021).
- 21 Ces journées d'étude ont également été l'occasion de proposer aux ingénieurs pédagogiques une situation d'alloconfrontation¹⁶, en présence de l'ingénieur pédagogique filmé, aux ressources vidéo finalisées de la situation professionnelle ayant servi d'expérience « maître étalon » (Chaliès, Bertone, 2021). L'ambition était double : offrir aux ingénieurs pédagogiques un espace d'échanges sur leur métier et exploiter l'enregistrement vidéo de ces échanges pour alimenter la rubrique « réactions et analyses » de la situation professionnelle (Annexe 1). Dans le détail, la situation d'alloconfrontation a commencé avec la présentation aux participants, par le chercheur-animateur, du déroulé, du cadre éthique (par exemple, la bienveillance, l'écoute), des règles déontologiques (par exemple, la confidentialité de ce qui est partagé au sein du dispositif) et des spécificités du visionnage de vidéos (par exemple, l'effet « trou de serrure » d'un extrait vidéo). Ensuite, l'examen de la situation professionnelle s'est déroulé en cinq étapes :

- l'ingénieur pédagogique filmé a été invité à présenter le contexte de sa situation professionnelle ;
- pour chaque thème, les vidéos de la « situation de référence » et des « vécus de l'ingénieur pédagogique et des enseignants » ont été visionnées (Annexe 1) ;
- et suite au visionnage, une possibilité a été offerte à l'ingénieur pédagogique filmé de s'exprimer en premier pour compléter les éléments visionnés ;
- les autres ingénieurs pédagogiques ont été invités à partager leurs réactions. Le chercheur-animateur a alors endossé le rôle de « facilitateur » des échanges pour notamment s'assurer que chacun puisse s'exprimer, demander si besoin l'étayage d'un propos (par exemple, c'est-à-dire ? Concrètement, tu peux me donner un exemple ?) et questionner spécifiquement le métier : est-ce que cette situation professionnelle fait écho à ton travail ? Es-tu également confronté à ce problème de métier ? Est-ce que tu te retrouves dans ton activité professionnelle ? ;
- les chercheurs et les chargés d'études ont proposé aux ingénieurs pédagogiques leur analyse à la fois des vidéos et de la teneur de leurs échanges.

22 Au final, cette démarche de conception collaborative de ressources de vidéoformation s'est ancrée sur le partage d'expertises entre les divers participants. Les ingénieurs pédagogiques ont pu notamment partager leurs questions de métier, les chercheurs, leur méthodologie de conduite d'un entretien d'autoconfrontation, les chargés d'études, leur procédure de sélection et de scénarisation des ressources vidéo à des fins de formation. Cette démarche a ainsi contribué à établir des rapports davantage « horizontaux » entre les participants et *in fine* à instaurer un climat propice à des échanges constructifs.

Apports et enjeux de cette démarche pour les ingénieurs pédagogiques

23 Les principaux apports et enjeux de cette conception collaborative de ressources de vidéoformation pour les ingénieurs pédagogiques sont étayés en suivant : leur développement et leur reconnaissance professionnels ainsi que le fait de s'emparer de leur propre pratique professionnelle comme un objet de recherche.

Contribuer au développement professionnel

- 24 Selon Mukamurera (2014), le développement professionnel peut être défini comme un « processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12). Plusieurs dimensions de la démarche de conception participative ont contribué au développement professionnel des ingénieurs pédagogiques.
- 25 Tout d'abord, les échanges entre les ingénieurs pédagogiques leur ont permis, d'une part, de constater qu'ils partageaient des questions de métier et en arrière-plan un « genre professionnel » (Clot, Faïta, 2000). Cette prise de conscience d'éléments professionnels partagés a contribué 1. à les rassurer, 2. à comprendre, questionner et à prendre de la hauteur par rapport à leur propre pratique professionnelle et 3. à tisser des liens avec celle de leurs pairs. Pour eux, ces échanges furent d'ailleurs l'occasion de partager, en toute confiance, des craintes ou des doutes. D'autre part, les échanges entre les ingénieurs pédagogiques leur ont permis de découvrir et de se saisir de nouvelles approches susceptibles d'alimenter leur travail. Ces échanges ont ainsi contribué en quelque sorte à augmenter leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008).
- 26 Toutefois, pour que ces échanges puissent générer des effets chez les ingénieurs pédagogiques, deux conditions sont apparues déterminantes. La première condition est liée au fait que les échanges soient cadrés et médiés par un tiers, ici les chercheurs et les chargés d'études. Ces derniers ont veillé à instaurer un climat de confiance permettant de sécuriser l'expression de tous les « styles professionnels » (Clot, Faïta, 2000) et ont problématisé les situations professionnelles pour amener les ingénieurs pédagogiques à se décaler. Le caractère intermétiers de la collaboration entre les ingénieurs pédagogiques, les chargés d'études et les chercheurs a également favorisé des échanges productifs. La seconde condition est liée au fait que les échanges s'appuient sur l'étude d'un cas réel grâce à la technologie vidéo. Comme cela a été documenté pour les enseignants-chercheurs

du supérieur (Gaudin, 2022), cette situation d'alloconfrontation s'est en effet révélée féconde pour les ingénieurs pédagogiques en termes « d'immersion-projection ».

- 27 Ensuite, les ingénieures pédagogiques ont développé des compétences spécifiques relatives à l'ingénierie de formation. Ils sont dorénavant capables de concevoir une ressource de vidéoformation, c'est-à-dire d'identifier une situation professionnelle porteuse d'une question de métier, de la filmer, de recueillir les vécus des participants, de choisir et de scénariser les extraits pertinents. En outre, ils ont développé des compétences spécifiques relatives au conseil pédagogique. Au travers d'une initiation aux méthodologies de recherche relative à l'entretien d'autoconfrontation, ils sont maintenant capables de mobiliser plus subtilement un questionnement enrichi lorsqu'ils conduisent un entretien. Ces nouvelles compétences ont permis d'une part à certains d'entre eux d'enrichir, voire de renouveler leurs modalités d'accompagnement des enseignants à la pédagogie ou l'entrée dans le métier de néo-titulaires. Par exemple, proposer à un enseignant volontaire de l'autoconfronter à l'enregistrement vidéo de son cours ou sensibiliser un néo-titulaire à un passage à risque du métier d'ingénieur pédagogique à partir d'une situation de type alloconfrontation. D'autre part, au cours de la démarche, les ingénieurs pédagogiques de chaque collectif d'établissement avaient été invités à mener des entretiens d'autoconfrontation entre eux. Cet exercice a été vécu comme une « mise à nu » devant les collègues contribuant à libérer la parole entre les membres du collectif, à une meilleure compréhension des modes de fonctionnement de chacun et à renforcer la cohésion dans le collectif.
- 28 Par conséquent, la conception collaborative de ressources de vidéoformation constitue une manière originale de contribuer aux « dynamiques » de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique en contexte universitaire (Denouël, 2022). La nature collaborative de cette démarche a ainsi spécifiquement favorisé l'émergence de dynamiques collectives, voire de communautés d'apprentissage au niveau local (c'est-à-dire, le collectif d'ingénieurs pédagogiques de chaque établissement) et national (*i. e.*, le groupe national d'ingénieurs pédagogiques animé par l'IFE).

Se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche

- 29 Un prolongement possible de cette démarche de professionnalisation pour les ingénieurs pédagogiques consiste à se saisir de leur propre pratique comme objet de recherche (Clavel *et al.*, 2022). À l'instar de ce qui se fait avec les enseignants du supérieur dans le domaine du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL), Peraya (2021) envisage d'impliquer les ingénieurs pédagogiques dans le « Scholarship of Academic Development » (SoAD). Selon Daele et Ricciardi Joos (2016), cette démarche consiste en « mener une réflexion systématique sur sa pratique professionnelle, qui s'apparente à une recherche en sciences humaines, et de partager le fruit de cette réflexion dans des articles ou des communications scientifiques. À nos yeux, l'objectif est multiple. Premièrement, cela conduit à l'évaluation de la portée de nos actions, que ce soit pour nous ou pour notre institution. Deuxièmement, cela nous permet de nous développer professionnellement en améliorant notre pratique sur la base de cette réflexion systématique. Troisièmement, l'idée est aussi de diffuser notre expertise, de la valoriser, et d'en discuter avec des collègues »¹⁷.

Participer à la reconnaissance professionnelle

- 30 Cette démarche de professionnalisation des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur a participé à leur reconnaissance professionnelle à plusieurs niveaux. Tout d'abord, une reconnaissance par les pairs a fortement émergé des échanges entre les ingénieurs pédagogiques au sein de chaque collectif d'établissement, mais également dans le dialogue entre les différents collectifs. Ensuite, le fait que les établissements du supérieur soutiennent la participation de leurs ingénieurs pédagogiques à cette démarche a modestement participé à une reconnaissance par la gouvernance. Enfin, cette démarche a été l'occasion de mettre au travail la reconnaissance par les usagers, en particulier les enseignants. La question de la « légitimité » est en effet apparue comme un enjeu majeur pour les ingénieurs pédagogiques. Ils ont évoqué à maintes reprises « le syndrome

de l'imposteur » et l'entrée « activité » s'est alors révélée heuristique pour analyser et dépasser cette question de métier.

- 31 Au final, comme le souligne Denouël (2021), « la reconnaissance professionnelle des acteurs, des métiers et des services de l'IGCP à l'université est en cours, mais elle est traversée de tensions nichées en différents endroits (la professionnalité, les environnements de travail, les conditions de recrutement et les niveaux de rémunération) » (§ 15).

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER, Jean-Marie, DURAND, Marc (dir.) [2017]. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

BERTRAND, Claude (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, rapport. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000579/0000.pdf>

BRANGÉ, Mireille (2022). « Émergences, mutations. Le métier d'ingénieur pédagogique au carrefour des transformations de l'enseignement supérieur ». Dans Péliissier, Chrysta, Lédé, Stephen (dir.). *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation*. Paris : Presses des Mines, p. 9-12.

CHALIÈS, Sébastien (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation. Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse II, Toulouse.

CHALIÈS, Sébastien, BERTONE, Stephano (2021). « Activité et compétence. Conceptualisation, illustration et pistes technologiques ». Dans Chaliès, Sébastien, Lussi Borer, Valérie (dir.). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Toulouse : Octarès, p. 82-92.

CLAVEL, Anna, LISON, Christelle, GAUDIN, Cyrille, HEURTEBIZE, Sylvia, BENECH, Pierre (2022). *Faire ensemble. Genèse d'une recherche collaborative dans le supérieur*. Communication présentée au 32^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Rennes, Rennes.

CLOT, Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42. <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travail-e->

de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 38, n° 2. <https://doi.org/10.4000/ripests.4025>

JACQ, Clémence, GAUDIN, Cyrille, MOUSSAY, Sylvie, RIA, Luc (2022). « La conduite d'entretiens d'auto-confrontation et leurs liens avec les présupposés épistémologiques. L'exemple de trois entretiens de chercheurs spécialistes de l'analyse du travail à des fins de formation ». Dans Albero, Brigitte, Thievenaz, Joris (dir.). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Éditions Raison et Passions, t. 2, p. 127-166.

JULLIEN, François (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.

LEBLANC, Serge (2014). « Observer ses collègues ou soi-même ». *Cahiers pédagogiques*, n° 511, p. 23-25.

MOLLO, Vanina, FALZON, Pierre (2004). « Auto- and Allo-Confrontation as Tools for Reflective Activities ». *Applied Ergonomics*, vol. 35, n° 6, p. 531-540.

MOUSSAY, Sylvie, MAUGUEN, Frédérique (à paraître). « Conception collective de la plateforme Néopasscadres ». *Recherches & Éducatives*.

MUKAMURERA, Joséphine (2014). « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux ». Dans Portelance, Liliane, Martineau, Stéphane, Mukamurera, Joséphine (dir.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 9-34.

PÉLISSIER, Chrysta, LÉDÉ, Stephen (dir.) [2022]. *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation*. Paris : Presses des Mines.

PERAYA, Daniel (2021). « S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6211>

RIA, Luc (2022). « Analyse du travail à des fins de formation. Observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass© ». Dans Albero, Brigitte, Thievenaz, Joris (dir.). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Éditions Raison et Passions, t. 3, p. 338-350.

RIA, Luc, LEBLANC, Serge (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants. Enjeux et processus ». *Activités*, vol. 8, n° 2, p. 150-172. <https://doi.org/10.4000/activites.2618>

ANNEXE

Annexe

ifé INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
Plateforme Néopassup

PLATEFORME NÉOPASSUP

Autres sites

ACCUEIL LE PROJET L'ÉQUIPE RESSOURCES MES FAVORIS

Enseignant Conseiller/ingénieur pédagogique Tuteur

FORMATION DES NÉOMCF

5 THÈMES ABORDÉS :

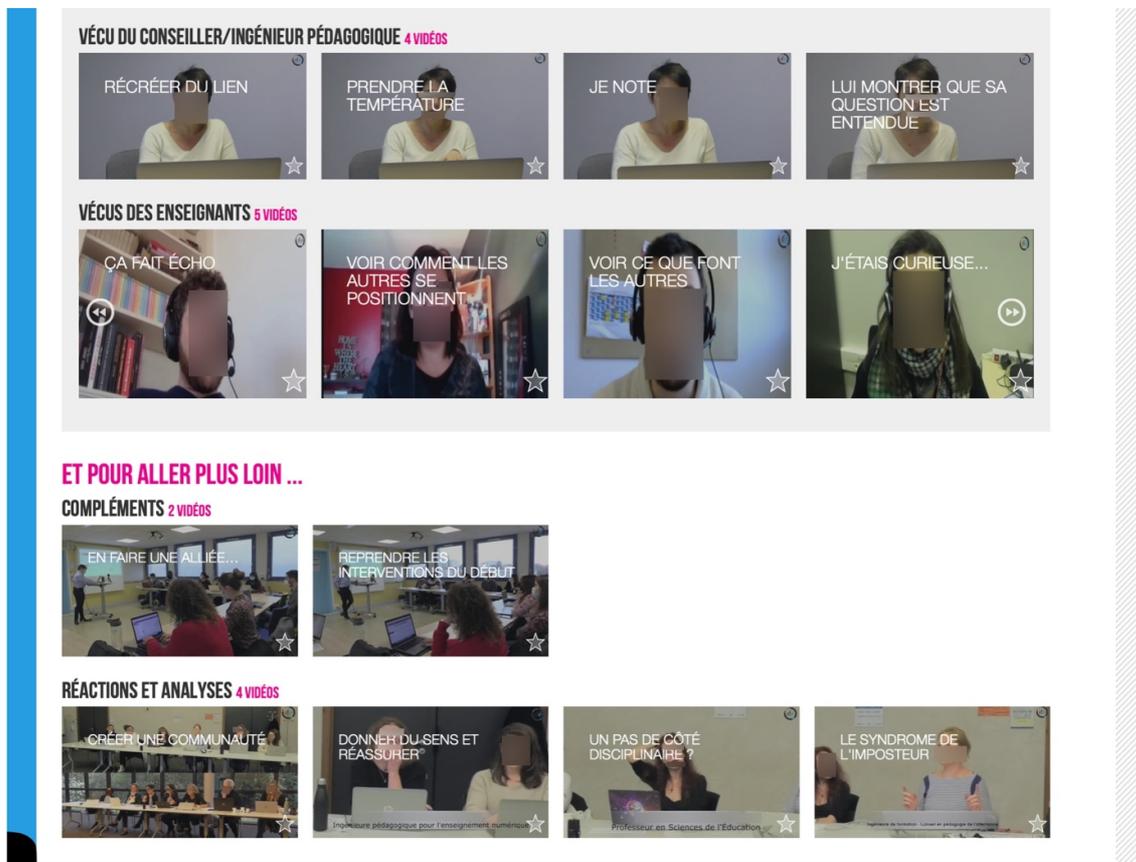
- THÈME 1** 4 VIDÉOS
Présenter l'atelier
- THÈME 2** 18 VIDÉOS
Faire un tour de table
- THÈME 3** 16 VIDÉOS
Faire un apport théorique
- THÈME 4** 13 VIDÉOS
Expliciter le cadre d'utilisation des vidéos
- THÈME 5** 17 VIDÉOS
Mettre en commun

THÈME 2 : FAIRE UN TOUR DE TABLE

VIDÉO DE RÉFÉRENCE

FAIRE UN TOUR DE TABLE

Ce thème concerne une formation obligatoire relative à la pédagogie universitaire menée avec 18 enseignants-chercheurs nouvellement recrutés à l'université. Il a été filmé en décembre 2021. Nathalie est ingénieure pédagogique depuis trois ans et rattachée au Pôle Formation de son université. Ses principales missions consistent à accompagner les enseignants chercheurs sur les dimensions pédagogiques de leur enseignement. Précédemment, elle a occupé les fonctions d'enseignante de physique dans l'enseignement scolaire. Elle a notamment mené des actions de vidéo-formation d'enseignants. Cet atelier de deux heures s'inscrit dans une progression de 7 ateliers, c'est le 3ème atelier auquel les enseignants participent. La situation de référence montre Nathalie engager un tour de table ; elle invite chaque enseignant à se présenter, présenter sa composante et d'indiquer l'intérêt ou/et une crainte relative au thème de l'atelier. Dans les



NOTES

1 Par exemple, depuis 2018, l'obligation de former à la pédagogie universitaire les nouveaux enseignants-chercheurs, ayant le statut de maîtres de conférences, pendant leur année de stage. Organisée librement au sein de chaque établissement, cette formation, donnant droit à une durée de trente-deux heures de décharge, vise l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION (2018). « Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires ». *Journal officiel de la République française*, n° 54.

2 Outre les fonctions administratives (*i. e.*, direction, RH, communication, etc.), les services d'appui à la pédagogie sont en général composés majoritairement d'ingénieurs pédagogiques (IGE), avec parfois un chef de projet,

des assistants-ingénieurs (ASI) et/ou des ingénieurs de recherche (IGR). Notre article portera plus spécifiquement sur les IGE.

3 Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : propositions pour un nouvel emploi-type et exemples de fiches de poste (ANSTIA) : <https://www.anstia.fr/page/2064556-les-missions-des-ingenieurs-pedagogiques>

4 Association internationale de pédagogie universitaire : <https://www.aipu-international.org>

5 « Journées nationales de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ». <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/jipes-5>

6 « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur ». <https://www.colloque-pedagogie.org/>

7 Par exemple, le DU « Pédagogie dans l'enseignement supérieur » de l'INSPE de Strasbourg : <https://www.unistra.fr/etudes/decouvrir-nos-formations/par-type-de-diplomes/diplome-duniversite/diplome-duniversite/cursus/FH192?cHash=c07af67fbd4e3558990453300b010eba#data-rof-tab-presentation>

8 Par exemple, le master « Conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur » de l'INSPE de Poitiers : <https://formations.univ-poitiers.fr/fr/index/master-XB/master-XB/master-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-meef-pratiques-et-ingenierie-de-la-formation-JB3BFFXD.html>

9 Par exemple, Néopass@ction : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

10 NéopassSup : <http://neosup.ens-lyon.fr/app.php/accueil>

11 Les chercheurs et les chargés d'études possèdent une expertise sur la pédagogie universitaire et/ou sur la vidéoformation.

12 Dans une situation de type autoconfrontation, le professionnel est invité, seul (autoconfrontation simple) ou en présence d'autres professionnels (autoconfrontation collective), à voir et à commenter l'enregistrement vidéo de sa propre activité professionnelle (Leblanc, 2014 ; Mollo, Falzon, 2004). Leblanc (2014) précise que cette situation « l'amène à revivre authentiquement son expérience professionnelle (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement accessible) accompagnant son activité observable » (p. 24).

13 Le critère de « typicité » consiste à sélectionner les éléments récurrents des activités des professionnels (enjeux, préoccupations, dilemmes, situa-

tions, etc.) et que les formés sont susceptibles de rencontrer.

14 Le critère de « criticité » consiste à sélectionner les éléments problématiques, difficiles, à risque, c'est-à-dire les situations professionnelles qui sont susceptibles de poser le plus problème aux formés dans leur pratique professionnelle.

15 Une scénarisation « propensionnelle » (Jullien, 2009) consiste à documenter une situation professionnelle en multipliant les points de vue convergents et/ou divergents des participants, d'autres professionnels ou de chercheurs pour la comprendre dans sa complexité (Annexe 1).

16 Dans une situation de type alloconfrontation, les professionnels sont invités, individuellement ou collectivement, à voir et à commenter l'enregistrement vidéo d'une activité qu'ils pratiquent, mais qui est effectuée par un autre professionnel, ce dernier pouvant être un « tiers anonyme » ou un pair présent (Leblanc, 2014 ; Mollo, Falzon, 2004). Leblanc (2014) précise que cette situation induit un « processus de dédoublement où les observateurs se retrouvent à la fois objet et sujet en se mettant à la place de l'autre tout en maintenant le flux de leur propre vécu » (p. 23).

17 Voir le site : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/scholarship-of-academic-development/>

AUTEURS

Cyrille Gaudin

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges, chercheur invité à l'IFE de l'ENS de Lyon sur le développement d'environnements numériques de formation (NéopassSup et NéopassCadres).

Anna Clavel

Chargée d'études à l'IFE de l'ENS de Lyon, docteure en STAPS et professeure agrégée d'EPS.

Sylvia Heurtebize

Formatrice de formateurs, ingénieure d'études collaboratrice de l'IFE de l'ENS de Lyon et coordinatrice de NéopassSup.

Nathalie Belin

Professeure agrégée de physique, ex-ingénieure-conseillère pédagogique à l'université de Limoges.

Les instituts universitaires de technologie : des spécificités originelles aux transformations récentes

Stéphanie Tralongo

DOI : 10.35562/diversite.3871

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Les instituts universitaires de technologie (IUT) ont été créés en France dans les années 1960 dans une perspective de diversification des premiers cycles universitaires et de mise en dialogue avec le monde des entreprises. Plus de cinquante ans d'existence permettent de dresser une synthèse des spécificités originelles aux transformations les plus récentes, balayant à la fois les dimensions institutionnelles, organisationnelles, pédagogiques, sans oublier les caractéristiques des publics accueillis. Généralement reconnus pour la visée professionnalisante des formations, les IUT sont aujourd'hui en pleine transformation : le diplôme universitaire de technologie (DUT) bascule en bachelor universitaire de technologie (BUT), au moyen de la mobilisation massive d'une approche par compétences. La question reste ouverte des manières par lesquelles cette approche va être mise concrètement en place et permettre de traiter des problématiques d'inégalités des chances et de réussite des étudiants.

English

The University Institutes of Technology (IUT) were created in France in the 1960s with a view to diversifying the first cycles of university education and establishing a dialogue with the business world. More than fifty years of existence allow us to draw up a synthesis of the original specificities to the most recent transformations, sweeping at the same time the institutional, organizational and pedagogical dimensions, without forgetting the characteristics of the welcomed public. Generally recognized for the professionalization of their training, IUTs are now undergoing a major transformation: the University Technology Diploma (DUT) is becoming a University Technology Bachelor's degree (BUT), through the massive mobilization of a skills-based approach. The question remains open as to how this approach will be implemented in practice and how it will address the problems of inequality of opportunity and student success.

INDEX

Mots-clés

sociologie du curriculum, institut universitaire de technologie, diplôme universitaire de technologie, bachelor universitaire de technologie, approche par la technologie, approche expérientielle, approche par compétences

Keywords

sociology of the curriculum, university institutes of technology, university diploma of technology, university bachelor of technology, technology-based approach, experiential approach, competency-based approach

PLAN

La question des inégalités au cœur de la sociologie du curriculum
Les origines des IUT
Le développement des IUT en France (1966-2022)
Quelles approches pédagogiques pour professionnaliser ?
Pour conclure...

TEXTE

- 1 Les instituts universitaires de technologie (IUT) font partie du paysage universitaire français depuis plus de cinquante ans. Actuellement, 108 IUT répartis sur 170 campus proposent 24 spécialités et accueillent chaque année près de 15 000 étudiants, soit près de 5 % de l'effectif total d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur¹. À la rentrée 2021, une transformation importante voit le jour en leur sein. Elle concerne le diplôme universitaire de technologie (DUT) qui vit ses derniers semestres sous sa forme connue. Il est appelé à muter au profit d'un nouveau diplôme intitulé le bachelor universitaire de technologie (BUT), qui est une licence professionnelle. Matérialisant une demande formulée depuis, au moins, les années 1980² par les acteurs en IUT d'un diplôme en trois années après le baccalauréat, le changement d'appellation se veut cependant aussi une transformation massive dans l'approche pédagogique. Il s'appuie sur une réforme d'une « ampleur inédite »³ mobili-

sant une « approche par compétence », qui a pour objectif une « professionnalisation efficace »⁴. Face à cette transformation, on peut s'interroger sur les manières dont la problématique des inégalités sociales, qui occupe les politiques publiques et chercheurs depuis plusieurs décennies, se pose pour les IUT. Plus précisément, trois points sont ici développés, à l'issue de la présentation du cadre théorique mobilisée : les spécificités historiques des IUT ; leurs évolutions dans le temps ; et les approches visant la professionnalisation. Ils permettent de poser une question : est-ce que la structuration nouvelle des programmes nationaux à partir de l'approche par compétence permettra de s'emparer de la question des inégalités ?

La question des inégalités au cœur de la sociologie du curriculum

- 2 L'approche théorique mobilisée ici est celle de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008). Son point de départ est une piste durkheimienne ambitionnant de « soumettre à une investigation systématique les savoirs scolaires considérés comme un arbitraire culturel socialement constitué et variable » permettant de produire une sociologie de la connaissance et une sociologie du pouvoir (De Queiroz, 1995, p. 37-38). L'outillage théorique permet de conjuguer un regard à différentes échelles du social allant du macro au micro, c'est-à-dire des politiques publiques aux interactions en classe, pour une variété d'acteurs qu'il s'agisse des producteurs de programmes, des enseignants, des élèves, etc. Il permet en même temps de saisir les types et contenus de savoirs, les instruments et outils pédagogiques sans oublier les effets des lieux, des matérialités et le travail d'appropriation. S'il est très rare de pouvoir saisir toutes ces dimensions au cours d'une seule recherche, ce cadre théorique invite à ne pas simplifier les institutions, les processus, les produits, les effets et les acteurs concernés par le fait éducatif. Concernant les IUT, l'intérêt de cette approche est de pouvoir repositionner leur apparition dans un contexte politique national, et de fournir des outils de description de leur mise en place et déploiement progressif

à différents niveaux : institutionnel, organisationnel, matériel, interactionniste, et d'une période à l'autre.

- 3 Une autre particularité intéressante de la sociologie du curriculum est d'avoir d'emblée couplé la volonté d'édification d'un langage de description à celle d'une étude des inégalités de rendement éducatif. Elle place donc au cœur de ses préoccupations la question des inégalités et fournit des outils conceptuels pour les saisir (Bernstein, 2007). Car cette question des inégalités dans l'enseignement supérieur est cruciale. Elle occupe les politiques publiques et chercheurs en éducation depuis au moins soixante-dix ans. Corrélative des grands mouvements de réforme du système d'éducation nationale, d'un essor démographique, du plein emploi de l'entre-deux-guerres et de la demande de services et de biens de consommation, elle émerge au moment où s'intensifient les politiques d'éducation pour tous et que se transforment les cursus et programmes. Les notions de démocratisation et massification sont alors venues mettre en avant le fait que l'essor quantitatif très important des publics formés à différents niveaux du système scolaire ne peut être mécaniquement taxé de démocratisation de l'enseignement : une approche à partir de la stratification sociale montre en effet que les écarts entre les groupes sociaux restent importants et constants dans le temps (Aschieri, 2013). Les inégalités demandent toutefois à être définies de manière précise : s'agit-il d'inégalités sociales d'accès à des formations, de réussite au cours de celles-ci, ou d'accès à l'emploi à l'issue du diplôme ? Elles ne relèvent pas des mêmes processus. Certaines renvoient à des pratiques et effets de filtrage des étudiants pour accéder à une formation, suivre un cursus ou être embauchées par une entreprise. D'autres concernent des pratiques et effets de cadrage, autrement dit de transformations de soi des étudiants au cours et en conséquence des cursus suivis. Bien entendu, les pratiques et effets de filtrage et de cadrage (Millet, 2003) qui se conjuguent pour chaque étudiant sont constitutifs autant de régularités statistiques que de trajectoires singulières. À partir de ce cadre et de ces préoccupations, quelle est l'histoire des IUT ?

Les origines des IUT

- 4 La France des années 1960 est celle de la modernisation, de la planification, d'une première massification de la demande éducative, de l'essor des techniques et technologies, de l'adoption de la théorie du capital humain. À cette époque : « La société française est ainsi confrontée à un triple défi : répondre aux besoins des entreprises en matière de maîtrise intermédiaire, contribuer à accompagner une massification sans précédent de l'enseignement supérieur et tenter de réduire les taux d'échecs élevés [en premier cycle universitaire] » (Le Nir, Séguy, 2018b, § 9). Les IUT sont créés en 1966⁵, à titre expérimental, à l'issue d'un travail mené par deux commissions (Bernard, 1970). Le texte de loi qui entérine la création des IUT et du DUT fait deux pages. Volontairement succinct, car ambitionnant de lancer une expérimentation, il sera peu à peu complété par d'autres textes⁶ dans les années suivantes. L'ensemble stabilise des éléments essentiels à différents niveaux : institutionnels, organisationnels et pédagogiques.
- 5 Au niveau institutionnel, il faut noter le positionnement des IUT au sein des universités, et non ailleurs, par exemple dans les lycées à l'instar des sections de techniciens supérieurs (STS), ou dans d'autres structures, telles que des écoles d'ingénieurs. L'intention était explicitement d'apporter à l'intérieur des universités des problématiques de technologies, de formations courtes, qui mènent à la préparation à des métiers sur des fonctions de « cadres intermédiaires » pour répondre aux besoins des entreprises. Il s'agissait aussi de s'appuyer sur les spécificités des universités d'articuler enseignement et recherche pour ne pas couper la voie technologique de toute préoccupation scientifique en constante actualisation.
- 6 L'organisation interne des IUT instaure des spécificités importantes pour ce qui concerne l'enseignement supérieur : la création d'un conseil d'IUT, présidé par un représentant du monde économique, et un directeur qui doit être un membre du corps enseignant. Le département est également à citer, car son organisation a été pensée pour en faire un échelon important : il a en charge la gestion d'une spécialité de DUT. Il est organisé autour d'une double figure, le chef de département et le directeur des études, qui en seront les relais opérationnels quotidiens. Au niveau pédagogique, plusieurs innova-

tions pour l'époque sont introduites, encore une fois au regard des autres pratiques universitaires : la pluralité des statuts et personnels habilités à enseigner en IUT, l'instauration d'un programme pédagogique national élaboré collectivement, la pluridisciplinarité des contenus des programmes, la présence de stages, la fixation d'un volume horaire hebdomadaire calé sur le travail salarié, des tailles des promotions volontairement réduites de manière à favoriser une interconnaissance, et un esprit de promotion (Bernard, 1970). Progressivement d'autres innovations seront mises en place telles que les approches par problèmes, les projets tutorés, qui sont des manières de faire travailler les étudiants à partir de cas réels produits en concertation avec les milieux professionnels. Enfin, les relations entre les niveaux sont pensées à partir de l'instauration de différents collectifs. Des réseaux institutionnels et associatifs (tels que la Commission consultative nationale en IUT ; les commissions pédagogiques nationales, l'assemblée des directeurs d'IUT (ADIUT), les assemblées des chefs de départements, etc.) ont en charge les liaisons entre les innovations locales et un cadrage national, à partir d'échanges, de collectifs mixtes d'universitaires, et de représentants de l'État, des secteurs professionnels, des syndicats et associations professionnelles, et des étudiants. L'ensemble fournit une originalité de taille au sein du milieu universitaire s'appuyant sur différents points tels que : un fonctionnement à la fois collectif et local, générateur de conditions de socialisation à une culture « IUT » commune, tout à fait particulière pour ses personnels qui ont aussi pour caractéristique de se partager dans les mêmes proportions entre enseignants du second degré affectés dans le supérieur et enseignants-chercheurs (Tralongo, 2017) ; des conditions de dialogues réguliers et fréquents avec la sphère du privé ; et le constat de « succès pédagogiques » réitéré à différentes époques (Le Nir, Séguy, 2018a ; Cour des comptes, 1994 ; De Robien, 2007).

- 7 Dans cet ensemble, qui s'enracine dans le texte de 1966, les choix d'une sélection des publics à l'entrée et d'un malthusianisme pourraient donner à penser que la question des inégalités n'était pas l'objet des instigateurs des IUT. Elle constituait cependant une manière de s'atteler à la question des inégalités de réussite à l'université, en diversifiant les voies, les finalités, les modalités et contenus d'enseignement. En ce sens, si un filtrage existe bel et bien par une

sélection des publics à l'entrée, c'est l'existence même de cette voie technologique, courte, et à finalité d'insertion dans des milieux professionnels à des échelons intermédiaires qui entendait lutter contre l'échec à l'université, cependant dans une vision gaullienne, c'est-à-dire rationalisée et sélective de l'orientation (Le Nir, Séguy, 2018b). La question de la sélection reste toutefois importante et source de bien des critiques. Elle se conjugue avec un regard sur le déploiement au cours du temps des IUT, qui est l'objet de la prochaine partie.

Le développement des IUT en France (1966-2022)

- 8 Que les IUT soient familiers dans le paysage universitaire français ne doit pas masquer le fait que chaque époque de leur développement a été la résultante de luttes et de compromis. Trois périodes sont à distinguer : celle des débuts (1966-1980) ; celle qui court jusqu'aux années 2000 ; et celle, plus récente, au sein de laquelle les transformations de l'enseignement supérieur français et européen s'intensifient. Les poussées démographiques, les mutations et attentes sociales, les visions politiques, les modes de gestion des pouvoirs publics, les révolutions technologiques, les dynamiques des collectifs internes aux IUT, les transformations de l'enseignement supérieur en France et ailleurs, et au-delà, l'état des rapports de force économiques entre pays dans le contexte de la mondialisation, sont les ferments des transformations au sein des IUT.
- 9 En 1966, ce sont quatre expérimentations assez rapidement suivies d'une liste de douze domaines, qui vont inaugurer les futures spécialités de DUT. Soixante ans après la création des IUT, le nombre de spécialités n'a fait que doubler. Autant dire qu'il s'agit d'une croissance très maîtrisée, d'une part en nombre, et d'autre part dans les domaines couverts. Ceux-ci sont au nombre de quatorze pour le secteur de la production, et de dix pour le secteur des services. Ils se répartissent dans six champs d'activités : Administration, gestion, commerce ; Communication et médiation ; Électronique, automatique, informatique ; Sciences industrielles, matériaux, contrôle ; Chimie, biologie, procédés industriels ; Construction, énergie, sécurité.

- 10 Concernant les ouvertures des IUT et des DUT, on peut souligner deux pics : dans les années de création des IUT (entre 1966 et 1970) ; puis dans les années 1990, correspondant aux années du plan Université 2000 (Assodiut, 2007). Ce plan faisait des IUT des agents de déconcentration universitaire, de revitalisation de régions françaises. Les IUT ont ainsi constitué une des modalités d'extension des universités sur le territoire et y ont joué un rôle d'outil d'aménagement (Soldano, 2018). À la fin des années 1990 s'amorce le processus de Bologne qui signe un important mouvement de réformes de l'enseignement supérieur français et européen. Le passage au cursus en trois grades (licence, master, doctorat), la loi LRU relative aux libertés et responsabilités des universités en 2007, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) en 2018, et plus récemment la fabrication d'établissements publics expérimentaux (EPE) reconfigurent en profondeur les missions de l'université, les cursus, les contenus, les voies d'accès, les tailles, formes de financement, d'organisation et de gestion des établissements, etc. Les politiques publiques mettent en avant le chiffre de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. Le maître-mot devient la professionnalisation et l'alternance est plébiscitée. Ces réformes impactent les IUT de multiples manières : elles interpellent l'offre de formation, sont au principe de transformations dans les programmes pédagogiques et bouleversent les relations entre les pouvoirs publics, les gouvernances universitaires et les IUT (Agulhon, 2018). En 1999 sont créées les licences professionnelles, et plus de la moitié de l'offre sera rapidement prise en charge au sein des IUT (Maillard, Veneau, 2006), diversifiant, à moyen constant, l'offre de formation au sein des IUT.
- 11 De façon très synthétique, les étudiants inscrits en IUT ont plusieurs caractéristiques : ils sont pour 30 % environ enfants de cadres, et 13 % enfants d'ouvriers⁷. Ils sont titulaires à 63 % d'un baccalauréat général, à 33 % d'un baccalauréat technologique et seulement à 1,5 % d'un baccalauréat professionnel (Marlat, Perraud-Ussel, 2020). Depuis 2013, la question des quotas de bacheliers technologiques divise et mobilise, l'ADIUT prônant une concertation plus que des quotas visant l'objectif de 50 % d'accueil. Les étudiantes sont minoritaires avec un taux de 40,9 %⁸. Concernant la réussite en deux ou trois ans au DUT, les chiffres sont importants, à hauteur de 78 % (Mamari,

Ménard, 2022), contribuant à assurer une bonne image des IUT auprès du public et des entreprises autant qu'à appeler des commentaires sur les spécificités pédagogiques et des moyens dont ils disposent (Agulhon, 2018). La poursuite d'études qui a largement augmenté après le passage au LMD avoisine à présent les 90 %, tandis que, pour les 10 % qui vont à l'emploi, 90 % sont en emploi trente mois après l'obtention du DUT (Erb, 2016). Ces chiffres distinguent les étudiants d'IUT à la fois des étudiants en STS, qui ont des origines plus populaires, des baccalauréats professionnels en plus grand nombre, une réussite au BTS un peu moindre, tout comme la poursuite d'études (Orange, 2013). Ils se distinguent aussi des élèves de CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles), qui sont davantage enfants de cadres⁹. Enfin, les comparaisons avec les étudiants de licences universitaires donnent des résultats contrastés, car ils dépendent largement des disciplines choisies par les étudiants (Convert, 2010). Ces chiffres montrent un enseignement supérieur comme espace ségrégué, au sein duquel les formations ne sont pas également accessibles pour tous et pour lesquels les effets de cadrages, importants, fabriquent des savoirs, des compétences, des techniques intellectuelles et pratiques, des aspirations et des destinées très clivées (Millet, 2003 ; Orange, 2013).

Quelles approches pédagogiques pour professionnaliser ?

- 12 À différentes époques, on l'a rappelé, les IUT ont été loués pour leur « réussite pédagogique ». De quoi s'agit-il ? L'approche traditionnelle en IUT était jusqu'en 2021 une pédagogie par la technologie. Celle-ci avait été définie par plusieurs traits : elle n'était pas une voie de relégation ni secondaire par rapport à une approche uniquement académique, et elle pouvait conduire à des parcours d'études longs, pas forcément courts (Assodiut, 2007, p. 15 et suivantes). À cela s'ajoutait la voie de l'apprentissage, également développée en IUT et en lien avec la technologie, qui s'appuyait dans certains IUT sur l'approche expérimentielle (Mandeville, 2009). Elle mettait en avant la complexité des apprentissages, la dimension plurielle et avant tout expérimentielle de ceux-ci. Une expérience comporte en effet différentes dimensions, toutes importantes, dont il convient de ne pas oublier la portée

lors de la fabrication de programmes : elle est affective, cognitive, significative, riche d'enseignements pour les apprenants – allant largement au-delà des objectifs du programme –, à partir du moment où ils s'impliquent et engagent une réflexivité, tout en développant des métacompétences. Dans cette veine, des dispositifs spécifiques, tels que Projet personnel et professionnel (PPP), sont venus matérialiser cette approche expérientielle (Tralongo, 2012). De son côté, la professionnalisation en pratique a précédé le néologisme qui date des années 1990. À ce moment-là : « Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, les IUT découvrent que ce qu'ils exercent depuis leur origine, en concertation à tous les niveaux avec les acteurs économiques et sociaux, est de la professionnalisation » (Assodiut, 2007). La professionnalisation en IUT était au fondement de chaque programme pédagogique national (Tralongo, 2018), et, d'une manière générale, les IUT étaient considérés comme « un bon lieu pour examiner la question de la professionnalisation des études supérieures » (Rose, 2018).

- 13 En 2021, c'est l'approche par compétences qui se met en place au sein de toutes les spécialités de BUT. Elle a plusieurs caractéristiques. Elle s'appuie sur les propositions d'un laboratoire, le LABSET (laboratoire de soutien aux synergies éducation-technologie), qui a travaillé de façon contractuelle avec l'assemblée des directeurs d'IUT. De la notion de compétence, largement objet de luttes, il est proposé la définition d'un « savoir-agir en situation complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Poumay *et al.*, 2017). Tout l'enjeu d'un programme est alors de bâtir un « référentiel de compétences », en basculant d'une vision de l'enseignement à une vision centrée sur les apprentissages des étudiants. L'objectif est d'organiser des situations « authentiques » d'apprentissage et d'évaluation. Au sein de ce programme, des savoirs, savoir-faire et savoir-être seront nécessaires pour les étudiants : ils sont considérés comme des « ressources » internes et externes, faits « d'apprentissages critiques » plus indispensables que d'autres pour la bonne mobilisation de compétences en situation professionnelle. Les intervenants de la formation deviennent alors les fournisseurs et animateurs de ces ressources et situations d'apprentissage. Ils doivent en conséquence largement transformer leurs manières

d'évaluer les étudiants, car l'évaluation d'une compétence n'est pas la même chose que celle d'une connaissance. Des outils tels que le portfolio sont recommandés : rédigé par chaque étudiant, il comporte une série de « traces » de ses acquis. Le « référentiel de compétences » doit être élaboré en étroite collaboration avec les milieux professionnels et ne pas proposer un trop long catalogue de compétences. Enfin, les stages et situations d'alternance sont considérés comme particulièrement propices au déploiement de l'approche par compétence.

- 14 Si à ce jour, il n'est pas possible de tirer un bilan d'une réforme en cours, pour laquelle les programmes nationaux ont été rédigés au fur et à mesure, bien des questions cependant restent en friche. Très rapidement, deux peuvent être soulevées. Que va-t-il advenir de ces différentes approches et de leurs nombreuses traces dans les programmes, qui, toutes, ont été considérées comme particulièrement professionnalisantes ? Comment les inégalités d'apprentissage, qui constituent des risques vifs (Beckers *et al.*, 2012) dans le cas d'une approche par compétence, seront prises en charge au sein des programmes ?

Pour conclure...

- 15 À la fois familiers dans l'enseignement supérieur français et originaux au sein des universités, les IUT ont dépassé le demi-siècle d'existence. Ce n'est pas rien au regard de l'ampleur des réformes et transformations qui secouent l'espace de l'enseignement et de la recherche depuis plus d'une vingtaine d'années. Caractérisés par une organisation des instituts et des départements portés par des collectifs pluriels, par des liens étroits avec les milieux professionnels et des innovations pédagogiques en grand nombre, les IUT sont pourtant fragilisés de multiples manières. La perte de spécificités, telles que le fléchage des moyens et des postes qui permettait de préserver des conditions de déploiement d'une pédagogie par la technologie, est venue alourdir des relations avec les universités (Agulhon, 2018), elles-mêmes prises dans une guerre programmée pour leur financement (Sinigaglia, 2018). Il en résulte une mise en concurrence systématique de chacun, qui n'est pas propice aux essaimages et échanges autour de questions de pratiques d'enseignement et de professionna-

lisation, qui sont pourtant devenus des enjeux communs au fil du temps. Il en résulte aussi une fragilisation des équipes enseignantes, interpellées dans leur professionnalité par ces injonctions incessantes à se transformer. Enfin, il reste à se poser la question des effets sur les étudiants de réformes qui, par leurs rythmes autant que leurs contenus, les positionnent en testeurs permanents de programmes incertains et inachevés, continuellement en train de s'écrire.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, Catherine (2018). « Les IUT. De l'autonomie à la subordination ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 71-89. <https://journals.openedition.org/cres/3199>
- ASCHIERI, Gérard (2013). « Les inégalités dans l'enseignement supérieur ». *Le français aujourd'hui*, n° 183, p. 51-59. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-4-page-51.htm>
- ASSODIUT (2007). *Livre blanc sur le système IUT. Après 40 ans d'existence : histoire, bilan, perspectives*. Cachan : Assodiut.
- BECKERS, Jacqueline, CRINON, Jacques, SIMONS, Germain (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- BERNARD, Michel-Yves (1970). *Les instituts universitaires de technologie*. Paris : Dunod.
- BERNSTEIN, Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy : PUL.
- CONVERT, Bernard (2010). « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 14-31. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm>
- COUR DES COMPTES (1994). *Les instituts universitaires de technologie et leur place dans le plan de développement des enseignements supérieurs*, rapport. <https://excerpts.numilog.com/books/9782110736741.pdf>
- DE QUEIROZ, Jean-Manuel (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- DE ROBIEN, Gilles [2006]. « Déclaration de M. Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, sur l'expérience et la réussite des Instituts universitaires de technologie [IUT], et sur ses pistes de réflexion concernant le débat national sur Université-Emploi ». [https://w](https://www-)
[w-](https://www-)

www.vie-publique.fr/discours/161824-gilles-de-robien-17052006-instituts-universitaires-de-technologie-iut

ERB, Louis-Alexandre (2016). « L'insertion professionnelle des diplômés·e·s de DUT reste stable et leurs conditions d'emploi s'améliorent ». *Note flash du SIES*, n° 20. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid110401/l-insertion-professionnelle-des-diplome.e.s-de-dut-reste-stable-et-leurs-conditions-d-emploi-s-ameliorent.html>

FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

LE NIR, Michel, SEGUY Jean-Yves (2018 a). « Les IUT à leur création. Des laboratoires d'innovations institutionnelles et pédagogiques ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 15-36. <https://journals.openedition.org/cres/3167?lang=en>

LE NIR, Michel, SEGUY Jean-Yves (2018b). « Ouvrir l'université sur le monde économique et instaurer une orientation rationnelle. Aux origines de la création des IUT ». *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 115-127. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2018-1-page-115.htm&wt.src=pdf>

MAILLARD, Dominique, VENEAU, Patrick (2006). « La "professionnalisation" des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 95-119. <https://journals.openedition.org/cres/1113?lang=en>

MAMARI, Cédric, MÉNARD, Boris (2022). « Les parcours et la réussite en STS, IUT et PACES ». *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 15. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T578/les_parcours_et_la_reussite_en_sts_iut_et_paces/

MANDEVILLE, Lucie (2009). « Chapitre 7. Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant ». Dans Bédard, Denis (dir.). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, p. 123-138. <https://www.cairn.info/innover-dans-l-enseignement-superieur--9782130571476-page-123.htm>

MARLAT, Diane, PERRAUD-USSEL, Cyrielle (2020). « Enseignement supérieur, recherche, innovation. Les effectifs en IUT en 2019-2020 ». *Note flash du SIES*, n° 8. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NF_2020_08_IUT_num_1293507.pdf

MÉNARD, Boris (2022). « Parcours et réussite en DUT. Les résultats de la session 2021 ». *Note flash du SIES*, n° 31. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=9272

MILLET, Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

POUMAY, Marianne, TARDIF, Jacques, GEORGES, François (dir.) [2017]. *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

ROSE, José (2018). « La professionnalisation des formations supérieures. Facettes multiples et effets incertains ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 59-70. <https://journals.openedition.org/cres/3188>

SINIGAGLIA, Jérémy (2018). « “Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies”. La faillibilité comme mode de gouvernement des universités ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 221-222, p. 20-37. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2018-1-page-20.htm>

SOLDANO, Catherine (2018). « Les IUT au prisme des territoires ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 91-111. <https://journals.openedition.org/cres/3204>

TRALONGO, Stéphanie (2012). « Le projet professionnel de l'étudiant. Histoire et champ de pertinence ». Dans Quenson, Emmanuel, Coursaget, Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 109-120.

TRALONGO, Stéphanie (2017). « Fabriquer/devenir un enseignant du supérieur professionnalisant. Le tutorat en IUT ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 138, p. 165-183. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5103>

TRALONGO, Stéphanie (2018). « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 37-57. <https://journals.openedition.org/cres/3178>

NOTES

1 Sources : <https://www.iut.fr/les-iut/>

2 Des débats autour d'une troisième année sont rapportés dans le bulletin du GeSi, par exemple dans le numéro 30 daté de novembre 1990, sur les « réflexions sur l'après-colloque pédagogique de Nîmes ».

3 Selon les propos du président de l'ADIUT, Martial Martin, lors de la journée des référents PPP en IUT à Nancy (23 et 24 novembre 2022).

4 <https://www.iut.fr/le-but-et-ses-specialites/>

5 Décret du 7 janvier 1966.

6 Tel l'arrêté du 26 juin 1967.

7 <https://www.inegalites.fr/Les-milieus-populaires-largement-sous-representees-dans-l-enseignement-superieur>

8 https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/

9 <https://www.inegalites.fr/Les-milieus-populaires-largement-sous-representees-dans-l-enseignement-superieur>

AUTEUR

Stéphanie Tralongo

MCF HDR/Équipe MEPS, Centre Max Weber UMR 5283.

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ?

Arnaud Pierrel

DOI : 10.35562/diversite.3887

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La réforme de l'apprentissage de 2018 a eu comme effet un accroissement sans précédent des effectifs apprentis, notamment dans l'enseignement supérieur. Dans cet article, nous dressons un premier bilan de cette envolée des effectifs apprentis en la réencastrant dans les logiques de développement qui lui préexistent. L'apprentissage apparaît comme un poste d'observation pertinent des recompositions qui affectent l'enseignement supérieur, que ce soit sa démocratisation ségrégative, l'apparition en son sein de nouveaux diplômes au cours des dernières décennies ou le récent essor de l'offre privée d'enseignement.

English

The 2018 reform of apprenticeship led to a skyrocketing number of apprentices especially in higher education. In this paper, we review this soaring by linking it with pre-existing dynamics. Apprenticeship is a relevant vantage point to look at reconfigurations in higher education: its segregated democratization, the appearance of new diplomas and the new rise of for-profit higher education groups.

INDEX

Mots-clés

apprentissage, démocratisation, diplôme, enseignement supérieur

Keywords

apprenticeship, democratization, diploma, higher education

PLAN

L'apprentissage dans le supérieur aspiré vers... les « autres diplômes »

L'apprentissage : un poste d'observation de la vie des diplômés de l'enseignement supérieur

Les apprentis : des étudiants d'origines plus populaires que les statuts scolaires ?

TEXTE

- 1 « Révolution copernicienne » : la formule choisie, à la fin de l'année 2017, par la ministre du Travail Muriel Pénicaud, pour qualifier la réforme à venir de la formation initiale, sous statut apprenti, laissait présager des changements de fond. De fait, la loi dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » promulguée le 5 septembre 2018 introduit toute une série de nouvelles dispositions dans le fonctionnement de l'apprentissage. La limite d'âge d'embauche passe de 26 à 30 ans et l'ouverture d'un Centre de formation d'apprentis (CFA) n'est plus soumise à un agrément préalable, mais à l'obtention d'une certification *a posteriori*. Surtout, le financement de l'apprentissage a été entièrement revu dans une logique de guichet unique, France compétences, et de coût-contrat faisant directement dépendre les recettes des CFA du volume de contrats d'apprentissage signés.
- 2 Cette réforme a, pour le moment, atteint son principal objectif affiché, celui d'accroître le nombre d'apprentis. Il oscillait, tous niveaux de diplômés confondus, entre 400 000 et 450 000 de 2006 à 2018, et il s'est envolé depuis : 630 000 en 2020 et 834 000 en 2021. Les formations de l'enseignement supérieur ont été les ailes de cet envol, avec 300 000 apprentis supplémentaires depuis 2018, soit 78 % de l'augmentation totale des effectifs. Il y avait 180 000 apprentis dans l'enseignement supérieur en 2018, l'on en dénombre 480 000 en 2021. Mais cette envolée a été payée au prix fort. La participation des entreprises par le biais de la taxe d'apprentissage, liée à leur masse salariale, n'a pas augmenté, tandis que le principe du coût-contrat garantit aux CFA un financement proportionnel à leurs effectifs. L'écart a été comblé par un lourd déficit comptable de France compétences, qui dépasse les 10 milliards d'euros de 2020 à 2022. De plus, l'État a subventionné les entreprises employeuses d'apprentis à hauteur de 5 milliards d'euros dans le cadre du plan « 1 jeune, 1 solution ».

- 3 L'objectif de cet article est alors de décrire cette envolée récente de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur en la réinscrivant dans les dynamiques de développement de l'apprentissage qui lui préexistant. Nos matériaux d'enquête, constitués pour une thèse en sociologie (Pierrel, 2020), portent en effet sur la période antérieure à l'envolée des dernières années. Ces matériaux sont des monographies de CFA, des entretiens et des questionnaires auprès des apprentis du supérieur et des séries statistiques sur les effectifs. L'enquête vise à décrire l'implantation de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur depuis 1987, date à partir de laquelle il est possible de préparer d'autres diplômes que le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) par cette voie de formation. Pour renseigner l'envolée récente des effectifs apprentis du supérieur, nous avons consulté les différentes publications à son sujet, notamment les statistiques SIFA (système d'information sur la formation des apprentis) publiées par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et les rapports établissant un premier bilan de la loi de 2018, émanant de l'Inspection générale des finances, de l'Assemblée nationale, du Sénat et de la Cour des comptes.
- 4 La première partie de l'article décrit l'envolée des effectifs apprentis. La deuxième rattache celle-ci aux logiques de croissance des années 2000 et 2010 qui montrent que l'apprentissage est au cœur de la vie des diplômés (Millet, Moreau, 2011) de l'enseignement supérieur. La dernière partie interroge les conséquences de l'envolée sur le recrutement social des apprentis.

L'apprentissage dans le supérieur aspiré vers... les « autres diplômés »

- 5 En 2005, Jean-Jacques Arighi et Damien Brochier décrivaient l'aspiration de l'apprentissage vers le haut de la hiérarchie des diplômes de l'enseignement technique et professionnel. Cette aspiration vers le haut s'était produite sur la décennie antérieure : les effectifs en CAP et BEP (brevet d'études professionnelles) stagnaient, tandis que la part de l'enseignement supérieur augmentait petit à petit (70 000 apprentis en 2005, soit 18 % du total des effectifs). Le constat

ne s'est pas démenti depuis avec une croissance quasi linéaire de cette part du supérieur dans les effectifs totaux pour atteindre 40 % en 2018. L'envolée de l'apprentissage a accéléré la tendance : en 2021, près de six apprentis sur dix (58 %) le sont dans l'enseignement supérieur. Tous les types de diplômes du supérieur n'ont en revanche pas concouru de manière égale à cette envolée. De 2018 à 2021, les effectifs d'apprentis préparant un DUT (diplôme universitaire de technologie) sont demeurés stables (+ 344), auxquels il convient cependant d'ajouter les 2 200 apprentis du nouveau BUT (bachelor universitaire de technologie). Les effectifs d'ingénieurs apprentis sont eux passés de 25 000 à 30 000. Les licences et masters affichent des augmentations d'effectifs intermédiaires, avec 20 000 apprentis supplémentaires pour chacun des deux. Les 300 000 nouveaux apprentis du supérieur sont en fait concentrés dans deux types de diplômes, selon la ventilation adoptée dans les publications de la DEPP : les BTS (brevets de technicien supérieurs) dont les effectifs ont plus que doublé (de 72 000 à 157 000) et les « autres diplômes » qui enregistrent une croissance de 165 000 unités. Ces « autres diplômes » regroupaient 19 % des apprentis du supérieur en 2018, quatre ans plus tard, ils en réunissent 42 %. L'aspiration de l'apprentissage vers le haut de la hiérarchie des diplômes de l'enseignement technique et professionnel se poursuit donc, mais prend aujourd'hui la forme d'une aspiration des effectifs vers les « autres diplômes » de l'enseignement supérieur. Cette croissance est, comme nous allons le voir, elle-même alimentée par celle du nombre de CFA, conséquence directe de la suppression par la loi de 2018 de l'agrément préalable à leur ouverture.

- 6 Que plus de la moitié (55 %) de l'augmentation relève des catégories « autres diplômes » des publications de la DEPP n'est pas dépourvu d'enseignements. Depuis les années 1980, l'extension de la catégorie « autres » est à mettre au crédit des statisticiens, en tant qu'elle traduit un « élargissement du champ » des écoles recensées et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité de l'enseignement supérieur (Bodin, Orange, 2016). Compte tenu de l'étroitesse de la période qui nous occupe ici, 2018-2021, l'aspiration des effectifs vers les « autres diplômes » correspond bien à un changement de la morphologie apprentie et non à un pur effet statistique qui serait imputable à une soudaine extension du champ des formations couvertes par

l'appareil statistique. Ce changement morphologique peut être caractérisé comme une ramification très poussée de l'apprentissage, qui s'est implanté dans toute une série de diplômes reconnus ou non par l'État, certifications professionnelles et titres homologués.

- 7 Le pendant de cette aspiration vers les autres est la croissance en flèche du nombre de CFA. En quatre ans, ce nombre a triplé, passant de 936 en 2018 à 2 791 en 2021 pour l'ensemble des formations par apprentissage, du secondaire et du supérieur. Conformément aux dispositions de la loi de 2018 facilitant l'ouverture de CFA au-delà des organismes consulaires ou établissements publics, la catégorie ayant connu l'envolée la plus spectaculaire est celle des organismes privés (associatifs ou émanant des branches professionnelles, groupement d'entreprises, voire d'une seule entreprise) avec 800 créations nettes de 2018 à 2020 (nous ne disposons pas des données détaillées pour 2021). La concomitance des envolées des effectifs et du nombre de CFA permet alors de caractériser la croissance de l'apprentissage comme une croissance extensive, c'est-à-dire alimentée par l'expansion de l'offre de formation, et non par l'augmentation des effectifs à nombre d'établissements donné. L'on comptait 479 apprentis du secondaire ou du supérieur par CFA en 2018, quatre ans plus tard, ce rapport s'établit à 299.
- 8 L'aspiration vers les « autres diplômes » et l'envolée du nombre des CFA comme support de celle des effectifs sont ainsi les deux principales conséquences de la loi de 2018. Qu'ils émanent des parlementaires ou de la Cour des comptes, les rapports dressant un premier bilan de cette loi s'accordent pour y voir une « libéralisation » de l'offre de formation en apprentissage. Le modèle derrière cette dynamique semble être celui de la « concurrence pure et parfaite » chère aux économistes, puisque s'y retrouvent certains de ses critères : l'atomicité avec l'augmentation du nombre de CFA, la libre entrée et sortie de ceux-ci avec la simplification des conditions d'ouverture, la transparence de l'information par la mise en place de la plateforme InerJeunes¹ récapitulant, à destination des candidats et candidates à l'apprentissage, le taux d'emploi des différentes formations. Le rapport de l'Assemblée nationale souligne d'ailleurs le lien existant entre ces éléments : « la publication des indicateurs est résolument positive. Elle est le *corollaire nécessaire de la libéralisation de l'offre de formation par apprentissage* [en gras dans le texte] : plus

d'offre rend indispensable plus de transparence sur les résultats obtenus »². Autre point commun entre les rapports, ils s'interrogent tous sur la pérennité de l'envolée des effectifs, notamment eu égard aux potentiels effets d'aubaine qu'ont pu jouer les subventions aux entreprises pour l'embauche des apprentis. À défaut de boule de cristal, il est toutefois possible de tirer les leçons du passé et de montrer que la croissance extensive des effectifs était déjà à l'œuvre dans les décennies précédentes comme décrit dans la partie suivante.

L'apprentissage : un poste d'observation de la vie des diplômés de l'enseignement supérieur

- 9 Dès les années 1990, l'apprentissage s'est développé en se saisissant des nouveaux venus dans le paysage des diplômes et formations de l'enseignement supérieur. Les nouvelles formations d'ingénieurs, créées en 1990, sont censées être le fer de lance du décloisonnement de l'apprentissage au-delà du CAP, relayées, deux ans plus tard, par la mise en place des IUP (instituts universitaires professionnalisés). Si ces deux créations ne concernent que des effectifs réduits, les licences professionnelles, créées en 1999, elles vont constituer l'exemple par excellence des logiques de croissance de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Leur nombre va rapidement croître au cours des années 2000 atteignant les 2 000 formations en 2010 et l'apprentissage n'a de cesse de gagner du terrain relativement à la voie scolaire. À la fin des années 2000, un quart des 50 000 étudiants préparant une licence professionnelle est sous statut d'apprenti. Cette proportion stagne au cours des années 2010, mais repart à la hausse à la faveur de la réforme de 2018 : en 2020, plus d'un jeune sur deux prépare une licence professionnelle sous statut apprenti. Le lien étroit entre licence professionnelle et apprentissage illustre le fait que cette voie de formation est au cœur de l'une des dynamiques majeures qui affecte l'enseignement supérieur, à savoir sa « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000). En effet, la composition des licences professionnelles reflète la diversification de

la population bachelière, avec un étudiant sur deux, détenteur d'un baccalauréat technologique ou professionnel.

- 10 L'apprentissage est également partie prenante de la généralisation de la norme des études longues, dont le pendant, du côté de l'offre de formation, est l'agencement en filières des diplômes de l'enseignement supérieur dans une consécution de viviers et débouchés. Ce sont ici les DUT (diplômes universitaires de technologie) qui fournissent l'exemple le plus probant. Au cours des années 2000, les DUT obtenus par la voie de l'apprentissage ont été de moins en moins utilisés comme permis d'insertion professionnelle et de plus en plus comme passeport pour la poursuite d'études. La recherche immédiate d'un emploi concernait la moitié des diplômés de DUT sous statut apprenti au début des années 2000 et seulement un quart à la fin de la décennie (Le Nir, 2018). Si cette évolution peut être vue comme un rapprochement de la voie de formation sous statut apprenti avec son homologue sous statut scolaire, une différence de taille subsiste : des études commencées en apprentissage se poursuivent toujours ou presque en apprentissage. Dans les questionnaires que nous avons fait passer auprès des apprentis, cette règle a d'ailleurs la force d'une évidence lorsqu'il s'agit de justifier le choix de l'apprentissage : « j'ai commencé l'apprentissage dès l'obtention du bac. Cela paraît logique de continuer tout au long de mes études », « j'ai choisi l'apprentissage dès ma sortie du bac pour apprendre par la pratique en plus du théorique. Je ne pourrais pas revenir au statut étudiant ».
- 11 Dans sa note de décembre 2021, la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) établit que le taux de poursuite d'études des apprentis l'année suivant l'obtention de leur diplôme est de 47 % pour les lauréats d'un CAP, 37 % pour les bacs pro et 33 % pour les BTS. Le seuil du supérieur n'est donc pas un plafond de verre pour l'usage de l'apprentissage comme passeport pour la poursuite d'études. En revanche, et bien que les données soient plus éparses, il y a tout lieu de supposer que ces taux de poursuite sont bien plus faibles du côté de la myriade de titres homologués délivrés par les branches professionnelles ou les chambres consulaires et faisant l'objet de niveaux de reconnaissance très variés : inscription au Répertoire national des certifications professionnelles, titré « visé » par l'État, obtention d'un « grade » licence ou master. À cet

égard, l'aspiration vers les autres de l'apprentissage ne sera vraisemblablement pas à même de constituer une filière de formation ordonnée dans une logique de viviers et de débouchés comme cela s'est développé du côté des diplômes.

- 12 L'envolée actuelle des effectifs d'apprentis apparaît donc fragile. Certes, comme auparavant, elle s'apparente à une croissance extensive qui s'appuie sur l'élargissement de l'offre de formation. Mais cette offre se compose moins que par le passé de diplômes articulés les uns aux autres et davantage de certifications spécialisées et autonomes les unes des autres. Le rapport que France compétences consacre en 2021 à la transposition dans le cadre européen de la nomenclature des certifications professionnelles françaises relève, par exemple, que « de nombreuses formations, de durée et de qualité inégales, ont envahi le marché sous le nom de “programme bachelor”, ces formations visant normalement une insertion rapide sur le marché de l'emploi. [...] Cependant, il s'est instauré au cours des années une ambiguïté croissante entre ces formations et les licences, singulièrement les licences professionnelles, en particulier pour les personnes ayant suivi ces formations et souhaitant poursuivre des études à l'université qui s'en voyaient empêchée, car leur “bachelor”, conçu en dehors du système licence – master – doctorat (LMD) ne leur en ouvrait pas la possibilité »³. La croissance extensive des années 2000 et 2010 ne s'est d'ailleurs pas traduite, au contraire d'aujourd'hui, par une hausse corrélative du nombre de CFA, mais par l'organisation en leur sein d'équilibres et de réajustements au gré de la vie des diplômes. Nous avons par exemple retracé l'ensemble des formations et leurs effectifs pour un CFA interdépartemental depuis sa création en 1996 jusqu'en 2013. En 1996, celui-ci chapeaute sept formations qui réunissent 177 apprentis ; en 2013, l'offre de formation s'étend à 46 diplômes pour 970 apprentis. Ces coupes en début et fin de période dissimulent une histoire plus mouvementée, puisque ce ne sont pas moins de 72 formations différentes qui apparaissent au fil des années, de sorte que 26 d'entre elles ont connu une existence temporaire, faute d'effectifs ou au gré des réformes affectant l'architecture des diplômes. Cela montre que la croissance extensive, qui est par définition un processus sans cesse renouvelé, ne parvient à perdurer qu'en s'arrimant à la vie des diplômes et aux dynamiques de fond qui affectent l'enseignement supérieur. Les directions des CFA

l'ont d'ailleurs bien compris et cherchent à pérenniser les formations ouvertes en instaurant une « mixité de publics » (regrouper les apprentis et les statuts scolaires), une « mixité de parcours » (permettre aux étudiants de commencer un cursus, master, par exemple, sous statut scolaire et de le finir en apprentissage) ou encore en ouvrant un nouveau diplôme conçu comme le débouché naturel d'une formation préexistante qui réussit depuis plusieurs années à remplir ses bancs. Il en va ainsi, car, comme l'expliquait la directrice du CFA interdépartemental en entretien, l'identification de besoins des entreprises et la promesse d'une insertion professionnelle au terme du contrat ne suffisent pas toujours à attirer les candidats. Ces derniers sont également attentifs aux contenus des formations et à la valeur symbolique des diplômes qu'ils préparent et cette valeur est notamment définie par les possibilités de poursuites d'études que les diplômes offrent.

Les apprentis : des étudiants d'origines plus populaires que les statuts scolaires ?

- 13 Les sociographies comparant les étudiants apprentis à leurs homologues sous statut scolaire convergent toutes vers le même résultat, à savoir la nécessité de se placer à l'échelle des diplômes et non de l'enseignement supérieur considéré comme un tout. En effet, les différences de recrutement social entre voies de formation varient d'un type de diplôme à l'autre. Ce résultat n'est pas trivial, en tant qu'il permet de souligner que l'apprentissage comme voie de formation n'a aucune vertu magique d'ouverture du recrutement social. Cela va à rebours de l'idée que « l'apprentissage porte un enjeu de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur », car « il convient, par sa pédagogie particulière, à des jeunes peu adaptés à un enseignement purement théorique et conceptuel » (Aboaf, Bonnefoy, 2014, p. 38).
- 14 L'envolée des effectifs apprentis du supérieur n'a d'ailleurs pas eu d'effet sur les photos de classes sociales pour les différents types de diplômes. Les apprentis, aujourd'hui comme hier, ont des origines sociales, du moins saisies au niveau agrégé des catégories socioprofessionnelles, similaires aux statuts scolaires, à l'exception des écoles

de commerce et d'ingénieurs. Dans ces dernières, le recrutement social sous statut apprenti est plus ouvert que sous statut scolaire, avec environ deux fois plus d'étudiants issus des catégories populaires en apprentissage : 28 % contre 14 % en écoles d'ingénieurs et 23 % contre 12 % en écoles de commerce, selon les données compilées de 2018 à 2021 des enquêtes ministérielles sur le suivi des étudiants (Brouillaud, Ndao, 2022). Ces enquêtes fournissent également la clé d'explication de cet élargissement du recrutement social par l'apprentissage localisé uniquement dans ces cursus. En effet, de nettes différences de parcours scolaires menant à l'une ou l'autre des voies de formation ne s'observent que pour les écoles de commerce et d'ingénieurs, que ce soit en termes de baccalauréat obtenu ou de porte d'entrée dans l'enseignement supérieur.

- 15 Dans les écoles d'ingénieurs, 23 % des apprentis sont d'anciens bacheliers technologiques ou professionnels, contre 5 % des statuts scolaires. Plus encore, 75 % des apprentis ingénieurs sont entrés dans l'enseignement supérieur par un IUT ou une STS, mais seulement 10 % des étudiants ingénieurs sous statut scolaire. L'analyse de l'apprentissage permet ici de tirer une leçon plus générale quant aux inégalités dans l'enseignement supérieur. Conformément au régime de démocratisation ségrégative, l'élargissement du recrutement social des écoles procède de l'élargissement de leur recrutement scolaire. Par comparaison, les dispositifs *ad hoc* d'ouverture sociale ont un bien moindre effet, car ils ne ciblent que de petits viviers et de plus en plus définis par des critères territoriaux (les quartiers de la politique de la ville) et non par des critères d'origines sociales.
- 16 La sociographie des apprentis des « autres diplômes » est hors champ des photos de classes que les données disponibles permettent de prendre. Cependant, l'essor des certifications et formations privées aux frais de scolarité dérégulés a rendu plus visible le fait que la prise en charge par l'employeur des frais de scolarité de l'apprenti constitue l'un des déterminants de l'orientation vers l'apprentissage, voire la condition *sine qua non* de la poursuite d'études pour les familles aux revenus les plus modestes. L'argument de l'apprentissage pour justifier que des frais de scolarité onéreux n'étaient pas incompatibles avec un objectif d'ouverture sociale avait plutôt tendance à être manié publiquement à demi-mot par les écoles privées, notamment pour ne pas donner l'impression que choisir cette voie de

formation pouvait être un choix de second rang, financièrement contraint. L'aspiration de l'apprentissage vers ces formations privées des dernières années a délié les langues en la matière. L'argument devient même l'une des spécificités de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, relativement à l'enseignement secondaire, sous la plume des rapporteurs de la Cour des comptes : « l'amélioration de l'insertion dans l'emploi est surtout marquée pour les apprentis jusqu'au niveau du baccalauréat avec un accès plus rapide et plus durable à l'emploi ; les effets de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur sont différents : cette voie de formation permet aux étudiants de financer leur poursuite d'études et améliore plutôt la qualité du premier emploi »⁴. Bien entendu, cet usage de l'apprentissage pour raisons financières ne vaut pas également pour l'ensemble des formations du supérieur et la voie de formation est un support des poursuites d'études d'abord par les nouveaux parcours d'études qui s'y adossent et qui élargissent le vivier de recrutement scolaire de certaines formations.

*

- 17 Cet article avait comme objectif d'établir un premier bilan sociologique de la réforme de l'apprentissage de 2018 et ses conséquences dans l'enseignement supérieur. Si « révolution copernicienne » il y a eu, c'est aux deux sens du terme. Certes, les effectifs apprentis du supérieur se sont envolés, mais selon des logiques qui préexistaient. La croissance des effectifs est demeurée extensive, s'appuyant sur l'ouverture de nouvelles formations, même si celles-ci sont plus souvent aujourd'hui qu'hier des titres homologués et non des nouveaux diplômes reconnus par l'État et qu'elles sont pilotées par des CFA eux aussi fraîchement créés. Pour les diplômes universitaires et ceux des écoles de commerce et d'ingénieurs, la sociographie des apprentis comparés aux étudiants sous statut scolaire est demeurée inchangée. Là où le besoin de recherches ultérieures est le plus pressant concerne l'aspiration vers les autres et le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur privé dominé par quelques sociétés à but lucratif (Galileo, Ionis, Omnes). C'est aussi là, sans doute, où l'essor récent des effectifs apprentis est le plus fragile.

BIBLIOGRAPHIE

ABOAF, Carole, BONNEFOY, Anne (2014). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Aujourd'hui et demain ?*, rapport. Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche et du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, Paris. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?exp_lnum_id=2170

ARRIGHI, Jean-Jacques, BROCHIER, Damien (2005). « 1995-2003, l'apprentissage aspiré vers le haut ». *Bref du Céreq*, n° 217. <https://www.cereq.fr/1995-2003-lapprentissage-aspire-par-le-haut>

BODIN, Romuald, ORANGE, Sophie (2016). « Les mécomptes du supérieur. “Autres” écoles, “autres” établissements et “autres” formations ». *Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. 130, n° 1, p. 40-55.

BROUILLAUD, Aurélien, NDAO, Guirane (2022). « Les étudiants en apprentissage dans l'enseignement supérieur. Effectif, profil et réussite ». *Note d'information du SIES*, n° 22.07. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-08/ni-sies-2022-07-24145.pdf>

LE NIR, Michel (2018). « L'alternance sous contrat(s) salarié(s), quelle réalité pour les IUT ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, p. 199-220. <https://journals.openedition.org/cres/3247>

MERLE, Pierre (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. Une typologie et sa mise en œuvre ». *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096

MILLET, Mathias, MOREAU, Gilles (dir.) [2011]. *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.

PIERREL, Arnaud (2020). *Des amphes d'apprentis. Genèses, structurations et composition sociale des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat. Université de Poitiers, Poitiers.

ROBIN, Antoine, COLLIN, Christel, FAUCHON, Alexandre, MARCHAL, Nathalie (2021). « Insertion professionnelle des apprentis du niveau CAP à BTS 6 mois après leur sortie du système éducatif en 2020 ». *Dares résultats*, n° 74. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/insertion-professionnelle-des-apprentis-du-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-du-systeme>

NOTES

- 1 Voir le site ministériel : <https://www.inserjeunes.education.gouv.fr/diffusion/accueil>
- 2 Rapport d'information de la commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale sur l'évaluation de la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, 2022, p. 89.
- 3 FRANCE COMPÉTENCES (2021). *Rapport relatif au référencement du cadre national français des certifications professionnelles au cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et à l'auto-référencement du cadre français de certification de l'enseignement supérieur au cadre général des certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur*, p. 23.
- 4 COUR DES COMPTES (2022). *La formation en alternance. Une voie en plein essor, un financement à définir*, rapport public, p. 48.

AUTEUR

Arnaud Pierrel

Agrégé-préparateur en sociologie, ENS Paris.

Quelle école, quels personnels, quelle formation ?

Marie-Danièle Campion et François Louveaux

DOI : 10.35562/diversite.3892

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Au cœur des difficultés de recrutement que connaissent les trois fonctions publiques, la responsabilité de la formation dans l'attractivité des métiers de l'enseignement se pose. La formation initiale est objet de débats et de réformes depuis trente ans, tout en négligeant la situation des contractuels. La formation continue intéresse depuis les années 2020. Le continuum de formation reste très hypothétique, l'approche administrative, technique. L'essentiel ne serait-il pas d'établir en préalable ce que la société attend aujourd'hui de son école, donc des personnels enseignants, donc de leur formation ?

English

At the heart of the recruitment difficulties experienced by the three public services, the responsibility of training in the attractiveness of teaching professions arises. Initial training has been the subject of debate and reform for thirty years, while neglecting the situation of contract workers. Continuing education has been of interest since the 2020s. The training continuum remains very hypothetical. The approach remains administrative, technical. Wouldn't it be essential to establish beforehand what society expects of its school today, and therefore of teaching staff, and therefore of their training?

INDEX

Mots-clés

formation initiale, concours, formation continue, développement professionnel et personnel, qualité de vie au travail, mobilité, reconnaissance sociale

Keywords

initial training, competition, continuing education, professional and personal development, quality of life at work, mobility, social recognition

PLAN

Une formation initiale attractive : trente ans de réformes, au prix de la lisibilité ?

Changer les structures ? Changer les concours ?

Combien et qui ?

Des projets novateurs

Un tout autre contexte : une autre conception de la formation ?

Changer vraiment ?

TEXTE

« L'égalité éducative : toujours proclamée, jamais réalisée »

Thomas Piketty, *Une brève histoire de l'égalité*, Seuil, 2021

- 1 En juillet 2022, les résultats des concours de recrutement d'enseignants révèlent un déficit de 4 000 postes compensé par des contractuels. Cette alerte sur l'attractivité du métier, les modalités de recrutement des contractuels provoquent dans la presse et l'opinion une émotion à la hauteur de l'importance que les Français accordent à l'école. Une analyse plus fine montre de fortes différences selon les disciplines dans le secondaire, selon les territoires dans le premier degré surtout. L'agrégation semble moins concernée. L'analyse des résultats montre un peu moins de profils classiques – étudiants en INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) ou dans les UFR (unités de formation et de recherche)¹ – et davantage de « secondes carrières », ceux qui choisissent l'enseignement après avoir exercé un autre métier. Ces reconversions représentent 15 % des recrutements dans le premier degré et 8 % dans le second degré². Moindre attractivité, autre attractivité, inégalités, part globalement croissante des recrutements hors des concours externes – contractuels, concours internes – interrogent sur la

formation initiale qui est confrontée à un double défi : rester attractive et s'adapter à des profils plus diversifiés.

- 2 Des signaux encore faibles – les abandons précoces, les démissions³, échos d'une désaffection croissante des métiers de l'enseignement – et les difficultés de recrutement dans d'autres pays invitent à chercher ailleurs les causes d'un malaise latent. Celui-ci tient à l'évidence aux salaires, aux règles de nomination, de mutation et d'avancement, à la qualité de vie et aux conditions de travail (QVCT), à la considération sociale, mais aussi à une remise en question du sens du métier et aux aspirations des jeunes actifs aux mobilités. La formation continue joue alors un rôle majeur, elle doit permettre le développement professionnel comme personnel.
- 3 Face à des changements sociétaux massifs, ne faudrait-il pas imaginer collectivement de nouvelles façons de faire, de transformer et d'abord définir ce que la société attend de son école, des enseignants, de tous les acteurs du système éducatif et donc, *in fine*, ce que doit être et permettre la formation ?

Une formation initiale attractive : trente ans de réformes, au prix de la lisibilité ?

- 4 Pour être attractive, une formation doit être lisible, stable, ouverte au plus grand nombre, accessible, et offrir une sécurité à ceux qui s'engagent dans des cursus de formation de plus en plus longs et bien sûr répondre aux besoins des usagers. Depuis une trentaine d'années, ce n'est pas vraiment le cas en France et pas seulement pour des choix de formation.
- 5 La formation initiale en France répond à une triple injonction, inscrite au cœur de l'histoire de l'école. Elle est à la fois formation et sélection, puisque le concours est la voie d'entrée et de promotion dans la fonction publique. Elle conjugue deux héritages, celui d'une formation dispensée dans des écoles professionnelles pour le premier degré – les écoles normales – et d'une formation universitaire pour le second degré. La séparation des deux ordres d'enseignement a constitué l'épine dorsale pendant un siècle et leur unification tardive

à partir des années 1960 a laissé de fortes empreintes, des cultures différentes, la crainte de hiérarchies latentes. Enfin l'école a été un outil pour construire l'unité nationale autour de valeurs, au premier rang desquelles l'égalité des chances qui devait être garantie par l'unicité, voire l'uniformité du système, au rebours des inégalités et privilèges⁴.

- 6 Depuis trente-trois ans, la formation initiale cherche à concilier ces différents objectifs au prix de cinq réformes et de quatre changements de la place du concours dans le cursus. Cette succession de réformes rapprochées ne favorise ni la stabilité, ni la mobilisation des équipes, ni le sentiment de sécurité des candidats. La première réforme en 1989 généralise les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), marquant la volonté de fondre les formations pour le premier et le second degré. En 2009, le rattachement des IUFM aux universités veut trancher le débat entre école professionnelle et université. Entre 2010 et 2012, la masterisation, le passage du concours en fin de master, consacre le caractère prioritairement universitaire de la formation. En 2013, la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) remet en valeur la formation professionnelle, insiste sur un tronc commun de formation entre premier et second degrés, crée un master spécifique des métiers de l'éducation et de l'enseignement (MEEF) – qui n'est pas obligatoire pour passer les concours de recrutement. En 2019, la création des INSPE insiste sur le caractère national de la formation, corrige des écarts jugés trop importants entre ESPE et remet en avant les attentes de l'Éducation nationale, principal employeur. Mesure fortement symbolique, un tiers de la formation doit être assuré par des enseignants du degré concerné.

Changer les structures ? Changer les concours ?

- 7 La succession rapide de ces changements manifeste la recherche difficile d'un double équilibre. Entre le national et l'académique : il n'allait pas de soi de confier à des universités autonomes la préparation de concours nationaux de recrutement pour un système scolaire largement centralisé. Entre « l'académique », « le scientifique » ou encore « le disciplinaire » – la maîtrise de la ou des disciplines à

enseigner – et « le professionnel » – une culture, des gestes professionnels, la compréhension des valeurs et du fonctionnement des écoles et établissements, la prise en compte de la diversité, celle des élèves comme celle des territoires. Ces débats se traduisent par l'opposition entre les besoins de « l'État employeur » et les objectifs de « l'université formatrice » ou encore par les interrogations sur « l'universitarisation de la formation ». Ce sujet s'est posé d'une manière générale, voire se pose encore parfois, avec le monde de l'entreprise privée ou publique. L'Université française sait remarquablement construire des formations professionnelles de qualité associant universitaires et professionnels, en particulier au niveau master où les taux d'emploi sont souvent examinés de près tant par les universités que par les étudiants. Sa capacité à construire des formations universitaires professionnalisantes dans le domaine éducatif reste inégalement admise et réalisée, en particulier pour un premier degré multidisciplinaire et qui disposait de son propre modèle de formation au travers d'écoles professionnelles spécialisées, les écoles normales.

- 8 Autant dire que l'on s'enferme alors dans des débats impossibles : les deux sont indispensables, mais tout réside dans la proportion et l'articulation pratique entre l'un et l'autre et dans la façon de les évaluer. Mais ces débats tiennent à deux systèmes – l'universitaire et le scolaire – qui se connaissent encore mal, n'ont pas les mêmes modes de fonctionnement. Ces trente dernières années ont permis de les rapprocher ou surtout de rapprocher les équipes.
- 9 La recherche d'équilibres – donc de compromis – explique des transformations en chaîne qui concernent à la fois les maquettes de formation, les concours, la place des concours. Dans ce dispositif, le concours occupe une place centrale parce qu'il ouvre l'accès à la fonction publique et parce qu'il est le reflet et le garant des exigences nationales de l'employeur, auxquelles doit répondre la formation universitaire. Il apparaît alors comme le pivot qui doit permettre de conjuguer préparations confiées aux universités dans les académies et exigences de métiers définis nationalement.
- 10 Les changements de structures se traduisent par de substantielles modifications des concours, de leur place, de la nature de leurs épreuves, qui révèlent des choix, de conceptions du métier souvent

implicites. Avec les ESPE, le concours est déplacé de M2 en M1 et la seconde année de master organisée autour d'une alternance intégrative – un mi-temps en responsabilité en établissement étroitement articulé avec la formation universitaire. Cela oblige à créer des milliers de postes pour les fonctionnaires stagiaires. Avec les INSPE, le concours repasse en M2 et satisfait ceux qui souhaitent un déroulé du master universitaire sur quatre semestres, non interrompu par le concours. Cela suppose que le master assure aussi une bonne préparation aux concours, principe qui se révèle délicat à mettre en œuvre. La modification du moment de l'entrée dans la fonction publique, donc d'une rémunération assurée, joue grandement sur la sécurité des parcours étudiants. Le report du M1 au M2 pénalise les étudiants aux revenus modestes et l'on sait par ailleurs que la part des étudiants issus de milieux modestes diminue avec l'allongement de la durée d'études⁵. Le profil des lauréats de concours s'éloigne du profil moyen des élèves, une donnée à prendre en compte dans la formation.

- 11 Second facteur d'instabilité⁶, les maquettes de formation doivent s'adapter à la place du concours et à la nature de ses épreuves. En 2013, il n'allait pas de soi de confier la préparation des concours d'une Éducation nationale pilotée par Paris à des universités par nature autonomes. Les maquettes des MEEF prévoient sur des thématiques transversales des enseignements imposés, parfois des modules conçus au niveau national hors universités. Dans les INSPE, des volumes horaires nationaux sont définis. Pour le premier degré, le concours national est décliné en concours académiques, un cas de figure original. La structure même du concours évolue assez peu. L'équilibre entre les disciplines obligatoirement évaluées dans les épreuves fluctue en fonction des priorités. Dans la maquette INSPE, la part de la maîtrise du français et des mathématiques est renforcée en lien avec des priorités nationales définies en réponse aux résultats des différentes évaluations nationales et internationales. Dans le second degré, les maquettes traduisent la tension permanente entre la maîtrise scientifique, celle de la ou des disciplines à enseigner, et le souci de préparer les futurs enseignants à la réalité du métier qu'ils vont exercer trois mois après leur réussite au concours. Lors de la création des ESPE, la nouvelle maquette des concours du second degré veut insister sur le fait « qu'enseigner est un métier qui

s'apprend » et qu'il y a donc des compétences spécifiques à acquérir, à la fois pour transposer un contenu scientifique à des programmes et pour gérer la réalité forcément variable des classes et des établissements. La maquette se veut alors consensuelle : à l'écrit, une épreuve scientifique et une épreuve mixte traduisant la capacité d'adapter le contenu scientifique à l'enseignement. L'oral voulu, davantage professionnel, comprend un questionnement qui cherche à tester la capacité du candidat à se projeter dans des situations de classes, dans un contexte d'établissement. La maquette INSPE met en avant une dimension professionnelle accrue : à l'écrit d'admissibilité une « épreuve disciplinaire » et une « épreuve disciplinaire appliquée » et, nouveauté, à l'oral d'admission une « épreuve d'entretien » qui veut cerner la motivation du candidat et donc sa connaissance du métier, des contextes et des valeurs de la République. À cette différence majeure près, on constate que l'esprit de la maquette INSPE est proche de celui de la maquette ESPE. Ce rappel illustre que la dimension professionnelle est de fait inégalement prise en compte par les jurys. Si aux CAPES (certificat d'aptitude au professorat du second degré), CAPET (*certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique*) et CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel), les taux de réussite des candidats venus des INSPE sont supérieurs à ceux des étudiants hors INSPE, la proportion s'inverse pour certains CAPES⁷. Enfin, les étudiants des MEEF réussissent très peu à l'agrégation externe – 0,7 % des lauréats viennent des INSPE. L'agrégation ne prend en compte que la seule filière scientifique. Il y a donc bien de fait deux concours CAPES-CAPET d'un côté et agrégation de l'autre dont les lauréats ont des profils différents et qui ne testent pas les mêmes compétences pour exercer ensuite un seul métier dans les collèges et lycées.

Combien et qui ?

- 12 Le nombre de postes mis aux concours est la première traduction des choix politiques. Il varie de façon significative et parfois brutale. Pour les concours externes du premier degré, si l'on prend pour repère le nombre d'admis en 2005 (indice 100), l'indice descend régulièrement jusqu'en 2012 (indice 30), puis brutale remontée en 2014 (indice 125), lente érosion ensuite jusqu'en 2021 (indice 75,7). Les concours du second degré montrent des fluctuations parallèles, mais moins

marquées : pour 100 en 2005, 75 en 2012, 120 en 2014 et 71,4 en 2021⁸. De telles variations sont liées à des choix politiques. En 2012, François Hollande affirme la priorité donnée à l'école : il annonce la création de 60 000 postes. Le déplacement du concours en M1 entraîne une dépense importante.

- 13 Le nombre de postes mis aux concours fluctue bien sûr aussi au gré des évolutions démographiques. La baisse des effectifs initiée dans le primaire depuis 2015 – 100 000 élèves en moins de 2015 à 2019⁹ – devrait se poursuivre et gagner collège puis lycée¹⁰, avec des conséquences sur le nombre de postes¹¹.
- 14 Toutes ces décisions majeures de politique éducative ont logiquement des effets puissants sur le volume et la nature des recrutements. Le manque de lisibilité sur les volumes de recrutement pénalise un engagement sur plusieurs années d'études supérieures. Là encore, notre système éducatif aurait besoin de schémas pluriannuels et de systèmes souples d'évolution plutôt que de réformes successives.

Des projets novateurs

- 15 Tous ces éléments sont connus. Des dispositifs prometteurs se mettent en place ou sont annoncés, afin d'étaler la formation et la rendre moins lourde en master, afin de sécuriser financièrement les parcours ou d'aider des jeunes de milieux modestes pour lesquels l'enseignement reste une perspective valorisante. Cela passe pour le premier degré par l'expérimentation des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), c'est-à-dire des parcours de licences originaux dès la L1, mixant classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et universités, les études se faisant d'abord majoritairement en lycée, puis de plus en plus à l'université¹². L'objectif est de combiner une sélection, le passage progressif d'un enseignement très encadré, en petit groupe, et pluridisciplinaire à une formation plus autonome et plus spécialisée, en ajoutant des stages courts dans des établissements pour découvrir progressivement le métier. Le nombre de candidats dans Parcoursup semble signer le succès de ces PPPE. Il reste des réglages à opérer sur la part relative des différents enseignements. Il n'y a pas de mécanisme spécifique de bourses ou rémunérations. Cela soulève deux inquiétudes majeures. La première tient

aux inégalités territoriales, la seconde à nos permanences historiques, la crainte d'une formation de nouveau différente entre premier et second degrés, avec une baisse de la part universitaire dans la formation pour le premier degré. On peut d'ailleurs s'interroger sur le fait de réserver le dispositif à ce seul degré. L'une des difficultés techniques est en effet de trouver une licence pour appuyer ces formations qui doivent être diplômantes et permettre des poursuites d'études hors de la voie éducation alors qu'il en va différemment des licences dites prépro qui s'inscrivent dans des licences disciplinaires. Pour le second degré, il serait plus facile d'articuler université et classes préparatoires existantes ou à créer¹³ : les étudiants des CPGE sont inscrits dans une université ; une part d'entre eux – majoritaire dans les CPGE littéraires – continue son cursus à l'université¹⁴.

- 16 D'autres dispositifs permettent de percevoir une rémunération moyennant un travail dans un établissement scolaire tout en poursuivant des études. Cela existe dès la licence avec le dispositif prépro, et surtout au niveau master. Il est envisagé, semble-t-il, de développer tôt dans le cursus des mécanismes un peu comparables. Ils présentent de multiples avantages : mettre en contact les étudiants avec les réalités scolaires ; leur permettre d'acquérir des compétences utiles pour le métier comme pour les concours. Pour autant, il n'est pas sûr qu'à ces voies nouvelles il ne faille pas associer des modes nouveaux de formation, de titularisation, de conception même du métier. On sait alors par avance les craintes qui se manifesteront autour de la remise en cause du statut, des concours... Une fois de plus, des choix en apparence techniques relèvent de décisions politiques.
- 17 Dans le domaine de la formation initiale, les transformations n'ont pas manqué, au prix d'instabilité, mais finalement autour de constantes héritées pour beaucoup de l'histoire de notre système éducatif. Le développement très récent des approches nouvelles évoquées plus haut implique des choix politiques forts. Elles représentent des coûts importants. Elles supposent qu'il y a plusieurs voies d'accès, à des moments et selon des modalités différentes, avec des statuts différents pour devenir enseignant, être titularisé. Elles présupposent une offre de formation souple, modulaire.

Un tout autre contexte : une autre conception de la formation ?

- 18 Les jeunes générations semblent avoir, et le Covid l'a sans doute amplifié, une autre approche de l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle, tout en continuant à donner du sens à leur métier, et envisagent davantage de mobilité professionnelle et sans doute aussi géographique. Les métiers de l'enseignement apparaissent comme des métiers qui ont du sens, une utilité sociale. Les secondes carrières en témoignent et c'est un atout majeur à préserver. En revanche, pour la qualité de vie, les mobilités, et plus largement la gestion des ressources humaines (RH), il reste beaucoup à construire.
- 19 Cela commence dès l'entrée dans le métier. La réussite au concours impose une mobilité qui peut rebuter. Lors de la conférence de presse du réseau des INSPE (RINSPE) le 27 septembre 2021, Elsa Lang Ripert, vice-présidente du RINSPE constate « qu'un nombre croissant d'étudiants choisissent de ne pas passer les concours »¹⁵ : des titulaires de MEEF préfèrent être recrutés sur place comme contractuels. On sait que les concours internes visant à titulariser des vacataires se heurtent aussi à cette obligation de mobilité. L'attractivité du premier degré tient en partie à une mobilité limitée à l'académie¹⁶. En outre, un jeune enseignant a de plus en plus en plus de difficultés à se loger dans les métropoles. Rejoindre l'établissement suppose souvent des trajets coûteux en temps, en fatigue et en argent. Certaines académies ont pris la mesure de ces difficultés et proposent par exemple des logements, des aides pour les déplacements, dans le respect des réglementations qui limitent l'usage de ces leviers.
- 20 On constate aussi des démissions précoces. Les conditions d'enseignement en formation et celles des premiers postes ne se ressemblent pas forcément. Les nouveaux collègues sont souvent affectés dans des établissements aux conditions d'enseignement délicates, desquels ils ont été écartés durant leurs stages et pour lesquels ils se sentent mal préparés. Cela incite à réfléchir aux procédures de recrutement, voire aux concours, aux mécanismes de nomination, de mutation.

Changer vraiment ?

- 21 La formation initiale, les modalités d'accès aux métiers ne suffiront pas. L'attractivité des métiers de l'enseignement suppose d'autres mesures qui touchent à la qualité de vie et aux conditions de travail, au développement professionnel, à l'estime de soi, tout cela étant lié aux perspectives de parcours et de mobilités. La formation continue est par ailleurs « probablement le meilleur levier de changement bénéfique durable pour les élèves »¹⁷. Penser alors la formation comme un continuum présuppose des transformations majeures. Pour appuyer et afficher des mobilités, imaginer un référentiel de formation initiale et continue, à des niveaux gradués d'acquisition, allant de débutant confirmé, à formateur, puis expert. Pour assurer la formation, faire bouger des barrières bien installées entre les différents acteurs de la formation initiale et de la formation continue, faire travailler ensemble en coconstruction universités, INSPE, EAFC (écoles académiques de la formation continue), chercheurs, opérateurs qui ont chacun leurs histoires, leurs modalités de fonctionnement, leurs périmètres bien définis et défendus. Inventer de nouvelles modalités¹⁸. Enfin, réussir à construire une offre et une politique académiques de formation, pensée dans un cadre national, appuyée sur des réseaux pour échanger, mettre en commun, compenser des inégalités territoriales criantes.
- 22 Aujourd'hui, les questions de formations sont posées en termes techniques, financiers, organisationnels, décidées dans un cadre national qui suppose une unicité territoriale qui n'existe plus.
- 23 Comment peut-on alors imaginer une formation, qu'elle soit initiale, continue ou conçue comme un continuum, si l'on ne se demande pas d'abord ce que sont les professeurs et à quoi les former ? Y a-t-il un métier ou des métiers, des formations, une différence à faire entre premier et second degrés par exemple, mais à quelles conditions ? Comment concilient-ils leur liberté-responsabilité pédagogique avec la mise en œuvre de méthodes et exercices validés par la recherche¹⁹ ? À quoi faut-il les former, dans quels buts : quels contenus et programmes, quelles méthodes, quelle organisation des temps et des espaces scolaires ? Pour quels objectifs ? On ne peut construire la formation sans définir d'abord ce que la nation veut de

son école et donc le type d'enseignements et d'enseignants, ce qui, alors seulement, détermine la formation.

- 24 Les questions sont posées en termes techniques alors que les choix traduisent des choix politiques qui restent implicites. Les débats sont trop souvent réduits à des approches dépassées et inopérantes comme l'opposition entre scientifique et pédagogique. Ce qui est en jeu dans la formation, c'est une certaine idée de ce que doivent être l'école, l'enseignement, l'enseignant, y compris son statut fonctionnaire ou vacataire ayant vocation et volonté ou non à titularisation.
- 25 Par son histoire, les valeurs qu'elle a pour charge de transmettre et d'incarner, l'école a en France une place singulière. C'est un atout avec l'importance donnée aux questions éducatives. La mise en avant des questions éducatives. C'est une difficulté avec des débats éducatifs inégalement pertinents et utiles, des attentes souvent disproportionnées. L'école, soumise à des injonctions contradictoires, ne peut pas tout.
- 26 Le poids de l'école dans notre histoire fait qu'elle semble s'inscrire dans une continuité, la centralisation alors que se manifestent des ruptures. Le cadre international est de plus en plus pressant, entraînant mondialisation des normes²⁰, des injonctions, des méthodes dans un domaine éducatif qui devient un marché. La société française attend de son école qu'elle offre des chances égales à tous les enfants et qu'elle transmette des valeurs, celles de la République. Les parents veulent aussi que l'école épanouisse leur enfant dans son corps et son esprit, développe sa créativité, son sens de l'engagement. L'école doit produire du collectif, du commun dans une société où se développent l'individualisme, les affinités choisies *via* les réseaux, parfois des communautés plus que la communauté. La société comme les territoires sont en profondes mutations. Dans ce contexte nouveau, l'école peut incarner des valeurs, des espoirs, créer du collectif et attirer des jeunes autour d'une mission qui a un sens à condition de leur garantir mobilité, qualité de vie et de travail, reconnaissance sociale.
- 27 La formation occupe alors une place centrale qui exige au préalable l'élaboration d'une politique explicite de l'école qui ait recueilli un consensus suffisant. Cela suppose des méthodes de dialogue et de coconstruction nouvelles entre des acteurs de la formation guère

habitué à travailler ensemble – université, rectorats, chercheurs, opérateurs –, mais aussi avec des acteurs trop souvent oubliés, les parents, les territoires, des associations. Ce dialogue impose des méthodes de gestion différentes – des procédures, des indicateurs coconstruits et donc admis –, une autre façon de concevoir la réforme, pas une réponse unique et définitive, mais une démarche d'amélioration continue. Il faudra du temps pour construire une confiance à entretenir *via* des choix explicites et des résultats clairement évalués. Le temps éducatif est un temps long, celui du politique est court. C'est sans doute à ce prix que l'école peut conserver son rôle et le métier d'enseignant ce sens qui fait sa force, explique le dévouement admirable des enseignants, personnels, cadres des administrations centrales et académiques, syndicats et associations pour un métier peu rémunéré, aux conditions d'exercice souvent délicates et de moins en moins considéré.

NOTES

1 Qui continuent à représenter la très grande majorité des reçus, 60 % dans le premier degré et 70 % dans le second degré : MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36. <https://www.education.gouv.fr/profil-des-admis-aux-concours-enseignants-2021-du-premier-degre-et-du-second-degre-343609>

2 MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36. Dans les CAPET et CAPLP, les plus forts pourcentages (19 % et 15 %) s'expliquent logiquement par les enseignements professionnels.

3 Le n° 10-2020 d'Évaluations et formations (DEPP) dit que le nombre de démissions est passé de 0,08 % des enseignants en 2013-2014 à 0,20 % en 2017-2018 et pour 2021, on évoque 2 286 démissions soit 0,26 %. Par ailleurs le taux de démission chez les stagiaires en premier poste serait de 6 %.

4 Notre système est aujourd'hui très inégalitaire, entretient, voire fabrique des inégalités. Voir par exemple CNET (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*. https://www.cnet.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnet.pdf.

5 En 2020, la part des étudiants venus des milieux ouvriers et employés est de 31,1 % en licence, 21,1 % en master et 14,6 % en doctorat. Pour les étudiants issus de la catégorie cadres et professions intellectuelles supé-

rieures, les pourcentages sont de 29,3 % (L), 40,2 % (M) et 40,3 % (D). MEN (2021). *Repères et références statistiques*, tableau 6.16 SIES.

6 On retrouve un phénomène bien décrit pour l'ensemble du supérieur : voir CHARLE, Christophe (2021). « Crises universitaires et réformes en France ». *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Crises-universitaires-et-reformes-en-France.html>,

7 Globalement le taux de réussite au CAPES externe des étudiants d'INSPE est de 50,7 % et de 18,8 % pour les étudiants hors INSPE. En lettres classiques, les pourcentages sont inversés (58,6 % INSPE et 83,3 % hors INSPE), de même en lettres modernes (47,9 % en INSPE, 72,8 % hors INSPE). MENJS (2022). Note d'information DEPP n° 22.36.

8 MENJS (2022). *Repères et références statistiques*, chapitre 8, tableaux 8.26 et 8.27.

9 INSEE (2020). *France, portrait social*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4928952>.

10 LESAY, Jean Damien (2022). « Effectifs scolaires. La chute continue », Banque des territoires. <https://www.banquedesterritoires.fr/effectifs-scolaires-la-chute-continue>

11 Pour la rentrée 2023, on évalue à 49 699 la baisse du nombre d'élèves du premier degré (après une baisse de 63 748 en 2022) et pour le second degré une diminution de 10 695 (après une baisse de 840 en 2022). En réponse, une baisse de 1 000 postes est prévue dans le premier degré (667 ETP) et de 498 postes dans le second degré. Le nombre de postes au CAPES externe reste stable (-22) avec des variations selon les disciplines. Le nombre de candidats au concours a augmenté légèrement : + 9 % pour les concours externes du premier degré, mais cela représente une baisse de 41,5 % par rapport à 2021. Pour l'agrégation, 120 postes en plus et 287 inscrits en moins, baisse sensible surtout en lettres modernes, SVT, espagnol, histoire.

12 IGESR (2022), *La mise en place des PPPE à la rentrée de 2021*, rapport. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-03/rapport-igesr-2021-234-17351.pdf>.

13 Un tel dispositif ne peut se penser à partir des seules CPGE. Il devait avoir son pendant à l'université. Aujourd'hui se mettent en place des cycles préparatoires d'études supérieures qui sont des parcours combinés classes préparatoires-universités, mais sans lien affiché avec l'enseignement.

14 En 2022, 4 128 inscrits dans les concours pour 181 places dans les ENS (4,4 % d'intégrés). Depuis 2011, la banque d'épreuves littéraires des ENS (BEL) donne accès à 37 écoles et formations (management, IEP, écoles de traduction, École du Louvre, École spéciale militaire de Saint-Cyr...) : le taux d'intégration en ajoutant ces débouchés augmente, mais ne dépasse guère 20 %. La poursuite d'études à l'université reste très majoritaire.

15 Le réseau des INSPE devrait lancer une enquête systématique pour chiffrer le phénomène.

16 En sachant que certains départements souffrent d'un fort déficit d'attractivité et que des concours spécifiques sont nécessaires pour certaines académies.

17 Voir GENTAZ, Édouard (2022). *Les neurosciences à l'école. Leur véritable apport*. Paris : Odile Jacob [cité par *Le Monde*, 6 janvier 2023].

18 Voir RIA, Luc (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

19 Le Comité consultatif national d'éthique (CCNE) écrit dans son avis 131 de 2019 qu'il est « urgent et indispensable de départager les résultats de la manière la moins arbitraire possible, afin de garantir aux enfants scolarisés les meilleures décisions pédagogiques ».

20 ROY, Olivier (2022). *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Paris : Seuil.

AUTEURS

Marie-Danièle Champion

Rectrice honoraire, ex-copilote du comité de suivi des INSPE.

François Louveaux

IGEN honoraire, ex-copilote du comité de suivi des INSPE.