

terra nova

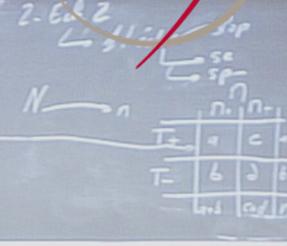
LE THINK TANK PROGRESSISTE

Valor informationnelle des sites

Pop générale

	π_+	π_-
T_+	VP _A	FP _B
T_-	FN _B	VN _D

$A+C$ $B+D$



"VISER PLUS HAUT" DE NOUVELLES AMBITIONS POUR DÉMOCRATISER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Par Martin Andler, Daniel Bloch,
Jules Donzelot, Constance
Hammond, Guillaume Miquelard-
Garnier, Martin Richer et
Arnaud Thauvron

02 OCTOBRE 2019

« Viser plus haut » De nouvelles ambitions pour démocratiser l'enseignement supérieur

Synthèse

Martin Andler,
Daniel Bloch,
Jules Donzelot,
Constance Hammond,
Guillaume Miquelard-
Garnier,
Martin Richer,
Arnaud Thauvron

*Cette note a été
discutée par le pôle
Enseignement
supérieur et Recherche
dans son ensemble*

2 octobre 2019

La massification de l'enseignement supérieur dans les soixante dernières années s'est accompagnée, bien sûr, d'une démocratisation, mais celle-ci reste inaboutie et, dans une certaine mesure, illusoire car l'enseignement supérieur est de plus en plus stratifié. Dans les institutions les plus prestigieuses, les enfants des classes supérieures dominent, alors que ce sont les enfants d'origine socialement défavorisée qui peuplent les filières courtes. Si cette situation est observable dans la plupart des autres systèmes d'enseignement, elle est particulièrement marquée dans notre pays, où elle entraîne des conséquences particulièrement graves dans la mesure où le diplôme acquis en formation initiale possède chez nous une valeur symbolique plus pesante que dans beaucoup d'autres pays et détermine plus fortement qu'ailleurs les trajectoires professionnelles.

Quand on évoque la nécessité de réduire les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, on s'entend souvent dire qu'il est déjà trop tard car les inégalités sont déjà trop fortes au lycée. Mais, dans les lycées, c'est la situation à la fin du collège qui est incriminée. Le collège s'exonère lui-même de ses résultats par la non-maîtrise des apprentissages de base à l'école primaire, laquelle à son tour se retourne vers l'école maternelle. Et, à l'école maternelle, il ne reste plus que les inégalités familiales à blâmer... Si cette cascade de mises en cause reflète une part de vérité, elle encourage une résignation inacceptable. Nous pensons au contraire qu'il faut mettre en place des politiques volontaristes pour compenser, autant que possible, ces inégalités, qui sont tout sauf naturelles.

Celles-ci ne sont pas liées qu'au statut économique : il y a des inégalités géographiques entre jeunes qui vivent dans certains quartiers favorisés des métropoles et ceux qui viennent de zones rurales enclavées, des inégalités de genre

qui sont très marquées dans certaines études, celles liées au handicap... Le cumul de ces inégalités est particulièrement difficile à corriger. Les inégalités ne se limitent pas non plus à quelques institutions emblématiques qui retiennent en général l'attention publique. Il ne s'agit pas pour nous seulement de compter le nombre d'enfants d'ouvriers à Sciences Po, à Polytechnique ou à l'ENA mais de nous intéresser à la totalité de notre système d'enseignement supérieur et aux chances d'avenir de l'ensemble des étudiants.

Cette étude concerne l'enseignement supérieur. Reste donc hors champ ce qui concerne les rapports complexes entre inégalités sociales et enseignement au primaire, collège et au lycée – non pas pour en oublier l'importance mais parce que c'est une autre question qui mérite une étude séparée. Nous proposons ici cinq séries de mesures, présentées dans l'ordre de la séquence temporelle qui va de l'enfance à l'âge adulte. Les conditions de l'accès à l'enseignement supérieur, on l'ignore trop souvent, se déterminent très tôt, dès les petites classes, et pas seulement au moment de l'« orientation », quand les élèves (et leur famille) découvrent « Parcoursup ». L'application des mesures que nous proposons relève de l'ensemble des parties concernées : le gouvernement, qui doit donner une impulsion décisive dans cette direction, les collectivités locales, les communautés éducatives (établissements scolaires, corps enseignant) dont la culture doit évoluer pour prendre en compte l'objectif de démocratisation, les établissements d'enseignement supérieur, les associations de parents d'élèves, les partenaires sociaux. Certaines comportent un volet d'incitation, d'autres un élément de coercition, par exemple par des politiques de quotas ; plus généralement, elles appellent à une mobilisation de tous.

Les mesures I concernent les jeunes et leurs familles pendant leur scolarité. L'orientation d'un élève, ce qui va guider ses choix vers les études supérieures, est déterminée par différents facteurs d'inégalité tout autant que par les performances scolaires. Beaucoup dépend de l'appétence pour les études, de la possibilité pour le jeune de se projeter dans un cursus ou un métier, de la curiosité pour les champs disciplinaires proposés, de la confiance qu'il a dans sa capacité de réussir, de l'encouragement familial, du sentiment qu'il a d'être ou non à sa place, de la compréhension du rapport entre études et emploi, etc. Nous présentons ici les éléments d'un modèle aspirationnel visant à combattre l'autocensure de trop nombreux jeunes, notamment les filles, et à les encourager à élever le niveau de leur

ambition scolaire. De très nombreuses initiatives, émanant de structures diverses – grandes écoles, universités, associations – se sont développées pour accompagner les élèves. À partir de ce foisonnement d’initiatives, et d’exemples réussis à l’étranger, nous proposons de développer, de structurer et de mettre en cohérence ces initiatives en les transformant en un véritable parcours d’orientation, de mettre en place une labellisation et des financements adéquats. Nous estimons nécessaire de développer un observatoire de l’inégalité sociale afin de disposer d’un tableau de bord de l’inégalité en matière éducative.

Les mesures II concernent le moment de l’orientation à la fin du secondaire, à savoir Parcoursup, qui doit devenir un outil au service de l’équité sociale. Les élèves de milieu modeste doivent être accompagnés dans la constitution de leur dossier et dans le choix des cursus où ils postulent ; ils doivent disposer d’informations fiables.

Les mesures III concernent l’offre de formation dans le supérieur, notamment l’offre en licence universitaire, mais également celle qui s’adresse aux bacheliers technologiques et professionnels. Nous appelons à un changement profond de la manière dont les étudiants sont accueillis dans le supérieur, à la fois sur le plan pédagogique, de l’accompagnement et de la vie étudiante. Nous faisons des propositions sur les aides (bourses, allocations logement...).

Les mesures IV portent sur le deuxième cycle : accès aux écoles et aux masters. À ce niveau-là aussi se posent des questions très sérieuses d’équité sociale. Le système doit permettre un accès des étudiants issus des filières moins prestigieuses (STS, IUT, licences universitaires des petites universités...) aux meilleurs cursus de niveau master des universités et des écoles. Il ne s’agit pas de nier la notion de mérite académique mais de reconnaître que certaines inégalités de performance ne sont pas intrinsèques et liées aux conditions d’études, et que les écoles ainsi que les masters ont tout à gagner à diversifier leur recrutement.

Les mesures V portent sur la formation tout au long de la vie. Aujourd’hui, les très diplômés ont un accès privilégié à la formation continue. Un effort considérable doit porter sur ceux qui ont le baccalauréat ou équivalent, ou un diplôme d’études courtes, ou une licence, et qui ont à la fois envie et capacité d’aller plus loin, que ce soit en STS, en licence ou en master.

Sommaire

Introduction	6
1. Mesures I : Développer et coordonner les programmes incitatifs destinés au public scolaire.....	11
1.1. Définir une politique globale et structurée de promotion de l'égalité sociale d'accès aux études postbac à destination des jeunes scolarisés	12
1.2. Développer un parcours d'incitation et d'orientation de l'école primaire jusqu'au baccalauréat	16
1.2.1. Actions ciblant les familles et les élèves du primaire.....	16
1.2.2. Former à l'orientation.....	17
1.2.3. Actions de familiarisation avec les études postsecondaires à destination des collégiens et lycéens.....	18
1.2.4. Mieux informer	19
1.2.5. Actions d'élargissement de l'horizon professionnel (collège/lycée).....	20
1.2.6. Actions de préparation aux études supérieures (lycée).....	21
1.3. Contrôler l'impact de la réforme de l'organisation du lycée général.....	21
1.4. Des actions sur mesure pour des publics spécifiques	22
1.4.1. Territoires ruraux	22
1.4.2. Publics fragiles.....	22
1.4.3. Candidats aux baccalauréats technologique et professionnel.....	23
1.4.4. Actions en direction des filles	23
2. Mesures II : Faire de Parcoursup un outil au service de l'équité d'accès	24
2.1. Constitution du dossier Parcoursup	24
2.2. Susciter les candidatures	25
2.3. Traitement social des candidatures dans Parcoursup.....	25
2.4. Mesures d'accompagnement de la transition vers le supérieur	26
2.5. Exploiter les statistiques de Parcoursup	26
3. Mesures III : Diversifier l'offre de formation et mieux accueillir dans l'enseignement supérieur.....	27
3.1. Diversifier et mieux réguler l'offre de formation dans une perspective de justice sociale	27
3.1.1. Améliorer l'offre de formation s'adressant aux bacheliers technologiques et professionnels.....	28
3.1.2. Prendre appui sur les licences universitaires	30
3.1.3. Enjeux de parité.....	31
3.2. Accompagner les nouveaux étudiants	31
3.2.1. Une révolution pédagogique.....	32
3.2.2. Et les enseignants ?	34
3.2.3. Bourses et aides au logement	35
3.2.4. Vie étudiante.....	37

3.3. Quotas et incitations	37
3.3.1. Quotas	38
3.3.2. Incitations financières : un bonus/malus démocratisation ?	38
3.3.3. Transparence : le levier de réputation	38
3.4. La transition vers l'emploi.....	39
4. Mesures IV : ouvrir socialement l'accès aux masters et aux écoles.....	40
4.1. Titulaires d'un BTS ou d'un DUT.....	41
4.2. Accès aux écoles	42
4.3. Accès aux masters.....	43
5. Mesures V : Démocratiser aussi la formation continue ?.....	44

INTRODUCTION

Entre 1960 et 2018, le nombre de bacheliers est passé de 59 000 (11,1 % de la classe d'âge) à 677 000 (79,9 %), dont plus de la moitié sont des bacheliers généraux, et le nombre d'étudiants est passé de 310 000 en 1960-1961 à 2 680 000 en 2017-2018. Cette massification a permis à de très nombreux jeunes de tous milieux, et notamment des moins favorisés, d'accéder à l'enseignement supérieur. Il y a bien eu démocratisation ; néanmoins, de très grosses inégalités persistent : les enfants de cadres ont 2,9 fois plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que les enfants d'ouvriers, et 4 fois plus de chances d'obtenir un diplôme de niveau bac+5 (voir l'encadré ci-après). De plus, on assiste, tant au niveau du lycée que dans le supérieur, à une stratification de plus en plus marquée entre les différentes filières ou institutions, les jeunes issus des milieux défavorisés étant majoritairement présents dans les moins prestigieuses. Dans les institutions d'élite, l'écart est encore plus grand : les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures ont 53 fois plus de chances de devenir polytechniciens que les enfants d'ouvriers et employés. Ce phénomène, que Pierre Merle appelle « démocratisation ségrégative¹ », est international. Mais, parmi les pays développés, la France est le pays où la performance scolaire est la plus conditionnée par l'origine sociale et le capital culturel des familles², et ceci se poursuit dans l'enseignement supérieur.

En bref, en même temps qu'il a connu une massification spectaculaire, notre système d'enseignement n'a que bien peu diminué les inégalités sociales, qu'on retrouve à chaque niveau de notre système éducatif, chaque niveau contribuant à les renforcer un peu plus. Dans le contexte français où la formation initiale joue un rôle prépondérant dans l'accès aux professions les plus qualifiées, cet échec pèse lourd sur les chances d'accès aux professions plus valorisée, plus rémunératrices, y compris les plus prestigieuses.

Les études comparatives des niveaux scolaires, qu'elles soient nationales ou internationales, montrent que les inégalités sociales se traduisent par des inégalités scolaires dès la maternelle et le primaire, que celles-ci sont déjà flagrantes à l'entrée en 6^e, et qu'elles s'accroissent encore pendant le collège. La bifurcation, à l'entrée en seconde, entre lycée professionnel d'un côté, lycée général et technologique de l'autre, entérine les différences de

¹ Pierre Merle., « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55^e année, n° 1, 2000. p. 15-50.

² Enquête Pisa 2015 de l'OCDE.

niveau scolaire, concourant ainsi à la reproduction sociale. Le même phénomène se produit au moment du choix entre voie technologique et voie générale, et, au sein de cette dernière, entre les séries. Il est trop tôt pour dire si la réforme en cours du lycée général va accentuer ou atténuer le phénomène, mais il convient au minimum d'être vigilant.

Aux inégalités sociales s'ajoutent d'autres mécanismes inégalitaires.

- Géographiques : à niveau social et scolaire égal, le jeune scolarisé dans une grande agglomération où est implantée une université a plus facilement accès à des études longues que celui qui fait ses études secondaires dans un lycée d'une petite ville.
- De genre : certains cursus sont fortement masculins, d'autres fortement féminins. En particulier, dès le lycée, les filles sont minoritaires, voire très minoritaires dans les cursus de sciences « dures » offrant de bons débouchés ; ce phénomène s'accroît dans le supérieur dans les licences et masters en mathématiques, informatique, physique, mécanique, en classes préparatoires scientifiques, dans les écoles d'ingénieurs, ainsi que dans les sections de techniciens supérieurs dans les domaines industriels. A contrario, les hommes sont sous-représentés dans les filières littéraires, artistiques, ainsi que dans celles du soin aux autres.
- De nature familiale : l'impact négatif d'une séparation des parents sur la réussite scolaire est important, et d'autant plus important que le niveau de diplôme des parents est bas (voir l'encadré suivant, note 8).

En outre, pour les enfants d'origine étrangère ou dont les parents sont d'origine étrangère, le cumul des difficultés sociales et géographiques constitue souvent un handicap scolaire³.

Lorsque le poids de l'un ou l'autre de ces mécanismes devient trop important, ou qu'ils se cumulent, ils affectent non seulement les destins individuels mais aussi le fonctionnement des écoles primaires, des collèges et des lycées. Les différences se creusent en particulier entre établissements de centre-ville des villes universitaires et ceux de banlieue ou de zones rurales. Bref, au moment du baccalauréat, on peut avoir l'impression que la messe est dite : notre système scolaire a déjà mis en place, par étapes, un filtre social qui va se renforcer dans le supérieur, avec un fort retentissement sur les vies professionnelles. La France est

³ Pour des raisons juridiques, on ne peut pas mesurer l'impact éventuel de l'appartenance à telle ou telle minorité visible sur la réussite scolaire. On pourrait seulement mener des enquêtes à partir de mesures indirectes, comme le lieu de résidence ou la nationalité des parents et des grands-parents, voire la langue parlée à la maison.

l'un des pays où le cursus scolaire se traduit le plus directement dans l'avenir professionnel. Cela alors même que l'accès universel des bacheliers à l'enseignement supérieur et la faiblesse des droits d'inscription sont censés neutraliser les privilèges sociaux.

Ce n'est pas le propos de cette note d'analyser en profondeur les raisons pour lesquelles le problème d'équité d'accès à l'enseignement supérieur est particulièrement aigu dans notre pays. Les pistes que nous proposons fournissent, en creux, des éléments de compréhension.

Améliorer la situation est une urgence sociale et une nécessité politique. Il est essentiel de diminuer les inégalités au sein de nos sociétés, comme la crise en France et la montée générale des populismes dans le monde l'ont montré, et notre système de formation doit y prendre sa part en corrigeant de manière radicale les mécanismes inégalitaires qu'actuellement il renforce au lieu d'atténuer. La question est complexe, mais nous ne pouvons pas nous résigner.

En raison de leur visibilité et de leur poids symbolique dans la culture française, quelques grandes écoles monopolisent l'attention sur les questions de démocratisation. Même si l'amélioration de la situation dans ces écoles est un objectif méritoire, on ne peut pourtant pas s'y limiter, tant est faible leur recrutement. Seul un système plus ouvert, avec une base de recrutement plus large, pourra changer profondément la donne. Cette note concerne l'accès et la réussite dans l'*ensemble* des formations post-baccalauréat, y compris les plus élitistes. Les propositions énoncées visent à réduire les inégalités sociales d'accès et de réussite à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur.

Les universités ont un rôle crucial à jouer : institutions ouvertes, avec un recrutement large, et une organisation des enseignements potentiellement plus souple que les autres filières (STS, grandes écoles), elles devraient être en mesure de proposer en leur sein à tous les étudiants des voies de réussite diversifiées, de la licence au master et au doctorat. Les jeunes de milieu modeste y seraient mieux à même de trouver leur voie vers des études réussies, et une insertion professionnelle satisfaisante que dans des formations à sélection précoce. Mais encore faut-il que les universités s'en donnent la culture, en changeant en profondeur les conditions d'accueil et d'accompagnement des étudiants, que l'État fournisse moyens et cadre réglementaire adéquat et qu'il régule mieux la concurrence entre les différentes institutions d'enseignement supérieur.

Les causes du déterminisme social en matière d'orientation post-bac sont nombreuses. On sait que le processus commence très tôt, avec 1° l'accumulation de retards et semi-échecs

qui aboutissent à une stratification sociale très forte au niveau du lycée, 2° l'impact du coût des études, 3° une méfiance des lycéens de milieu modeste par rapport aux portes qu'un cursus étudiant pourraient leur ouvrir en matière de débouchés⁴, 4° des phénomènes d'autocensure personnelle (renforcée par la perception familiale) – « ces études ne sont pas faites pour moi » –, parce qu'ils ne se projettent pas dans une vie d'étudiant, en particulier si cela nécessite un éloignement par rapport à la cellule familiale.

Nous proposons dans ce rapport, qui ne concerne que l'enseignement supérieur⁵ mais tout l'enseignement supérieur, cinq séries de mesures ambitieuses en faveur d'une réelle démocratisation des études postbac, ordonnées de manière chronologique.

Mesures I : Développer et rendre plus cohérentes les actions destinées aux jeunes scolarisés de milieux défavorisés pour leur faire comprendre l'intérêt des études supérieures et leur donner l'envie de s'y engager.

Mesures II : Faire de Parcoursup un outil pour la démocratisation de l'accès au supérieur.

Mesures III : Diversifier l'offre de formation et mieux accueillir dans l'enseignement supérieur.

Mesures IV : Ouvrir socialement les formations les plus sélectives.

Mesures V : Soutenir l'accès des adultes aux études supérieures.

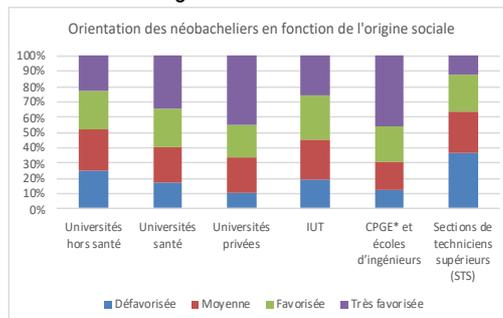
L'application de ces mesures relève de l'ensemble des parties concernées : le gouvernement, qui doit donner une impulsion décisive dans cette direction, les collectivités locales, les communautés éducatives (établissements scolaires, corps enseignant) dont la culture doit évoluer pour prendre en compte l'objectif de démocratisation, établissements d'enseignement supérieur, associations, partenaires sociaux. Certaines comportent un volet d'incitation, d'autres un élément de coercition, par exemple par des politiques de quotas ; plus généralement, elles appellent à une mobilisation de tous.

⁴ L'articulation entre le monde universitaire et le monde de l'emploi est délicate dans tous les pays mais particulièrement problématique en France. Une étude du cabinet de conseil McKinsey datée de février 2014 sur l'adéquation entre enseignement et marché du travail en Europe et en France pose un diagnostic alarmant. Le système d'enseignement supérieur « répond mal aux besoins des employeurs et aux attentes des jeunes », indique cette étude. Si moins de la moitié des jeunes diplômés européens pensent que leurs études leur ont permis d'améliorer leurs chances de trouver un emploi, « en France, ce taux descend même à 35 %, soit le chiffre le plus bas après la Grèce ». Conséquence : « bon nombre de jeunes Européens et en particulier les Français se disent peu intéressés ou motivés par les études ». La réalité est autre : de manière générale, le diplôme est un passeport vers l'emploi, même s'il n'est pas le seul, et si la qualité du passeport dépend fortement des études faites.

⁵ Il ne s'agit certes pas ici de nier l'importance essentielle des interventions précoces, au niveau de la maternelle ou des premières années du primaire.

Statistiques de l'inégalité

Dès la fin du collège, le niveau des élèves est très lié à leur origine sociale. Par exemple, le taux de réussite au brevet des collèges varie entre 79,5 % pour les élèves issus de milieux très défavorisés à 96,8 % pour ceux issus de milieux très favorisés ; la différence est bien plus nette au niveau de la grande réussite : 72 % des enfants de cadres, contre 33 % des enfants d'ouvriers obtiennent une mention B ou TB⁶. Si des différences de réussite liées à l'origine sociale existent dans tous les pays, il est frappant que la France soit de loin le pays avancé où le statut économique, social et culturel des familles (mesuré par l'indice « SESC ») a l'impact le plus important, selon les études Pisa de l'OCDE⁷, la situation s'étant notablement détériorée entre 2003 et 2012. Les inégalités de niveau scolaire en fin de collège se combinent avec les inégalités sociales, et aboutissent à de très forts déterminismes qui s'amplifient au lycée : 64 % des élèves issus de familles favorisées sont en 1^{re} générale, les deux tiers sont en filière S, alors que seulement 21 % des élèves de familles défavorisées sont en 1^{re} générale, dont la moitié sont en S. Symétriquement, les enfants d'employés et ouvriers sont très nombreux au lycée professionnel, alors qu'on y compte très peu d'enfants de cadres⁸. Le passage dans le supérieur entérine, voire amplifie encore ces différences. Les étudiants entrant dans l'enseignement supérieur se répartissent entre universités, instituts universitaires de technologie, classes préparatoires, sections de techniciens supérieurs, autres établissements sélectifs (IEP, grands établissements, INSA, écoles d'art...) et cette répartition est très fortement corrélée à l'origine sociale⁹.



Trois déterminants supplémentaires affectent la réussite, avec des effets cumulatifs : l'origine géographique¹⁰, la structure familiale¹¹, et, dans certains domaines disciplinaires, le genre. Ainsi, dans les écoles d'ingénieurs, la proportion de femmes est inférieure à 30 %, et ce chiffre est plus faible dans les écoles les plus prestigieuses.

⁶ Repères et références statistiques, ministère de l'Éducation nationale, 2018.

⁷ Pisa 2012.

⁸ M. Ichou. « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières », Cnesco, 2016.

⁹ J. Fabre, É. Pawlowski, *Insee Première* 1727, janvier 2019. Suivant la catégorisation un peu différente utilisée par l'Éducation nationale, plus de 50 % des étudiants en CPGE ont des parents cadres ou appartenant aux professions intellectuelles supérieures, les enfants d'ouvriers et employés n'y représentant que 18 %, alors qu'en sections de techniciens supérieurs les chiffres sont respectivement 16 % et 43,1 % (source : section 6.14, « Repères et références statistiques 2018 », DEPP, 2018).

¹⁰ L'étude de Fabre et Pawlowski citée ci-dessus distingue les grandes agglomérations dans lesquelles existe une offre post-baccalauréat complète, les villes intermédiaires où coexistent une université ou antenne universitaire offrant certaines formations ainsi qu'une offre de proximité (STS, IUT), les petites villes où seuls sont présents STS et/ou IUT, et enfin les zones sans aucune offre de formation post-baccalauréat.

¹¹ Le pourcentage de mentions TB et B au diplôme national du brevet est de 35,4 % pour les enfants vivant avec leurs deux parents, contre 22,1 % pour les enfants élevés par un seul parent, selon Laurette Cretin, « Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ? », *Éducation & formations* 82, ministère de l'Éducation nationale (décembre 2012). Le taux d'obtention d'un diplôme de niveau au moins bac+3 chute de moitié pour les enfants issus de couples séparés, selon P. Archambault, « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants », *Population & Sociétés*, 379 (2002).

1. MESURES I : DEVELOPPER ET COORDONNER LES PROGRAMMES INCITATIFS DESTINES AU PUBLIC SCOLAIRE

Il ne faut pas attendre les deux dernières années du lycée, et encore moins la phase d'orientation elle-même pour travailler sur les mécanismes socialement discriminants de l'orientation. C'est très en amont, dès le collège et même avant¹², qu'il faut commencer. Le premier train de mesures que nous proposons concerne donc les jeunes scolarisés. Il s'agit de les aider à envisager un projet d'études supérieures leur convenant, en limitant autant que possible les effets du déterminisme social : montrer qu'ils peuvent y réussir, et que ces études leur ouvriront des portes vers l'emploi qu'ils n'imaginent pas.

En France, depuis une vingtaine d'années, de multiples initiatives ont vu le jour pour agir à ce niveau, au point qu'il devient difficile voire impossible d'établir une liste exhaustive de ces acteurs tant ils sont nombreux et leurs actions diverses¹³. Elles ont un certain succès¹⁴, mais les résultats sont encore limités. Elles ne manquent pourtant pas de qualité, et les acteurs qui s'y investissent y consacrent beaucoup d'énergie. Elles mobilisent une diversité de méthodes et s'attaquent ainsi à plusieurs facteurs d'inégalité des chances : lien avec le savoir et développement de pratiques de savoir (notamment dans les sciences) et d'activités culturelles visant à développer autonomie et imagination ; tutorat académique et culturel s'attachant à compenser le décalage en la matière avant l'entrée dans le supérieur, mentorat,

¹² Malgré leur importance cruciale, nous n'entrons pas ici dans les mesures d'ordre pédagogique susceptibles de diminuer l'échec scolaire dans les premières années de l'enseignement primaire : ce n'est pas l'objet de ce rapport.

¹³ On peut citer les conventions d'éducation prioritaire de Sciences Po, dès 2001, puis le dispositif « Une grande école pourquoi pas moi » lancé par l'Essec en 2002. Ensuite sont venus des dispositifs ministériels : les « cordées de la réussite », lancées en 2008, et les « parcours d'excellence » en 2016. Les porteurs de ces projets étant principalement des écoles et des universités. En parallèle, parfois en synergie, des programmes sont développés par des associations nationales ou locales, telles que l'Afev (créée en 1991), Frateli (2004), Passeport avenir (2005), Article 1 (2018, fusion de Frateli et Passeport avenir), Oser (2009), Nos Quartiers ont des Talents (2005), JobIRL (2013), Chemins d'avenir (2016)... D'autres initiatives émanent d'associations centrées sur les savoirs et pratiques culturelles, en sciences, comme Maths en jeans (1989), Animath (1998), Tous chercheurs (2004), Apprentis chercheurs (2004), Paris-Montagne (2006), Science ouverte (2008), (actions qui s'inscrivent dans le courant de rénovation de l'enseignement des sciences dont la fondation la Main à la pâte est un fer de lance), Lire et faire lire (1999), Musique pour tous... Enfin, certaines associations et structures focalisent leur attention sur les discriminations de genre : Femmes et sciences (2000), Femmes ingénieurs (1982), Femmes et mathématiques (1986), fondation L'Oréal, Allez Les Filles ! Osez les sciences, Elles bougent, Les Femmes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche... Cette liste n'a pas l'ambition d'être complète.

¹⁴ Une étude de 2013 du Cereq menée par Laure Gayraud et Patrick Rousset « Incitation au projet professionnel par l'orientation active sur un campus scientifique » pour le compte du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse sur l'action de Tous chercheurs met en évidence une augmentation de près de 50 % de l'engagement dans des études scientifiques longues des élèves issus de ZEP dans l'académie d'Aix-Marseille : 34 % de ceux qui ont participé au projet, contre 24 % pour le groupe-témoin.

en particulier par des personnes travaillant en entreprises pour mieux saisir la diversité des chemins qui mènent à l'emploi.

Mais la floraison d'acteurs, si elle est la condition de leur engagement, nuit à la lisibilité des initiatives et ne garantit pas la couverture du territoire. Les intervenants, souvent des étudiants, ne sont pas toujours formés pour leurs interventions. Les grandes écoles, qui sont sous pression d'améliorer l'ouverture sociale ou la parité dans leur recrutement, se montrent particulièrement actives, individuellement et de manière coordonnée via le Groupe ouverture sociale de la Conférence des grandes écoles. Mais l'impact de leurs interventions souffre de l'étranglement de leurs effectifs¹⁵. De leur côté, les universités, plus ouvertes socialement, ont été moins présentes, et encore moins visibles, dans ces initiatives. Elles le sont néanmoins de façon croissante depuis le début des années 2010. Les programmes des associations se démarquent des initiatives institutionnelles par la plus grande diversité d'approches qu'elles mobilisent. En les mettant en compétition par le biais d'appels à projet de type « Politique de la ville », ou des Programmes d'investissements d'avenir (PIA 1, 2 et 3), l'État les incite à innover afin de se démarquer.

Nous proposons de renforcer ces dispositifs pour parvenir à une véritable réduction des inégalités sociales d'accès et de réussite dans toutes les strates de l'enseignement supérieur.

1.1. DEFINIR UNE POLITIQUE GLOBALE ET STRUCTUREE DE PROMOTION DE L'EGALITE SOCIALE D'ACCES AUX ETUDES POSTBAC A DESTINATION DES JEUNES SCOLARISES

En capitalisant sur les réussites observées dans d'autres pays sur notre territoire, la France doit inventer son propre modèle d'action en faveur d'une meilleure équité dans l'accès aux « places » dans la société¹⁶.

Une initiative nationale se démarque par son engagement en faveur de la démocratisation des études supérieures : le programme britannique « Aimhigher ». Son approche (cf. encadré ci-après) a produit des résultats significatifs. Doté de financements publics élevés, il a été principalement mis en œuvre par les institutions d'enseignement supérieur, les associations jouant en Grande-Bretagne un rôle moins important qu'en France. Le

¹⁵ Une intervention pilotée par l'École polytechnique devant une classe de 30 élèves de 3^e a statistiquement 1,5 % de chances de toucher un élève qui deviendra polytechnicien cinq ans plus tard.

¹⁶ François Dubet, *Les places et les chances, Repenser la justice sociale*, Seuil, République des idées, 2010.

« modèle anglais » s'est cristallisé entre 2004 et 2011, tout au long de la mise en œuvre du programme. Malgré la suppression du dispositif en 2011 (et donc du financement par l'État), les programmes d'Aimhigher demeurent, transférés au droit commun des universités anglaises et financés par elles. Ceci prouve qu'une action volontariste peut induire une mutation très profonde des pratiques. Le budget annuel consacré par les universités aux actions dites d'« *outreach* » (c'est-à-dire destinées aux futurs étudiants) a continué d'augmenter pour atteindre aujourd'hui un demi-milliard de livres. Une somme équivalente est dépensée par les universités pour d'autres actions en directions de leurs étudiants (« *inreach* ») : bourses, voies d'accès alternatives, aide à la réussite tout au long des études, aménagements des campus en faveur des étudiants en situation de handicap, programmes de tutorat académique ciblant des groupes avec de très faibles taux d'accès (comme les enfants de l'assistance publique, les gens du voyage, les jeunes ayant un casier judiciaire, les enfants de familles très nombreuses, etc.

Le programme Aimhigher au Royaume-Uni

Créé en 2004, en Angleterre, le programme Aimhigher (« viser plus haut ») est l'aboutissement du développement continu des actions des universités en faveur de la démocratisation des études postsecondaires entamé au milieu des années 1980. Programme national administré par l'État et les régions, Aimhigher était piloté avec une relative autonomie par les universités¹⁷, qui travaillaient en coopération, au niveau régional. Doté d'un budget élevé, il a permis de réduire « le fossé social » de la participation aux études supérieures. Le principe était de faire se rencontrer, le plus tôt et le plus souvent possible, les élèves du primaire et du secondaire, ainsi que leurs parents, avec le monde de l'enseignement supérieur, celui de la recherche scientifique et celui de l'emploi : aller vers les élèves, leur « tendre la main ». Durant toute la durée de sa mise en œuvre et jusqu'à trois ans après sa suppression officielle par David Cameron en 2011, l'impact en a été une baisse de cinq points, en dix ans, de l'écart de participation à l'enseignement supérieur entre catégories socioprofessionnelles¹⁸. Malgré sa poursuite de facto, la progression s'est arrêtée depuis 2014, dans le contexte d'une mise en compétition croissante des universités.

La trame chronologique des interventions d'Aimhigher au cours de la scolarité, bien codifiée au sein d'un « Learning Progression Framework », prend en compte la spécificité des besoins des élèves en matière d'aide à l'orientation, à chaque étape de leur parcours.

- Le temps de l'école primaire est celui où sont offerts aux parents un soutien et des informations susceptibles de les aider à guider leur enfant, à leur transmettre l'idée que les études supérieures ont du sens. Lors d'ateliers et de conférences dans les maisons de quartier, dans l'équivalent de nos quartiers « Politique de la ville » (QPV), des universitaires et des étudiants rencontrent des parents, souvent non-diplômés. Ils leurs décrivent la vie sur le campus, les activités extra-académiques. Délivrées dans des conditions conviviales, ces informations visent à les rassurer sur la légitimité de leur(s) enfant(s)

¹⁷ En Angleterre, depuis la grande réforme de l'enseignement supérieur de 1992, tous les établissements d'enseignement supérieur possèdent le statut d'université : aussi bien les universités traditionnelles que les « ex-Polytechnics » (correspondant à nos IUT), et les universités créées après 1992 (« post-1992 Universities »).

¹⁸ « Trends in young participation in higher education », HEFCE 2013.

à faire le choix, le moment venu, des études supérieures, et sur la réalité des débouchés vers l'emploi, y compris localement, afin de surmonter la crainte de voir leurs enfants s'éloigner définitivement du domicile familial.

- Dans le secondaire, les élèves ciblés se voient proposer des activités visant à éveiller leur curiosité et à élargir leur horizon : des stages, des journées d'immersion en entreprise, des visites collectives ou encore des rencontres (speed-meeting) de professionnels dans les écoles. Les élèves se voient aussi offrir de participer à des ateliers de découverte de la recherche scientifique et à des visites de laboratoires. Une action-phare se retrouve tout au long du cursus Aimhigher : les séjours d'immersion à l'université (mi-écoles d'été, mi-colonies de vacances) visent à convaincre les élèves, par l'expérience, qu'ils se sentiraient bien à l'université si, un jour, ils décident de s'y inscrire.

- Pendant les deux années terminales, les activités se concentrent sur la préparation académique des élèves qui envisagent de faire des études supérieures. Ils sont invités à venir « goûter » un cours dans la filière de leur choix ou à suivre un étudiant durant vingt-quatre heures « comme son ombre ». Ils bénéficient de cours de renforcement ou de stages d'apprentissage des méthodes de travail universitaires. Enfin, les plus talentueux participent à des cours d'approfondissement et de perfectionnement pour prendre de l'avance et maximiser leurs chances de réussite.

Ce parcours vise à favoriser l'éclosion et la consolidation d'une motivation adaptée aux goûts et au potentiel de chacun, et, pour ceux qui en feront le choix conscient et résolu, d'améliorer les chances de réussite dans leurs études supérieures. Lors des premières années d'études, en Angleterre, le taux d'abandon des étudiants d'origine défavorisée se situe presque au même niveau que celui des étudiants d'origine favorisée : 8 % contre 5 %¹⁹.

Du programme Aimhigher, nous proposons de retenir certains principes d'action de nature à compléter efficacement ce qui existe déjà côté français.

- La création d'un observatoire de l'inégalité des chances, recensant les taux d'accès aux études supérieures dans les territoires, permettant de mieux cibler les publics et d'évaluer plus efficacement l'impact des dispositifs. On pourrait se fonder sur les taux d'accès aux études supérieures, par collège et par lycée ainsi que sur une base strictement géographique, des élèves et en particulier de ceux qui ont droit à une bourse du secondaire.
- L'ambition de développer un parcours d'incitation et d'orientation, véritable cursus parallèle au cursus scolaire, respectant les cycles de développement de l'enfant et de l'adolescent, et correspondant à ce qu'on peut qualifier de « modèle aspirationnel ».

¹⁹ Pour l'année 2016-17 ; source Hesa 2016. En France, les taux de réussite en licence sont bien moins élevés, et l'écart entre catégories sociales est très fort : le taux d'obtention d'une licence en quatre ans pour les étudiants d'origine « très favorisée » est de 48,3 %, alors qu'il est de 43,8 % pour les « favorisés », 39,8 % pour les « assez défavorisés » et 30,6 % pour les « défavorisés » (source « Repères et références statistiques 2018 », Depp-ministère de l'Éducation nationale).

- Un appui ministériel via la création d'un label pour l'ensemble des actions mises en œuvre. En lien avec le label, l'octroi de subventions importantes durant plusieurs années, ainsi qu'un effort de coordination, à l'échelle nationale et à celle des régions. Il s'agit ainsi de produire une vision cohérente de l'ensemble des dispositifs et de favoriser l'échange de bonnes pratiques²⁰.
- Une coopération entre les institutions plutôt qu'une mise en compétition, visant à la fois à favoriser la cohérence des actions, en particulier à l'échelle régionale, et à prévenir la dérive des programmes depuis une optique d'égalité des chances, vers une autre, de marketing institutionnel. En règle générale, la coordination des actions à l'échelle territoriale devrait être assurée par les universités et écoles présentes sur le territoire, avec la contribution des associations et autres partenaires.

Nous proposons qu'un pilotage national soit mis en place, capable de garantir la cohérence des dispositifs. Ce pilotage pourrait être une des missions de l'Agence pour la cohésion des territoires (ACT) rattachée au Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET). Une labellisation des projets impliquant acteurs académiques et associations serait mise en place au niveau des régions. Enfin, un budget initial de 100 millions d'euros annuels serait affecté à ce programme, afin d'assurer le développement des dispositifs, ainsi que leur pérennisation.

Les actions financées par ce programme encourageront l'engagement des personnes, des entreprises, des institutions, sur leurs territoires, au service d'un objectif : ouvrir le champ des possibles, en visant des publics divers, les élèves et leurs familles dès l'enseignement primaire, les filles pour les porter vers les sciences et la technologie, les garçons pour leur faire considérer certains métiers qu'ils délaissent, comme ceux du soin aux personnes, et les groupes aux besoins spécifiques (enfants de l'assistance publique, gens du voyage, personnes en situation de handicap, enfants de familles très nombreuses, etc.).

²⁰ Le label actuel des « Cordées de la réussite » (<http://www.cordeesdelareussite.fr/>) ne couvre que l'enjeu d'ouverture sociale des filières d'excellence. Il faut soit étendre le champ des Cordées pour y inclure l'enseignement supérieur dans sa totalité, soit trouver une nouvelle dénomination. Jean-Michel Blanquer a annoncé dans sa conférence de rentrée 2019 son intention d'augmenter le nombre d'élèves suivis dans les Cordées, le faisant passer de 80 000 à 180 000 dans un délai de deux ans. Une telle extension n'aurait de sens que dans une perspective de refondation du programme.

1.2. DEVELOPPER UN PARCOURS D'INCITATION ET D'ORIENTATION DE L'ECOLE PRIMAIRE JUSQU'AU BACCALAUREAT

Ce cursus parcours comportera quatre catégories d'actions, avec à chaque fois un objectif d'équité.

- Rapport au savoir : soutien et approfondissements scolaires, découverte de domaines disciplinaires, pédagogies non-scolaires...
- Information sur les études supérieures.
- Information sur l'accès à l'emploi.
- Mentorat.

Sans proposer une liste exhaustive, nous pouvons évoquer une série de dispositifs ayant déjà fait leurs preuves, chez nous ou à l'étranger, qui nous paraissent pertinents à l'égard de la situation en France. La liste ci-dessous regroupe ces dispositifs par cycles scolaires, depuis l'école primaire jusqu'à l'entrée dans les études postbac²¹.

1.2.1. Actions ciblant les familles et les élèves du primaire

- Accompagnement individualisé au domicile de l'élève : des étudiants bénévoles assurent le soutien scolaire des élèves, à leur domicile. Cette action permet une première connexion positive des familles au monde des études postsecondaires.
- Accueil de familles dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Interventions en Maisons de quartier – « si les familles ne viennent pas à l'université lorsqu'on les y invite, alors c'est à l'université d'aller rendre visite aux familles » résume bien la démarche entreprise par des universités afin de sensibiliser les résidents des quartiers défavorisés à l'intérêt des études postsecondaires, à dédramatiser leurs craintes, et à déconstruire leurs préjugés. Les interventions combinent information en direction des parents et démonstration d'activités en direction des enfants.

²¹ La plupart des dispositifs décrits ici ont déjà fait l'objet d'expériences à petite ou grande échelle. Une vue globale de ces actions étant impossible, nous préférons ne pas en mentionner les porteurs connus de nous, mais nous en avons cité un certain nombre (cf. note 13).

- Mentorat parental (commençant dès le primaire, mais se poursuivant jusqu'au baccalauréat).
 - La création d'une plateforme numérique dédiée à l'information des parents sur l'orientation scolaire et les études supérieures répondrait à un besoin allant croissant depuis l'introduction de Parcoursup et la réforme du lycée.
 - Une telle plateforme faciliterait le développement d'un programme de mentorat parental, pouvant prendre la forme d'un mentorat classique ou d'un e-mentorat, réunissant parents « novices » et parents « expérimentés » sur l'accès aux études supérieures.
 - Le mentorat classique est particulièrement important vis-à-vis des familles non-francophones et/ou non familières d'Internet pour qui la plateforme seule sera inopérante.

1.2.2. Former à l'orientation

La loi Avenir professionnel du 6 septembre 2018, complétée par le décret du 23 septembre 2018, a confié aux régions la responsabilité de l'orientation des élèves et des étudiants. Par ailleurs, de plus en plus d'acteurs sont appelés à intervenir dans l'aide à l'orientation des élèves, qui n'est plus l'apanage des seuls personnels spécialisés : les enseignants et personnels de direction des collèges et lycées, les universitaires mais aussi les étudiants y concourent. Des formations sur les débouchés professionnels des différents cursus d'études devraient être proposées à toutes les personnes concernées, en prenant appui sur d'indispensables travaux sur le lien études-insertion professionnelle. Un des mythes qu'il convient en effet d'écarter est celui d'un adéquationnisme entre formation et métier. Les travaux des experts du marché du travail savent bien que l'insertion professionnelle des jeunes diplômés n'est liée qu'en partie aux connaissances acquises dans la formation mais à de nombreux autres facteurs, comme le réseau des alumni, des compétences transverses ou générales, etc. Ces connaissances doivent être partagées par tous ceux qui interviennent dans l'orientation. Les formations à l'orientation devraient donc impliquer les milieux professionnels ainsi que des spécialistes du marché du travail. Le recrutement des personnels d'orientation devrait être élargi, en incluant des personnes ayant une expérience directe du marché du travail car ayant exercé dans le secteur privé.

L'intervention des étudiants auprès des publics scolaires est particulièrement efficace, car elle correspond à une logique aspirationnelle et à une proximité d'âges. De plus, les étudiants sont nombreux, et souvent disponibles. Toutefois, eux aussi doivent être formés pour les interventions qu'ils mènent, qu'elles soient de nature pédagogique ou sur l'orientation. Il y a par ailleurs la question de la prise en compte de ces interventions : sont-elles purement bénévoles, bénévoles mais avec une contrepartie en termes de crédits ECTS, contrepartie en termes de valorisation sur le CV²² ?

1.2.3. Actions de familiarisation avec les études postsecondaires à destination des collégiens et lycéens

De façon générale, les actions doivent porter sur 1° le savoir, par des conférences, la mise en activité des jeunes (pédagogie de projets, enseignement par problèmes) ; 2° la nature et l'organisation des études post-baccalauréat ; 3° les débouchés professionnels. Il convient de privilégier les actions de moyenne ou longue durée, récurrentes et cohérentes, avec une implication des établissements d'enseignement supérieur.

Les actions à envisager sont :

- événements dans les écoles secondaires
 - conférences sur les études supérieures portant sur l'orientation, l'accès aux études, les contenus disciplinaires
 - foires aux métiers et aux études supérieures ;
- mentorat collectif par des étudiants, formés et encadrés ;
- journées d'immersion à l'université, ou dans d'autres institutions postbac ;
- séjours à l'université pendant les périodes de vacances²³, afin de se confronter à des savoirs plus avancés traités de manière non scolaire, de se familiariser avec les cursus et les conditions de la vie étudiante²⁴. Leur efficacité repose sur la variété

²² On peut estimer que la quasi-gratuité des études en master est en soi une contrepartie et qu'on peut donc demander aux étudiants à ce niveau d'intervenir dans les collèges et lycées afin de présenter les études qu'ils ont suivies (sur le modèle sur service sanitaire : <https://www.ars.sante.fr/le-service-sanitaire-des-etudiants-en-sante>).

²³ De tels séjours ont une efficacité plus grande s'ils sont résidentiels, mais cela n'est pas toujours possible. Plutôt que des séjours en continu, on peut aussi organiser des programmes comportant des visites régulières.

²⁴ De nombreux types de séjours d'immersion existent dans les universités à travers le monde. Certains sont dédiés à l'égalité des chances d'accès aux études supérieures comme ceux, en Angleterre, du programme Aimhigher ou de la Fondation Sutton Trust, ou bien ceux, en Australie, du Higher Education Participation and Partnerships Program

d'acteurs mobilisés : des étudiants pour l'encadrement et l'animation, des universitaires et des chercheurs pour présenter les filières et sensibiliser à la recherche, des professionnels pour parler des débouchés d'études, et, souvent, des associations afin d'étoffer les activités et d'éveiller l'intérêt des élèves pour les différentes formes d'engagement des étudiants.

1.2.4. Mieux informer

Les établissements du supérieur doivent très fortement améliorer et clarifier la qualité de l'information qu'elles fournissent, afin de parvenir à une bien meilleure lisibilité de ce qu'elles proposent. L'information à destination des élèves et de leur famille, notamment sur les filières du premier cycle universitaire, doit être facilement accessible, homogène et aisément interprétable. Cela peut passer par deux dispositifs généraux.

- La création obligatoire, au sein de chaque université, d'un observatoire de la responsabilité sociale des universités (RSU) qui publierait un certain nombre d'indicateurs, sur une base standardisée. Pour la licence, taux de réussite pour chaque année selon la catégorie de bac, taux de réussite pour ceux dans un parcours « Oui si », type de poursuite d'études ou taux d'insertion professionnelle. Pour les masters : taux d'insertion professionnelle à douze mois (et non trente mois comme actuellement exigé par le Mesri), statut professionnel (employé, cadre, profession libérale...), en croisant ces informations par CSP.
- La publication, par le HCERES, de notes (A, B, C et D) des évaluations multicritères des formations réalisées. Le système actuel d'appréciation du HCERES ne permet pas aux candidats de se retrouver facilement et d'identifier les formations dont la pédagogie est de qualité. Dans le cas contraire, la réputation ou une information réservée aux initiés prennent le pas sur la qualité, et c'est le système dans sa globalité qui y perd.

(HEPPP). On trouve aussi d'autres formules de séjour : des stages d'approfondissement des connaissances, des stages linguistiques pour les étudiants étrangers, notamment en Allemagne. Retenons que les séjours pour les collégiens et les lycéens durent généralement entre deux et cinq jours, et ceux pour les étudiants et les adultes, entre deux et trois semaines.

De plus les universités doivent expliciter :

- leurs attendus en termes de connaissances et compétences selon que les candidats sont intéressés par un accès direct, un accès avec mise à niveau dans certaines matières, ou un accès différé ;
- l'organisation de leurs enseignements et la quantité de travail nécessaire pour réussir ;
- les conditions matérielles et humaines de déroulement des études, y compris la vie sociale et le rôle des associations étudiantes.

Au sein des établissements, ou dans les bus de l'orientation, dans les CIO, etc., l'information doit être présentée de manière intelligible et objective.

1.2.5. Actions d'élargissement de l'horizon professionnel (collège/lycée)

- Un gros effort doit être mené pour faciliter l'accès aux stages par les collégiens de milieux défavorisés, pour qui l'obtention de stages est difficile. Des plateformes associatives existent ; les employeurs doivent y contribuer en réservant un certain nombre de places de stages à ces jeunes.
- Soutien au développement des plateformes numériques dédiées à l'orientation et à la découverte des métiers.
- Encouragement et facilitation du développement d'un réseau professionnel, en s'appuyant sur les outils numériques et sur des actions de terrain pour transmettre aux jeunes les savoir-faire indispensables pour se constituer un réseau.
- Organisation de speed-meeting avec des professionnels dans les établissements scolaires.
- Actions de « *shadowing* », donnant la possibilité pour un élève de suivre un professionnel « comme son ombre » sur son lieu de travail durant une journée (une action emblématique du programme Aimhigher qui reste à développer côté français).
- Inclusion d'actions dédiées à la découverte des débouchés professionnels dans les séjours d'immersion à l'université : réunissant un enseignant pour présenter la filière, un étudiant pour expliquer comment se déroule le cursus et un professionnel ayant suivi cette même voie et ayant trouvé un débouché local intéressant.

1.2.6. Actions de préparation aux études supérieures (lycée)

- Tutorat académique et culturel, individualisé ou par petits groupes.
- Actions de sensibilisation/motivation pour les sciences comportant une dimension d'ouverture sociale : musées et centres de science, conférences, concours, compétitions, projets scientifiques, clubs de science...
- Création de sessions de préparation spécifique à l'enseignement supérieur²⁵.
- Développement de stages d'été pour les élèves du secondaire, localisés ou pas dans des établissements d'enseignement supérieur, transdisciplinaires ou bien spécialisés (exemples : stages MathC2+, Matlesvacances).

1.3. CONTROLER L'IMPACT DE LA REFORME DE L'ORGANISATION DU LYCEE GENERAL

La suppression des séries du baccalauréat général est en même temps une chance et un risque du point de vue de la démocratisation. Comme on l'a vu plus haut, le système des séries était tellement socialement discriminant qu'il paraît difficile de faire moins bien : la série S, celle des meilleurs élèves (statistiquement parlant), de facto généraliste plutôt que série scientifique, était aussi la plus sélective sur le plan social, et, au sein de la série S, la spécialité mathématiques l'était encore plus. Son caractère généraliste imposait d'être sur tous les fronts : les cinq disciplines des sciences de la nature et de la vie (mathématiques, physique, chimie, sciences de la vie, sciences de la terre), mais aussi celles qui relèvent des sciences humaines et sociales (français/philosophie, histoire, géographie, sciences économiques et sociales, langues vivantes). On peut d'ailleurs se demander si la réticence à établir des priorités au sein d'un programme encyclopédique n'explique pas pour partie une moindre performance des filles et des élèves des milieux défavorisés, qui s'imposent une pression de performance dans toutes les disciplines. En revanche, le système des options représente un risque parce qu'il complique les choix par rapport au menu imposé, qui était plus simple. Les lycées doivent être très attentifs aux choix de leurs élèves, et notamment à

²⁵ Il peut s'agir soit de mise à niveau, soit d'approfondissement. En ce qui concerne la mise à niveau, le terme et la philosophie doit en être soigneusement pesés. Au lieu de « mise à niveau », qui a un côté stigmatisant, les Britanniques utilisent le terme « *Booster classes* », qui correspond à la notion de coup de pouce, de renforcement, de moteur de succès. Des sessions d'approfondissement (terme anglais « *Master classes* ») permettent à des élèves qui n'ont pas bénéficié des classes sélectives des meilleurs établissements de prendre de l'avance sur le programme et les méthodologies universitaires, afin d'améliorer leurs chances de réussite.

amortir autant que possible leurs effets discriminatoires qu'on ne mesure pas complètement, mais dont on perçoit déjà certains signes, par exemple sur le poids du genre dans le choix des spécialités.

1.4. DES ACTIONS SUR MESURE POUR DES PUBLICS SPECIFIQUES

1.4.1. Territoires ruraux

L'absence d'établissements d'études supérieures à proximité rend compliquées, voire impossibles certaines des solutions évoquées ci-dessus. Comme substitut, nous proposons :

- des « bus de l'orientation » pour les établissements situés en milieu rural, sur le modèle du « Aimhigher Roadshow » – équipés d'un mini-laboratoire pour faire découvrir la recherche, ainsi que d'outils numériques dédiés à la découverte des filières et de leurs débouchés – les bus du Aimhigher Roadshow portant les études supérieures dans les collèges et les lycées des territoires ruraux les plus isolés ;
- des programmes de mentorat professionnel, où mentor et élève accompagné échangent sur les enjeux d'orientation, d'accès aux formations postsecondaires et d'insertion professionnelle²⁶ ;
- une priorité donnée aux jeunes de territoires éloignés pour les séjours résidentiels d'immersion à l'université.

1.4.2. Publics fragiles

- Des mini-séjours d'immersion ciblant des élèves en très grande fragilité sociale, en présence de professionnels au profil adapté (psychologue, assistante sociale, etc.).
- Des journées d'accueil des élèves du secondaire en situation de handicap, dans les universités, afin de montrer l'ensemble des aménagements en ce domaine.
- Des journées d'accueil réservées aux adultes qui envisagent de reprendre leurs études, au cours desquelles sont présentées toutes les aides qui existent afin de faciliter leur démarche, notamment les aménagements d'emploi du temps pour leur permettre de poursuivre leur activité salariée et/ou de s'occuper de leurs enfants.

²⁶ Salomé Berlioux et Erkki Maillard, *Les invisibles de la République, comment on sacrifie la jeunesse de la France périphérique*, Robert Laffont, 2018.

Dans leur ensemble, les dispositifs présentés plus haut composent un parcours progressif de découverte des études postsecondaires et de leurs débouchés professionnels. Réunis dans un programme unique, ils sont à même de former un véritable filet territorial d'égalité des chances.

1.4.3. Candidats aux baccalauréats technologique et professionnel

Les jeunes de milieu modeste qui sont en filière technologique ou professionnelle sont particulièrement affectés par l'inadéquation de leur formation aux études longues auxquelles certains d'entre eux peuvent aspirer, alors que leur orientation en voie professionnelle ou technologique est plus le fait de leur milieu d'origine que d'une insuffisance scolaire dans les matières fondamentales. Et, contrairement à leurs camarades plus favorisés, ils n'ont accès à aucune des nombreuses solutions d'accompagnement (stages d'été, de prérentrée, formations complémentaires) assurées par des structures privées²⁷.

Malheureusement, la réforme du baccalauréat n'a concerné que le baccalauréat général, laissant de côté les deux autres. Il faut donc que les lycées donnent aux élèves motivés des sections technologiques et professionnelles les moyens de se préparer aux études qu'ils ont choisies. On pourrait par exemple leur donner la possibilité de suivre certains enseignements de la filière générale²⁸.

1.4.4. Actions en direction des filles

Aujourd'hui, on ne peut plus parler d'un problème général concernant l'accès des femmes aux études supérieures²⁹ ; dans bien des domaines, y compris dans des voies prestigieuses et très sélectives, les femmes sont fortement présentes, et souvent même majoritaires : CPGE commerciales et écoles de commerce, médecine, droit... Il existe en revanche un problème très sérieux d'inégalité d'accès aux études dans beaucoup de domaines scientifiques : mathématiques, informatique, physique, sciences de l'ingénieur. Ceci est d'autant plus problématique que ces études ont de bons débouchés, où l'on manque notoirement de personnes qualifiées, et en particulier de femmes. Des actions ciblées en

²⁷ Même pour ces derniers, il n'est pas acceptable que le système d'enseignement supérieur ait besoin de telles béquilles.

²⁸ Symétriquement, les lycées généraux devraient donner la possibilité à des élèves de la voie générale de suivre des enseignements de la voie technologique ou professionnelle.

²⁹ On ne parle pas ici des inégalités qui persistent sur le marché du travail, dans les carrières, du plafond de verre etc.

direction des collégiennes et lycéennes permettant de combattre l'autocensure doivent être développées³⁰.

2. MESURES II : FAIRE DE PARCOURSUP UN OUTIL AU SERVICE DE L'EQUITE D'ACCES

Les lycéens, ainsi que les personnes en reprise d'études, se voient aujourd'hui offrir cinq grandes voies d'enseignement supérieur : les licences universitaires, les DUT, les CPGE, les STS, les cursus intégrés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce, auxquelles il faut ajouter des formations diverses (paramédical, arts appliqués...). Certaines d'entre elles sont proposées par des établissements privés avec droits d'inscription élevés, dont la croissance depuis trente ans est symptomatique des carences de l'offre publique. Si nous estimons indispensable de faire évoluer l'offre de formation (point qui sera discuté dans les mesures III), le moment du choix est, aujourd'hui, celui de Parcoursup, et il est /e moment où tout converge, où se concrétisent toutes les inégalités et tous les phénomènes d'autocensure (ceci est particulièrement visible lorsqu'on compare les choix des filles et des garçons au sein d'un même établissement ou l'impact de l'origine sociale sur les choix). La manière dont sont gérées les dimensions sociales de l'orientation est donc cruciale.

Nous faisons ici un certain nombre de propositions pour améliorer la dimension sociale de Parcoursup.

2.1. CONSTITUTION DU DOSSIER PARCOURSUP

La première phase est celle de la décision de candidater à tel ou tel cursus. À ce stade, la responsabilité de l'établissement³¹, primordiale, est de donner aux élèves les bons conseils, mais l'élève doit disposer d'autres sources d'information telles que celles qui ont été décrites dans les mesures I³². C'est à ce niveau qu'il faut limiter les effets de l'autocensure. Une fois

³⁰ Un certain nombre de telles actions ont été développées ces dernières années : stages « Girls can code », « Journées filles et mathématiques une équation lumineuse », « Rendez-vous des jeunes mathématiciennes », représentations théâtrales de pièces représentant des femmes comme « Les femmes de génie sont rares », interventions dans les collèges et lycées par les associations Femmes ingénieures, Femmes et sciences, Femmes et mathématiques.

³¹ Quand nous parlons de responsabilité d'établissement ici, il s'agit de celle de l'ensemble de la communauté éducative : équipe de direction, CPE, personnels d'orientation, professeurs.

³² Mais il faut prendre garde à la situation de conflit d'intérêts qui se produit dès qu'un lycée a en son sein des STS et des CPGE ; l'établissement peut être tenté de privilégier l'objectif de remplir ses classes post-baccalauréat en y gardant

les décisions prises, le deuxième moment est d'accompagner les élèves dans la préparation du dossier et, en particulier, d'accompagner les élèves qui bénéficient d'une aide familiale limitée dans la préparation des éléments du dossier comme les lettres de motivation. Ces points ont été justement soulevés par les commentateurs du nouveau dispositif³³.

2.2. SUSCITER LES CANDIDATURES

En complément de l'action décrite ci-dessus, on pourrait envisager de mettre en place un mécanisme de « nomination », avec, si nécessaire, des places réservées dans certaines filières, y compris des filières d'excellence. Les écoles et les universités pourraient envoyer des incitations à des candidats de demander telle ou telle filière. Un tel instrument aurait l'avantage d'annuler l'effet d'autocensure et pourrait se situer soit avant la clôture de Parcoursup, ou pendant le processus de propositions et d'acceptations.

2.3. TRAITEMENT SOCIAL DES CANDIDATURES DANS PARCOURSUP

C'est une innovation importante et positive de la loi ORE sur l'orientation et la réussite des étudiants : des quotas de boursiers accueillis dans chaque formation sont définis par les recteurs en concertation avec les responsables d'établissement. Ceci se traduit dans Parcoursup de la manière suivante : une fois que les établissements ont effectué leur classement, le système d'affectation intercale les candidats pour obtenir *in fine* le ratio désiré de boursiers parmi les étudiants effectivement admis.

Les quotas s'appliquent de plein droit non seulement aux établissements publics, mais également à certains établissements privés (« établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général » et instituts de formation aux soins infirmiers ISFI privés). Ils ne s'appliquent pas à d'autres établissements privés, notamment aux lycées privés pour leurs classes préparatoires, ou aux écoles privées de commerce ou d'ingénieurs accessibles après le baccalauréat. À ces établissements, soit parce qu'ils sont subventionnés (lycées privés sous contrat), soit parce que leurs diplômes sont reconnus par l'État, des quotas devraient également s'appliquer.

Reste à savoir si les quotas seront suffisants.

ses meilleurs éléments. C'est une des raisons pour lesquelles les élèves doivent disposer de sources diversifiées d'information.

³³ En revanche, leur critique pouvait aussi bien porter sur APB : tous ces problèmes étaient déjà présents dans APB, comme ils le seraient dans n'importe quel dispositif d'orientation autre que le pur tirage au sort.

La manière dont est prise en compte l'origine sociale des candidats lors de l'examen de leurs dossiers par les établissements est un élément important. Les dossiers comportent les notes (contrôle continu, épreuves déjà passées du baccalauréat), une lettre de motivation, ainsi que des éléments complémentaires, qui permettent aux candidats de signaler telle ou telle compétence supplémentaire (séjour linguistique, stages, etc.). Là aussi, et à juste titre, les critiques du dispositif ont observé le risque important que des éléments très marqués socialement jouent un rôle prédominant dans la décision. Il importe que, lors de l'évaluation des dossiers, une « contextualisation sociale des candidatures » trouve sa place : l'origine sociale des candidats devrait systématiquement être prise en compte par les évaluateurs des dossiers. Ceci remet en cause un axiome de notre système éducatif, où, traditionnellement, on évalue le mérite des étudiants de manière objective plutôt que les personnes. Si on veut avancer vers la démocratisation, on ne peut pas s'en tenir là : sans être nié, le mérite individuel doit être mis en perspective.

2.4. MESURES D'ACCOMPAGNEMENT DE LA TRANSITION VERS LE SUPERIEUR

La nouvelle organisation du baccalauréat, et en particulier la préparation du grand oral en fin de terminale, devrait permettre de mettre en place des dispositifs d'accompagnement à la transition vers le supérieur, en préparant les élèves au cursus qu'ils ont choisi. Ceci est particulièrement important pour les élèves de milieu modeste et, *a fortiori*, pour ceux qui sont en voie technologique ou professionnelle et qui sont admis, éventuellement selon la modalité « Oui si » de Parcoursup, dans une filière d'études longues. Sans attendre la rentrée, les universités pourraient proposer des stages disciplinaires d'été assurant compléments de formation et sensibilisation méthodologique.

2.5. EXPLOITER LES STATISTIQUES DE PARCOURSUP

Les quotas sont publics, ce qui permet donc l'examen de leur caractère plus ou moins équitable. Nous pourrions donc apprécier leur efficacité du point de vue de l'équité sociale par un examen attentif des quotas fixés filière par filière et de leur mise en œuvre. Il est important que ce débat ait lieu dans l'espace public (presse, travaux scientifiques). Un intérêt de la procédure Parcoursup, très centralisée, est qu'elle peut fournir un ensemble de données qui permettent une mesure exacte des phénomènes inégalitaires et donc 1° d'en faire un diagnostic établissement par établissement ; 2° et de responsabiliser chaque

établissement, que ce soit celui d'origine ou celui d'accueil, par rapport à ses résultats³⁴. Il ne semble pas qu'actuellement ces statistiques soient effectivement partagées collectivement par la direction et les équipes pédagogiques des lycées. Pourtant, une telle analyse permettrait d'améliorer considérablement le travail d'orientation des élèves au cours des trois années de lycée.

3. MESURES III : DIVERSIFIER L'OFFRE DE FORMATION ET MIEUX ACCUEILLIR DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

3.1. DIVERSIFIER ET MIEUX REGULER L'OFFRE DE FORMATION DANS UNE PERSPECTIVE DE JUSTICE SOCIALE

La coexistence de cinq voies distinctes à l'entrée dans l'enseignement supérieur, rappelée ci-dessus, est, comme on le sait, particulière à la France. Dans la plupart des pays, il y a deux grandes voies : au sein des universités pour les études longues (objectif minimum licence), avec des hiérarchies plus ou moins fortes selon les pays, et des instituts techniques pour les études courtes. La complexité de notre système n'en facilite pas une bonne appropriation par ceux qui ne font pas partie des initiés. Comme, de plus, les filières courtes sont sélectives à l'entrée, elles apparaissent comme un choix de sécurité, en particulier pour les étudiants des classes populaires, y compris ceux dont le niveau leur permettrait de faire le choix d'études longues. C'est un des facteurs qui renforcent le rôle des IUT comme voie d'évitement par rapport aux licences universitaires.

Un autre aspect de cette complexité est le caractère étroit du recrutement des voies dites d'excellence, celle des CPGE et des grandes écoles, et en particulier celle des « grandes » grandes écoles. Comme de nombreuses études l'ont démontré, ceci aboutit à une sélection précoce et surdéterminée socialement³⁵ d'un très petit nombre d'étudiants.

³⁴ Une question délicate est la publicité des résultats par établissement. Actuellement, le ministère publie des statistiques très précises sur les lycées portant sur la réussite au baccalauréat, donnant les taux de réussite mais aussi le taux d'obtention du baccalauréat trois ans après l'entrée au lycée, ainsi que la plus ou moins-value par rapport aux résultats attendus. Ne serait-il pas nécessaire de publier les chiffres de l'orientation des élèves après le baccalauréat ? Le risque, qui existe déjà avec le classement existant, est de dévaloriser les lycées les plus faibles. Mais avec des éléments bien conçus permettant de comparer ce qui est comparable, on disposerait d'un outil très efficace d'incitation aux établissements d'améliorer le destin de leurs élèves.

³⁵ Voir « Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique » (*Sociologie* vol 9, 2018), les auteurs P. François et N. Berkouk montrent par exemple que moins de 5 % des élèves en CPGE scientifique de l'école Sainte-Geneviève (« Ginette »), celle qui a le meilleur taux de réussite à Polytechnique, sont issus des classes moyennes et populaires. Le pourcentage est comparable au collège Stanislas, et aux lycées Pasteur

Outre ce qui a été décrit dans les mesures II, la démocratisation passe par :

- une amélioration de l'offre destinée aux bacheliers technologiques et professionnels ;
- un élargissement de l'offre de formation ouvrant vers les débouchés les plus désirables – c'est au sein des universités, dont le modèle pédagogique ouvert est plus adapté à une ouverture sociale, que cet élargissement doit avoir lieu ;
- un accueil des étudiants considérablement amélioré, en particulier de ceux qui viennent de familles moins favorisées, pour qu'ils se sentent réellement bienvenus, tant socialement que sur le plan académique ;
- des mesures systémiques (quotas sur critères sociaux et quotas de genre, bourses individuelles, financements ciblés aux institutions).

3.1.1. Améliorer l'offre de formation s'adressant aux bacheliers technologiques et professionnels

Les bacheliers d'origine modeste étant majoritairement scolarisés en lycée technologique et professionnel, il est important de leur proposer des voies de réussite adaptées. Dans l'état actuel, 75 % des 125 000 bacheliers technologiques entament des études supérieures, dont 36 % en STS, 12 % à l'IUT, 21 % à l'université hors IUT, et 2 % en CPGE, alors que 30 % des bacheliers professionnels entament des études supérieures, dont 21 % en STS, 0,4 % à l'IUT, 7,5 % à l'université hors IUT, et 0,05 % en CPGE³⁶.

On sait bien que les IUT et, à un moindre degré, les STS ont été détournés de leur mission initiale : offrir un cycle d'études courtes menant à une insertion professionnelle immédiate. Les objectifs affirmés du baccalauréat technologique sont la poursuite d'études en IUT et STS, alors que les objectifs actuels du baccalauréat professionnel sont l'insertion sur le marché du travail.

et Hoche, un peu plus important (entre 10 % et 20%) dans les grands lycées de référence : Louis-le-Grand, Henri-IV, Saint-Louis, Le-Parc et Fermat.

³⁶ Tableaux 6.19, « Repères et études statistiques » 2018, ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur.

La note Terra Nova de Daniel Bloch³⁷ fait un certain nombre de propositions pour faciliter la poursuite d'études de ces bacheliers, en faisant de la poursuite d'études en IUT la norme pour les bacheliers technologiques et en facilitant très fortement la poursuite d'études des bacheliers professionnels en STS. Une évolution, dans un délai de quatre ans, vers une proportion de 50 % de bacheliers technologiques en IUT et de 50 % de bacheliers professionnels en STS serait un objectif fort mais réaliste.

Toutefois, ce n'est pas suffisant : encore faut-il que les uns et les autres aient des chances réelles de succès. Or, actuellement, comme le note Daniel Bloch, « il est [...] demandé aux bacheliers professionnels de se transformer en bacheliers technologiques l'espace d'un été ». Par ailleurs, « les bacheliers technologiques ne peuvent eux non plus se transformer en bacheliers généraux le temps d'un été ». Nous avons fait ci-dessus (mesures I, 1.4.3. et mesures II, 2.4.) des propositions sur l'utilisation de la fin du lycée et, justement, de l'été pour préparer les lycéens aux exigences des études supérieures.

Au terme de ce premier cycle, la question de la poursuite d'études pour une partie de ces étudiants doit être posée³⁸. En particulier se pose la question de la 3^e année, c'est-à-dire l'obtention d'une licence.

En ce qui concerne les IUT, il y a deux possibilités :

- ouvrir largement la possibilité pour les IUT de prolonger les DUT en licences professionnelles en trois ans, celles-ci ne donnant pas accès immédiat au master, sauf dérogation ;
- permettre, par des parcours adaptés, aux étudiants en IUT de rejoindre les licences générales donnant accès au master.

La poursuite immédiate d'études des titulaires d'un BTS est plus rare mais doit être rendue possible. Les classes préparatoires ATS sont une possibilité (voir infra), mais l'ouverture de l'accès aux licences professionnelles ou aux licences générales, dans les deux cas avec parcours adapté, doit être facilitée.

³⁷ D. Bloch « L'enseignement professionnel : une priorité. Propositions pour l'avenir des enseignements professionnels », note Terra Nova, décembre 2018.

³⁸ Si l'IUT devient le débouché privilégié des bacheliers technologiques plutôt qu'une filière d'évitement de la licence générale pour les bacheliers généraux, cette proportion aura tendance à baisser.

3.1.2. Prendre appui sur les licences universitaires

Nous pensons que les universités sont appelées à jouer un rôle bien plus important qu'actuellement dans la politique de démocratisation. Ceci pour plusieurs raisons :

- l'organisation des études, avec UE capitalisables, y est, dans son principe, bien plus favorable pour des étudiants dont les conditions sociales rendent plus difficile la progression ;
- elles pourraient facilement gérer des publics avec des niveaux initiaux hétérogènes, et des objectifs d'étude diversifiés, encore faut-il qu'elles s'en donnent les moyens.

Nous reviendrons sur ces deux points dans les mesures suivantes car ceci ne peut fonctionner sans des changements très profonds dans l'accueil des étudiants.

Mais, pour améliorer l'attractivité des universités et donc permettre à des étudiants de milieu modeste pour lesquels la voie universitaire est plus appropriée d'avoir accès aux études avec les meilleurs débouchés, elles doivent avoir la possibilité de diversifier fortement leur offre. D'un côté, il faut qu'existe une possibilité réelle d'accès à l'emploi après une licence, qu'elle soit organisée selon les modalités actuelles de la licence professionnelle ou plus proche de la licence générale actuelle. Si les IUT recrutent massivement les bacheliers technologiques, comme cela a été indiqué plus haut, alors les bacheliers généraux seraient plus nombreux en licence universitaire, et en particulier ceux qui trouvaient un avantage à l'IUT par la possibilité de sortie vers l'emploi juste après l'obtention du DUT ou d'une licence professionnelle. C'est d'ailleurs conforme à l'objectif général d'augmentation du niveau de diplomation défini dans la Stranes (cf. infra).

De l'autre, il importe que les universités puissent offrir des filières d'excellence. Ceci peut passer par des licences sélectives dès l'entrée ou une différenciation progressive des cursus, l'objectif étant de proposer une véritable alternative : soit intégrer une CPGE, une classe préparatoire intégrée privée ou un bachelor d'une école d'ingénieur ou de commerce, soit intégrer une licence universitaire ayant un niveau d'exigence du plus haut niveau vis-à-vis des étudiants³⁹. Ceci dépend du cadre réglementaire fixé par le ministère.

³⁹ Ceci existe déjà avec les cursus master en ingénierie (CMI), qui associe sur cinq ans une licence et un master. Il faudrait analyser les raisons pour lesquelles leur succès reste cependant trop limité (chiffres). Un modèle équivalent pourrait être développé par les IAE, écoles universitaires de management avec un cadre juridique adéquat.

3.1.3. Enjeux de parité

En ce qui concerne les disparités entre femmes et hommes dans certaines filières (sous-représentation des femmes dans les sciences dures) et des hommes dans les métiers du soin et de l'enseignement, au vu de la lenteur des évolutions, on doit se poser la question de mesures incitatives ou coercitives fortes. Cela peut passer par des systèmes de quotas mais aussi par une forte diversification des modes de sélection au-delà de la préférence française pour le concours. Par ailleurs, comme le montrent en la matière les succès du MIT⁴⁰ aux États-Unis, c'est la conjugaison d'un ensemble de mesures qui peut faire avancer les choses :

- une volonté au niveau du recrutement sur dossier, qui fait que la proportion accepté-e-s/candidat-e-s est meilleur pour les femmes que pour les hommes ;
- une augmentation du nombre de professeures ;
- un ensemble de mesures pédagogiques et d'accompagnement qui permettent aux femmes de se sentir plus à l'aise en choisissant des domaines d'études traditionnellement masculins.

3.2. ACCOMPAGNER LES NOUVEAUX ETUDIANTS

De façon générale, mais aussi pour favoriser l'inclusion sociale des jeunes de milieu modeste qui ne maîtrisent pas les codes implicites de l'enseignement supérieur, que ce soit dans les universités ou dans les filières sélectives, il est absolument nécessaire de changer de manière très profonde la manière dont sont accueillis les étudiants⁴¹ – ceci dans tous les sens du mot : pédagogie, encadrement, conditions matérielles, conditions de vie sociales. C'est un chantier considérable.

Car nous devons prendre en compte le changement considérable de la population étudiante : quand les étudiants représentent la moitié d'une classe d'âge, dont une partie, qu'on souhaite

⁴⁰ Dans le département de génie mécanique du MIT, les femmes représentent aujourd'hui 49,5 % des étudiants (source : <http://news.mit.edu/2017/closing-the-gender-gap-in-mit-mechanical-engineering-0731>). De même, à Stanford, les efforts ont abouti à ce que la majeure d'informatique devienne la plus demandée par les étudiantes (<https://www.reuters.com/article/us-women-technology-stanford/computer-science-now-top-major-for-women-at-stanford-university-idUSKCN0S32F020151009>).

⁴¹ Du côté des universités, on doit pouvoir faire bien mieux que laisser les étudiants largement livrés à eux-mêmes pour comprendre comment travailler, sur quoi, etc. Du côté des CPGE, on doit pouvoir faire mieux que de prévenir les jeunes étudiants qu'ils vont avoir de très mauvaises notes au début, vu leur degré d'impréparation, mais que cela va s'arranger !

plus nombreuse, ont des parents qui n'ont pas été eux-mêmes étudiants, on ne peut plus aujourd'hui penser que les études s'adressent uniquement à des jeunes entre 17 ans et 23 ans, futurs cadres supérieurs, ou universitaires de haut vol, de préférence issus de milieux favorisés, accompagnés par quelques camarades de milieu modeste hyper-brillants. Aujourd'hui fréquentent l'enseignement supérieur des femmes et des hommes d'âges divers, avec des passés scolaires variés, issus de milieux sociaux mélangés et avec des aspirations et des destins variés. Ça ne veut pas dire qu'on renonce aux exigences universitaires mais qu'elles doivent se traduire de manière différente.

Si ces étudiants, et tout spécialement ceux pour qui le monde de l'enseignement supérieur est étranger, ne se sentent pas accueillis mais au contraire piégés dans un système dont l'ambition est de les rejeter, ils échoueront ou commenceront par ne pas venir. Nous ne pouvons pas regarder l'échec en premier cycle comme seulement dû à l'inadaptation de nouveaux étudiants à nos exigences universitaires. Un véritable souci de démocratisation requiert de ne pas se contenter de chercher le chausse-pied pour faire rentrer les inadaptés dans le moule. Il faut y voir aussi une opportunité pour sortir notre manière d'enseigner des modes trop académiques que nous chérissons et permettre à nos étudiants d'être plus en responsabilité. C'est d'ailleurs le premier étonnement de nos étudiants français en Erasmus : « Ailleurs, les parcours et les activités sont plus variés et, surtout, on nous donne un rôle plus actif. »

L'organisation actuelle est en effet encore largement empreinte d'une philosophie darwinienne, libérale au sens le plus classique, mais qui est loin d'être rejetée par la corporation universitaire : un étudiant doit avoir sa chance, à lui de la saisir, et tant pis pour lui s'il n'y parvient pas ! La rigidité des cursus et de leur déploiement temporel renforce la difficulté pour chacun d'ajuster ses rythmes d'étude à ses capacités d'apprentissage mais aussi à ses éventuelles activités professionnelles et à ses moyens financiers. Enfin, la polarisation croissante sur la recherche induite par les outils d'évaluation des établissements tend à réduire l'engagement des meilleurs universitaires dans leur mission d'enseignement.

3.2.1. Une révolution pédagogique

Pour faire face à la diversité des acquis des étudiants, des modules de remédiation visant une « mise à niveau » des bacheliers, notamment technologiques ou professionnels, ont été mis en place dans les universités. Cette première étape appelle d'autres initiatives,

permettant une meilleure efficacité⁴². Ainsi, les bacheliers technologiques peuvent posséder des compétences supérieures à celles des bacheliers généraux dans certains domaines (par exemple, techniques de laboratoire), alors qu'ils sont moins bien préparés dans d'autres. De plus, le nouveau baccalauréat général change considérablement la donne : rappelons que les élèves de classe terminale du lycée général choisiront librement deux disciplines d'approfondissement en plus du tronc commun, choix anticipé en classe de première par le choix de trois enseignements de spécialité. Or, sauf peut-être dans les « grands » lycées, les choix faits par beaucoup de lycéens entrant en première à la rentrée 2019 ne correspondent pas aux séries existantes⁴³. Il rend définitivement impossible d'imaginer d'étalonner les étudiants selon des normes homogènes au terme d'un test national. Et c'est une bonne chose, car la norme induisait, comme on l'a vu, des hiérarchies problématiques. Mais cela renvoie l'enseignement supérieur à ses responsabilités de donner à tous les étudiants les meilleures chances de progresser.

Nous avons, dans un rapport précédent⁴⁴, montré que la diversité des étudiants doit entraîner un changement profond dans l'organisation des études, en permettant à chacun de se former à son rythme. Car les étudiants arrivent dans le supérieur avec des niveaux d'approfondissement initiaux différents, alors même qu'ils préparent le même diplôme, et ceci va s'accroître avec le nouveau baccalauréat. Mais, de plus, ils sont soumis à des contraintes différentes : obligation ou pas d'avoir un emploi salarié en plus des études⁴⁵, activité sportive ou artistique, contraintes familiales... Permettre à chacun de choisir son rythme d'études, d'être étudiant à plein temps ou à temps partiel, c'est aussi un outil de démocratisation.

⁴² Dans les années 1970 et 1980, Uri Treisman, un jeune mathématicien, enseignant à l'université de Californie à Berkeley, a changé de manière radicale les programmes existants de mise à niveau des étudiants africains-américains et latinos dans les matières scientifiques. Au lieu des anciens dispositifs de remise à niveau (*remedial education*), il a mis en place un programme d'excellence (*honors program*) avec une vraie ambition disciplinaire et une réflexion approfondie sur leur méthodologie. Ces principes sont maintenant en place dans de nombreuses universités nord-américaines. En France, l'université Paris-Est à Créteil a mis en place un cursus adapté en licence de sciences de l'ingénieur intitulé « Apprendre Autrement » destiné aux étudiants en grande difficulté, parmi lesquels une majorité de bacheliers technologiques. Le taux d'échec de ces étudiants, qui était proche de 100 %, est maintenant plus faible que ceux des bacheliers généraux.

⁴³ D'après le ministère de l'Éducation nationale (11/7/2019), près de 47 % des choix effectués par les lycéens entrant en 1^{re} en septembre 2019 ne correspondent pas aux séries existantes.

⁴⁴ « Études supérieures, rythmes subis, rythmes choisis », rapport Terra Nova, septembre 2017.

⁴⁵ Il est évidemment souhaitable que les étudiants ne soient pas contraints d'avoir un travail salarié au-delà d'un nombre d'heures limité compatible avec les études. Un principe de réalité conduit à prendre en compte le fait que certains étudiants consacrent un temps significatif à un travail salarié.

Le moyen de cette diversification, c'est la structure modulaire de l'enseignement, que le nouvel arrêté licence permet véritablement de mettre à profit (alors que l'arrêté précédent l'empêchait). Aux universités de s'en emparer⁴⁶ !

Pour accompagner réellement les étudiants, et en particulier ceux de milieux défavorisés, il conviendrait également de remplacer une partie des classes en présentiel par un véritable accompagnement individualisé par des directeurs d'études. Il ne s'agit évidemment pas de diminuer la charge de travail des étudiants mais au contraire de leur permettre de travailler mieux, de manière plus productive en consacrant une part plus importante de leur temps au travail personnel⁴⁷, et parfois même de travailler plus. Cependant, on ne fera pas l'économie d'une réflexion sur la pédagogie elle-même : comment fait-on cours au niveau universitaire, quelle place pour les travaux dirigés, pour le travail personnel ?

Les traditions de formation dans les universités privilégient une formation disciplinaire étroite. Il est douteux que cela corresponde à la meilleure formation intellectuelle, ni non plus à une bonne insertion sur le marché du travail. Nos cursus universitaires accordent une place très limitée aux enseignements parfois appelés « transversaux » : langues étrangères, culture dite « générale » pour les étudiants en sciences et techniques, informatique ou statistique dans les filières de lettres et sciences humaines, ainsi que le développement des capacités orales, l'écriture de CV, la préparation aux entretiens d'embauche. Ce faisant, elles n'aident pas ceux de leurs étudiants qui ne reçoivent pas ces compléments indispensables de formation dans leurs foyers.

3.2.2. Et les enseignants ?

Ce n'est pas l'objet principal de ce rapport, donc nous ne faisons que l'évoquer : il ne s'agit pas d'augmenter leur charge d'enseignement mais de prendre en compte une variété plus

⁴⁶ La question est bien plus difficile pour les CPGE dont la structuration actuelle repose sur trois, quatre, voire cinq matières principales, alors que dans le nouveau lycée, les élèves de terminale se concentreront sur deux majeures. La mutation demandée pour les CPGE et les concours auxquels elles préparent est majeure, sachant que le concours a lieu moins de vingt mois après le début.

⁴⁷ Quand on discute avec des étudiants français qui ont eu l'occasion d'étudier à l'étranger, il est frappant qu'ils disent très souvent qu'ils avaient moins de cours qu'en France, mais qu'ils devaient travailler nettement plus qu'en France ; ceci est vrai qu'il s'agisse d'étudiants en licences ou masters universitaires ou en écoles (les CPGE sont à cet égard une exception, avec à la fois beaucoup d'heures de cours et beaucoup de travail personnel). Une autre remarque qui revient souvent : « On nous demande beaucoup plus d'initiatives et d'efforts de synthèse que dans nos cours en France. » Les chiffres confirment ces impressions : le nombre d'heures de cours, TD et TP pour une année d'études en licence est d'au moins 500 heures, en première année de classes préparatoires, il est proche de 1 000 heures, alors qu'en moyenne il est de moins de 400 heures à l'étranger.

importante d'activités pédagogiques, au-delà des seuls cours magistraux, TD ou TP. Si l'enseignement frontal cesse d'être la norme de référence pour le travail d'enseignement des universitaires, s'il y a de la direction d'études, du tutorat, du mentorat, des colles, plus d'encadrement du travail personnel, allant des corrections de copies à la direction de projets étudiants, il faut que le nombre d'heures d'enseignement traditionnel cesse aussi d'être la norme pour leurs obligations de service en matière d'enseignement, tout le reste étant déterminé par rapport à la monnaie spécifique des « heures équivalent TD » dont chaque enseignant-chercheur est redevable chaque année de 192. Si l'on veut que plus d'universitaires s'investissent dans des projets pédagogiques innovants, il faut que la progression de carrière ne dépende plus principalement de la recherche et qu'existent des primes spécifiques liées à ces projets pédagogiques.

3.2.3. Bourses et aides au logement

C'est un point essentiel, mais que nous n'allons pas beaucoup développer ici, parce qu'il est évident et d'autre part qu'il est assez bien analysé⁴⁸. Pour augmenter la participation des jeunes de milieu défavorisé, il faut que les bourses le permettent. Il y a environ 700 000 étudiants boursiers, soit 40 % des étudiants inscrits dans des formations y ouvrant droit. Les bourses perçues varient entre 1 000 € et 5 600 € par an, en fonction des ressources de l'étudiant ou de sa famille, avec des bonifications dans certains cas. Le coût total des bourses sur critère social est supérieur à 2 milliards. À ces bourses s'ajoutent les allocations logement (APL/ALS), dont le montant est indépendant des ressources et dont le coût est de l'ordre de 1,7 milliard.

Il ne saurait être question de remettre en cause ces aides ; la démocratisation impliquera nécessairement une augmentation du volume des aides étudiantes sur critères sociaux. Les syndicats étudiants ont fait un certain nombre de propositions intéressantes dans le détail desquelles on ne rentrera pas ici. Nous nous limitons à indiquer quelques pistes de réflexion sur l'évolution du système.

- Changement des critères d'attribution. Le calcul prend faiblement en compte la distance entre le domicile et le lieu d'études. Nous estimons qu'il faudrait en augmenter le poids : on sait en effet que pour les étudiants qui vivent éloignés des

⁴⁸ « Les boursiers sur critères sociaux en 2016-2017 », Note flash SIES n° 12, ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2017).

centres universitaires, l'obligation de décohabiter (ne plus habiter avec un parent) induit un surcoût considérable, qui a des conséquences sur la décision d'entreprendre ou non tel ou tel type d'études. Peut-être conviendrait-il également de diminuer la prise en compte du nombre d'enfants ; actuellement, pour une famille dont le revenu est de 105 000 €, avec 5 enfants étudiants dans un établissement situé à plus de 30 km du domicile familial, chaque enfant étudiant est boursier et perçoit une bourse de 1 000 € par an.

- Fusion à terme des deux mécanismes de financement.
- Non cumul APL/ALS-demi-part fiscale. Qu'il y ait ou non fusion des deux aides, les jeunes de milieu favorisé sont actuellement doublement bénéficiaires : d'une part, restant à charge de leurs familles, celles-ci bénéficient de la demi-part supplémentaire ; d'autre part, ils bénéficient de l'APL. Dans le rapport de Terra Nova sur le logement étudiant (« Faire du logement une stratégie universitaire⁴⁹ »), nous avons proposé que les familles puissent choisir entre le bénéfice d'une demi-part fiscale supplémentaire et l'aide au logement pour leur enfant étudiant. Le gain que cela représenterait permettrait de financer la nécessaire construction de logements étudiants. La suppression du cumul avait déjà été envisagée en 2010, mais le projet en avait été abandonné.
- Par ailleurs, nous proposons de créer deux catégories supplémentaires de bourses sur critère social :
 - *Étudiants qui choisissent les disciplines dans lesquelles il n'y a pas suffisamment de diplômés par rapport aux besoins de main-d'œuvre.* On pourrait bonifier les bourses sur critères sociaux pour les étudiants les choisissant, voire élargir les critères d'attribution ; dans les deux cas, il conviendrait d'augmenter la bonification par rapport au dispositif qui existe actuellement, où les boursiers titulaires d'une mention TB au baccalauréat bénéficient d'une bonification annuelle de 900 €.
 - *Jeunes de milieux défavorisés à fort potentiel.* Nous proposons que soit mis en place un dispositif d'identification, et des bourses dédiées, alimentées et gérées par une fondation recueillant des fonds publics et des fonds privés, et bénéficiant d'une fiscalité très favorable. Pour le dispositif d'identification, une possibilité serait que

⁴⁹ Terra Nova 2015, <http://tnova.fr/etudes/faire-du-logement-une-strategie-universitaire>

chaque lycée (général, technologique et professionnel) dispose d'un contingent en fonction du nombre de boursiers parmi ses élèves et du type de lycée. Il conviendrait de prendre également en compte le genre, et éventuellement le type d'études envisagé. Pour qu'un tel dispositif soit efficace, il faut viser une aide massive, par exemple 10 000 bacheliers par an (un peu plus que 1 % des naissances), soit 50 000 en régime de croisière pour cinq ans d'études. Avec une aide de 8 000 à 10 000 euros par an en moyenne, cette disposition reviendrait en régime stable à entre 400 et 500 millions d'euros par an.

3.2.4. Vie étudiante

Pour que l'étudiant réussisse, il faut aller au-delà de l'amélioration – nécessaire – de la pédagogie et de l'accompagnement académique. Il faut viser une cohérence entre ses conditions d'étude et ses conditions de vie, et plus généralement qu'il puisse éprouver un sentiment d'appartenance vis-à-vis de la communauté universitaire.

C'est dans cette perspective que, dans la note « Faire du logement une stratégie universitaire », nous avons mis l'accent sur le rôle joué par le logement étudiant dans l'intégration sociale et la réussite des études. Ce facteur joue d'autant plus pour les étudiants de familles modestes éloignés du domicile familial.

De manière plus générale, il faut accompagner l'installation des jeunes étudiants qui quittent le domicile familial et faciliter leur socialisation mais aussi leur offrir au quotidien de bonnes conditions de vie étudiante. Comme nous l'avons dit dans la note mentionnée ci-dessus, le logement n'est pas seulement là où on dort, c'est aussi un lieu de travail individuel et collectif, c'est là où l'on est pleinement étudiant. Le rôle des associations étudiantes est crucial. Les universités peuvent aider les étudiants à développer leur sentiment d'appartenance à leur établissement et leur solidarité. La multiplication des espaces mis à disposition des associations étudiantes, stages d'intégration, soirées thématiques, etc., y contribue et crée des réseaux d'entraide entre anciens, à l'instar de ce qui se passe dans les écoles.

3.3. QUOTAS ET INCITATIONS

Parmi les outils dont l'État dispose, trois sont particulièrement importants : les quotas, les incitations financières pour les établissements, l'effet d'une transparence sur les politiques des établissements. Les trois doivent être mis en œuvre.

3.3.1. Quotas

Nous avons mentionné des politiques de quotas à plusieurs reprises : quotas de bacheliers technologiques en IUT, de bacheliers professionnels en STS, quotas d'admission pour boursiers dans les différentes filières de Parcoursup. Comme nous l'avons dit dans l'introduction, l'usage des quotas peut avoir des effets pervers, et on peut s'interroger sur leur systématisation et préférer des politiques incitatives, en n'utilisant le recours aux quotas que comme épée de Damoclès. Mais qu'il s'agisse de quotas juridiquement contraignants ou d'objectifs à respecter, il est indispensable qu'ils soient mis en place, avec transparence, afin qu'ils apparaissent équitables.

Par ailleurs, la sous-représentation des femmes dans les filières scientifiques (mathématiques, physique, informatique, sciences de l'ingénieur) justifierait la mise en place de quotas spécifiques à l'entrée en licence, CPGE ou niveaux équivalents.

Nous reviendrons sur les questions de quotas dans les mesures IV concernant l'accès en école ou en master.

3.3.2. Incitations financières : un bonus/malus démocratisation ?

Il faut reconnaître que l'accueil, dans de bonnes conditions, d'étudiants moins bien préparés à l'enseignement supérieur, notamment parce qu'ils n'en ont pas les codes, a un coût pour les établissements, et que l'État doit le prendre en compte dans l'allocation des ressources. Les universités, en fonction des cursus qu'elles proposent, ont des besoins différents, dont certains sont d'ordre pédagogique et d'autres liés à la nature de leurs publics⁵⁰.

Une modulation des moyens alloués aux universités sur la base de leur performance en matière d'accueil de publics défavorisés et de leur réussite serait un outil puissant.

3.3.3. Transparence : le levier de réputation

Les établissements sont clairement soucieux de leur réputation par rapport à divers enjeux sociétaux. L'un d'entre eux est précisément la question de la lutte contre les inégalités. La

⁵⁰ L'étude de la proportion de boursiers dans les différents cursus d'études (Note flash SIES, op. cit.) confirme, s'il en était encore besoin, le caractère socialement déterminé du choix d'études. Le nombre de boursiers aux échelons les plus élevés (5 à 7), ce qui correspond au tiers des boursiers, varie entre 4 % en école de commerce et 25 % en licence d'administration économique et sociale. Il est également élevé en licence de langue, licence pluri-littéraire (orientant vers le professorat des écoles), ainsi qu'en STS.

publication annuelle d'un palmarès des performances des établissements en la matière⁵¹, avec les évolutions d'une année sur l'autre, aurait un effet puissant.

3.4. LA TRANSITION VERS L'EMPLOI

Si l'on se réfère aux objectifs ambitieux de la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur décidée en 2015, seule une moitié des titulaires d'une licence ont vocation à obtenir un master. C'est donc que le débouché de l'autre moitié est l'insertion dans la vie active, avec la possibilité d'un retour ultérieur vers les études. Rappelons que, depuis la loi de 2007, l'insertion professionnelle est une des six responsabilités des universités. Du point de vue de la démocratisation, il y a un enjeu majeur de ne pas abandonner les étudiants, en particulier ceux de milieu modeste, en se reposant sur les réseaux familiaux pour l'obtention des stages et d'un premier emploi. Cet accompagnement vers les stages et l'emploi est donc une mission importante des universités ; elle concerne tous les étudiants, mais avec une importance particulière ceux de milieu modeste.

Parmi les outils dont pourraient disposer les universités, ne serait-il pas possible, dans le cadre des relations entre établissements et entreprises, qu'au titre de la responsabilité sociale des entreprises (RSE), celles-ci s'engagent à accueillir en stage (avec une perspective de premier emploi) des jeunes de milieu défavorisé ?

Outils de diagnostic et pilotage

Plusieurs des mesures proposées dans ce rapport supposent une meilleure connaissance tant scientifique qu'en termes d'évaluation des politiques publiques. Nous les récapitulons ici.

a. Mesures fines des inégalités

Inégalités territoriales. Autant sont disponibles des données assez précises des déterminants sociaux de l'orientation, autant les outils de diagnostic sur la géographie des inégalités territoriales d'accès aux études postsecondaires sont limités. Il faudrait disposer des chiffres de l'orientation au niveau des lycées et des collèges ou à l'échelle des cantons, des communes, des quartiers urbains⁵².

Inégalités entre établissements. On manque aussi d'outils de suivi de la réforme du lycée général, permettant d'analyser les différences en termes de discrimination entre grands/petits lycées, lycées de centre-ville et périphériques, etc.

Une étude très intéressante a été effectuée par le Cnesco en 2018, portant sur les inégalités scolaires entre collèges en Île-de-France⁵³, le critère étant la réussite aux épreuves écrites du diplôme national du brevet. Elle met en évidence des inégalités de réussite entre collèges à composition sociale comparable.

⁵¹ Les Anglo-Saxons appellent cela le « *name and shame* ».

⁵² La variable lycées est insuffisante : quand il y a concurrence entre lycées, c'est le collège d'origine qui est la variable significative.

⁵³ Panorama des inégalités scolaires d'origine territoriale dans les collèges d'Île-de-France, Cnesco, Paris, 2018.

Mesurer l'effet à moyen terme sur les cohortes d'élèves donnerait une mesure des conséquences de ces inégalités, à l'instar de ce qui existe au Royaume-Uni, où, dans le cadre des actions Aimhigher, un atlas extrêmement détaillé a été élaboré⁵⁴.

b. Lien études-débouchés

Les déterminants de l'insertion professionnelle sont complexes, et souvent mal connus par une partie des personnes chargées de l'orientation des jeunes, notamment par les professeurs qui n'ont aucune formation spécifique. Un document synthétique présentant le cadre général de la répartition des qualifications sur le marché du travail et sur le lien entre études et entrée sur le marché du travail⁵⁵ devrait être mis à disposition des enseignants. Il pourrait être décliné régionalement. Il devrait être élaboré par un panel (spécialistes des marchés du travail, DRH, syndicats de salariés, patronat).

4. MESURES IV : OUVRIR SOCIALEMENT L'ACCES AUX MASTERS ET AUX ECOLES

Comme on l'a vu plus haut, la poursuite immédiate d'études des titulaires d'une licence ne concerne qu'une partie des étudiants. La justice commande que cette étape ne soit pas réservée aux jeunes des catégories sociales élevées. Actuellement, les enfants d'ouvriers et d'employés représentent 13 % des effectifs dans les écoles d'ingénieurs et de commerce, alors que la proportion d'ouvriers et employés dans la population active est de 47,7 %. Mais la situation est loin d'être excellente dans les masters universitaires : si la proportion d'enfants d'ouvriers et d'employés est de 30,7 % en licence, elle tombe à 21,3 % en master.

Il y a évidemment une dimension économique à cette situation : le coût d'une année supplémentaire d'études par rapport à une entrée sur le marché du travail est important, et d'autant plus si les bourses d'étude sont insuffisantes.

Mais il y a d'autres facteurs. La stratification des formations touche, de plus en plus, tous les niveaux et lieux de formation. À la segmentation traditionnelle entre les cinq voies CPGE-

⁵⁴ Aux États-Unis, les travaux de l'économiste Raj Chetty et de ses collaborateurs, dans le cadre du programme Opportunity Insights, ont permis l'élaboration d'un atlas très détaillé des inégalités des chances entre territoires, mettant en évidence l'impact du quartier où ils ont grandi sur le devenir des enfants, ainsi que de très fortes inégalités entre zones très similaires sur le plan sociologique, ce qui indique qu'au-delà des déterminants sociaux, il existe un effet « quartier » et un effet « école ». Voir : R. Chetty, N. Hendron "The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I : Childhood Exposure Effects" "The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I : County Level Estimates", *Quarterly Journal of Economics*, 133(3) (2018).

⁵⁵ Il ne s'agit pas d'adhérer au modèle adéquationniste sur le lien entre études et entrée dans le marché du travail : les raisons de suivre tel ou tel cursus ne se réduisent pas à leurs débouchés. La formation en matière d'orientation doit s'appuyer sur une connaissance approfondie des mécanismes de l'insertion professionnelle, connaissance provenant de travaux universitaires, des milieux économiques, des syndicats, des organismes d'insertion professionnelle (Apec...)

IUT-STS-écoles-universités s'ajoute une différenciation croissante au sein de chaque catégorie, tout particulièrement :

- entre universités avec leur hiérarchisation de plus en plus forte⁵⁶ dès la licence, selon leur réputation, leur localisation, leur performance en matière de recherche, etc.,
- au sein des universités, entre les différentes licences,
- entre CPGE, comme le montre la part prépondérante occupée par quelques lycées dans l'accès aux écoles les plus prestigieuses⁵⁷.

Cette segmentation n'est évidemment pas neutre du point de vue du recrutement social des étudiants. Il est donc important que des étudiants issus de filières moins sélectives à l'entrée, mais dont le potentiel s'est affirmé au cours de leurs études ou lors d'une première expérience professionnelle, aient équitablement accès aux diverses formations de niveau supérieur.

Nous estimons nécessaire de faire jouer trois mécanismes.

4.1. TITULAIRES D'UN BTS OU D'UN DUT

Nous avons déjà abordé (mesures III, 3.1.1.) cette catégorie d'étudiants plus haut, en discutant de la possibilité qu'ont ces étudiants de compléter leur formation par une licence professionnelle ou par une licence avec l'intention de poursuivre vers une formation de niveau master. Outre les propositions faites précédemment, nous prôtons la mise en place de parcours adaptés dans les universités, à l'instar du dispositif existant des ATS (voir encadré ci-après). Il s'agirait donc d'ouvrir au niveau de la fin de licence, des parcours spécifiques (qui peuvent comprendre des unités d'enseignement spécifiques, et d'autres

⁵⁶ Les éléments dont on dispose sur les effets de Parcoursup en région parisienne indiquent que la proportion de jeunes issus des banlieues s'est, contrairement à ce que certains avaient prédit, accrue dans les universités parisiennes. Ceci est un effet à double tranchant, car il implique que les universités périphériques, ayant perdu une partie de leurs meilleurs étudiants, vont avoir de plus en plus de mal à conserver le niveau de leurs formations.

⁵⁷ D'après le site Gargantua de l'École polytechnique (<https://gargantua.polytechnique.fr>), sur les 392 Français ayant intégré Polytechnique au concours élèves CPGE en 2018, 155 sont issus de Louis-le-Grand et Ste-Geneviève, et 152 viennent de sept lycées. Comme exposé dans Berkouk-François (op. cit.), tableau 3, dans les trois établissements privés dans cette liste, la part des élève issus des classes supérieures du secteur privé est de l'ordre de 75 % ; pour les six lycées publics, elle est de 55 % — ces deux chiffres étant à comparer à 50 % pour l'ensemble des candidats à Polytechnique. La part des cadres supérieurs du public est de 14 % pour les établissements privés, 20 % pour les établissements publics, contre 16 % pour l'ensemble des candidats. Il s'ensuit que la part des candidats issus des classes populaires, est de 2 % dans les établissements privés et 5% dans les établissements publics, contre 11 % en moyenne. On voit que les lycées dans lesquels les élèves ont les meilleures chances de réussir sont les plus ségrégués sur le plan social.

appartenant au parcours général) permettant aux titulaires d'un BTS de se préparer à l'accès au master. Dans les territoires éloignés des centres universitaires, la formule ATS est mieux adaptée et devrait être renforcée.

Un exemple de passerelle : les classes préparatoires ATS (adaptation technicien supérieur)

Destinées aux meilleurs étudiants titulaires d'un BTS ou d'un DUT, ces classes préparatoires préparent leurs étudiants aux concours d'entrée en école d'ingénieurs, soit dans le cadre d'un concours spécifique (le concours ATS), soit dans d'autres écoles, notamment privées.

- 12 classes en biologie, pour les titulaires d'un BTSA, BTS, BTSM ou DUT dans des domaines appropriés (104 places en école d'agronomie ou vétérinaire).
- 39 classes en ingénierie industrielle.
- 3 classes en génie civil.
- 3 classes métiers de la chimie.
- 2 classes métiers du paysage.
- 1 classe économie et gestion.

Parmi les candidats au concours ATS « ingénierie industrielle » 2019, 95 étaient titulaires d'un baccalauréat professionnel, 348 d'un baccalauréat technologique et 568 d'un baccalauréat S.

4.2. ACCES AUX ECOLES

Les écoles représentent environ un tiers des diplômés au niveau master : 54 000, à comparer avec 128 000 diplômes de master et 10 000 doctorats d'exercice dans les disciplines de santé délivrés par les universités⁵⁸. On voit qu'il y a bien d'autres écoles que Polytechnique, HEC et l'ENS de la rue d'Ulm... Démocratiser l'accès à toutes ces écoles est donc un enjeu important.

La plupart d'entre elles recrutent principalement par concours après les CPGE.

L'amélioration de la démocratisation du recrutement mais aussi, en ce qui concerne les écoles d'ingénieurs ou les ENS scientifiques, l'amélioration de la parité dépendent de l'adaptation des formes du concours et en outre de l'équilibre numérique entre le recrutement traditionnel par concours et le recrutement dit « parallèle » d'étudiants issus des IUT ou des licences.

⁵⁸ Tableaux 8.20 et 8.22, « Repères et références statistiques 2018 », Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

La question de la démocratisation du supérieur ne peut se résoudre par la seule amélioration de l'accès aux établissements les plus prestigieux de jeunes défavorisés⁵⁹, sur qui l'opinion publique est très vigilante et sur qui le gouvernement semble enclin à concentrer son attention. En effet, les établissements qualifiés d'établissements d'élite représentent moins de 1 % des étudiants⁶⁰ : même un progrès important ne changera la donne que pour un très petit nombre d'étudiants. Pour autant, on ne peut pas accepter la ségrégation sociale actuelle. Des expériences vont être faites, et des propositions intéressantes sont en discussion. L'IEP de Paris vient de décider de supprimer son concours d'entrée pour le remplacer par d'autres modes de sélection ; il faudra en mesurer les effets. Des expériences ont été menées auprès des lycéens et des élèves de classes préparatoires commerciales pour encourager les jeunes de milieu modeste à candidater à HEC et les autres écoles de premier rang, et ce avec un certain succès. L'association de jeunes anciens élèves de Polytechnique, la Sphinx, a fait un ensemble cohérent de propositions pour diversifier le recrutement de leur alma mater⁶¹, parmi lesquelles : 1° rendre publiques les données et susciter des travaux de recherche sur ses étudiants, 2° prendre des mesures sur la répartition des places au concours d'entrée, l'organisation des classes préparatoires, le type d'épreuves au concours, 3° favoriser par des actions très en amont l'accès des femmes.

4.3. ACCES AUX MASTERS

Les universités ont des masters dont le niveau et l'exigence n'ont rien à envier aux écoles, bien au contraire, même si ça n'est pas suffisamment connu. Leur développement en lui-même contribue à un élargissement des voies d'accès aux métiers les plus désirables. Mais encore faut-il veiller à ce que le recrutement à l'entrée des masters ne soit pas fermé. Il faut trouver le moyen, dans les faits et pas seulement en droit, d'ouvrir l'accès aux masters des universités de recherche aux diplômés d'universités moins visibles, pour éviter qu'un étudiant

⁵⁹ Comme nous l'avons dit, seul un élargissement considérable des effectifs dans les filières d'excellence pourrait avoir un impact vraiment significatif, et cet élargissement ne sera pas possible en se limitant à une dizaine d'écoles à petits effectifs.

⁶⁰ Les promotions d'étudiants français à Polytechnique, HEC et ENS Paris représentent en tout 1 000 étudiants, soit 0,12 % d'une classe d'âge. Sciences Po Paris et Dauphine ont respectivement des promotions de 650 et 1 500 étudiants. À titre de comparaison, les universités états-uniennes privées les plus prestigieuses (Ivy League, Stanford, Chicago, Duke, Johns Hopkins, MIT, Caltech) ont des promotions combinées de 15 000 étudiants (0,4 % d'une classe d'âge) alors que le nombre total d'étudiants de 1^{re} année des trois universités publiques les plus cotées (UC Berkeley, UCLA, U Michigan) est de 19 000. Au Royaume-Uni, Oxford et Cambridge ont chacune 2 500 étudiants britanniques par promotion.

⁶¹ M. Lequesne, D. Mérigoux, « 10 propositions pour augmenter la diversité sociale à l'École polytechnique », remises par l'association la Sphinx au président de l'École polytechnique le 25 juin 2019.

moins méritant l'emporte sur un étudiant plus méritant au prétexte qu'il bénéficie de l'aura d'une université prestigieuse. Il en va de même pour les étudiants en reprise d'études. C'est donc le jugement sur la qualité du candidat, sur ses compétences et son engagement, qui doit prévaloir et qui seul peut assurer le rétablissement d'une équité d'accès.

5. MESURES V : DEMOCRATISER AUSSI LA FORMATION CONTINUE ?

Pour remettre l'ascenseur social en marche, il ne faut pas se limiter à la formation initiale. C'est tout au long de la vie que se forment aujourd'hui les travailleurs et, alors que des budgets considérables sont consacrés nationalement à cet effort, l'effet tend plutôt à aggraver les disparités initiales, et l'offre universitaire peine à y trouver sa place.

La formation continue est censée rattraper ou compléter les acquis de la formation initiale. À ce titre, elle devrait être un puissant levier d'égalisation des chances pour ceux que le système scolaire a écartés avant le baccalauréat, qui n'ont obtenu aucun diplôme d'enseignement supérieur ou qui se sont limités à des formations courtes. Dans la réalité, il n'en est rien. Des trois objectifs fixés initialement d'adaptation des travailleurs aux changements du travail, de promotion sociale et de contribution au développement économique et social, seul le premier a été rempli. En quarante ans, l'accès des salariés à la formation continue⁶² n'a cessé de s'étendre passant de 17,1 % à 43,5 % en 2014 en même temps que la durée des formations diminuait régulièrement (de 62 heures à 27 heures). Pire, malgré les accords et lois successives et les réels efforts des partenaires sociaux pour y remédier, la durée moyenne de formation par salarié stagne depuis dix ans autour de 12 heures, tout juste le chiffre accordé au compte de formation qui ne devrait pourtant pas inclure les formations d'adaptation ! Autant dire que leurs efforts sont restés invisibles. Les chômeurs ne sont pas mieux lotis, seul un sur dix des formés l'étant en vue d'un accroissement de sa qualification.

Pas étonnant dès lors que ce rabattement de la formation continue sur de l'adaptation à court terme concerne d'abord les mieux dotés en formation initiale. L'effort de formation dans son ensemble bénéficie en effet essentiellement à ceux qui sont déjà les mieux formés et en particulier à ceux qui sont déjà diplômés de l'enseignement supérieur. Dans son rapport sur

⁶² Voir Annexe au projet de loi de finances pour 2019.

la formation professionnelle (« Entrer et rester dans l'emploi : un levier de compétitivité, un enjeu citoyen⁶³ », juin 2014), Terra Nova relevait que la grande majorité des formations, formelles ou non, bénéficient aux diplômés de l'enseignement supérieur. En effet, 72,5 % des diplômés de l'enseignement supérieur ont suivi une formation en 2011 dont 7 % d'entre eux une formation qualifiante, contre respectivement 49 % et 3 % pour les personnes avec un diplôme de l'enseignement secondaire de deuxième cycle.

Parmi ceux qui n'ont pas poursuivi un parcours après le bac, 31 % des Français invoquent un manque d'appétit pour les cursus proposés par l'enseignement supérieur, quand leurs homologues européens mettent plutôt en avant des raisons financières. Parmi les jeunes Français qui ont poursuivi des études, deux tiers déclarent a posteriori que s'ils pouvaient revenir en arrière, ils ne referaient pas les mêmes choix, « soit le taux d'insatisfaction le plus élevé de l'ensemble des pays européens étudiés ». Quant aux rares qui s'interrompent à 30 ans ou en milieu de carrière par exemple pour faire un MBA dans une école de management ou un IAE, on ne connaît pas leur origine sociale, mais un tel choix est hors de portée des salariés modestes pour des raisons de coût – y compris parce que les entreprises réservent leur soutien financier à ceux qu'elles considèrent comme ses « hauts potentiels ».

En bref, la formation continue est devenue un phénomène massif, mais plus elle s'est étendue, plus le poids des hiérarchies établies en formation initiale s'est renforcé au travail et dans la société. « Cherchons l'erreur ! » serait-on tenté de dire, sans se résigner à ce que seraient nos habitudes françaises de caste, ni s'abriter derrière nos justifications méritocratiques. Le mérite est un indicateur de réussite qui dépend des épreuves proposées et de l'accompagnement pour s'y préparer. Revoyons donc les épreuves et l'accompagnement. Cela rejoint un enseignement déjà ancien de Bertrand Schwartz, l'un des pères de l'éducation permanente : on ne forme pas les individus car ils résistent toujours à être formatés ; ce sont les individus qui se forment, ou pas, en fonction de projets et des ressources qui leur sont apportées. Cela conduit à une inversion du sens de la formation : il s'agit moins de combler un manque en fonction de normes extérieures de diplôme ou d'emploi que de rendre disponibles et appropriables des ressources en fonction de projets. On comprend mieux dès lors pourquoi nos pédagogies scolaires « apprends d'abord, tu feras après » sont particulièrement discriminantes pour ceux qui peinent à faire le lien entre effort demandé et projet personnel, ou qui, n'ayant pas l'assurance sociale d'aller au bout, se

⁶³ Voir <http://www.tnova.fr/note/entrer-et-rester-dans-l-emploi-un-levier-de-comp-titivit-un-enjeu-citoyen>

découragent trop vite. Il faut partir de la construction de projet, même fluctuant. Cela ne nous éloigne pas ni d'un souci de rigueur académique ni de celui de finalités professionnelles ; au contraire, ce qui est attendu aujourd'hui des salariés, ce sont précisément de la rigueur, gage de fiabilité, et de l'autonomie, source d'innovation et de capacité d'engagement.

Ce changement de regard est au cœur d'un ensemble de transformations législatives qui ambitionnent d'avoir un caractère systémique : loi Pénicaud du 6 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », loi Vidal du 8 mars 2018 « relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) » et refonte le 30 juillet 2018 de l'arrêté licence, loi Blanquer du 28 juillet 2019 « Pour une École de la confiance ». Les règles, les outils et même les formes d'évaluation plus contractuelles ont profondément changé. Il est trop tôt pour juger de leur cohérence et encore plus de leurs effets ; les façons dont les acteurs de terrain s'en saisiront, ou non, et coopéreront, ou non, en jugeront.

Dans ce cadre, l'université de demain pourrait être une « université de la formation tout au long de la vie », une institution où « l'on revient » facilitant l'autonomie et l'initiative au travail en même temps que la promotion et la reconversion, avec des allers et retours entre temps de formation et temps de travail, des contenus, des pédagogies et des rythmes d'études adaptés comme nous l'avons suggéré dans les mesures III (voir aussi la note de Terra Nova « Études supérieures, rythmes subis, rythmes choisis », septembre 2017).

Les universités s'y préparent⁶⁴ tout en commençant seulement à saisir l'ampleur de la « transformation systémique⁶⁵ » que cela requiert, car le fait de vouloir « y jouer un rôle actif ne saurait se contenter d'ajustements à la marge » : la frontière entre publics de formation initiale et continue, entre formations générales et professionnelles tend à se dissoudre ; la construction de parcours individualisés et la certification de blocs de compétences deviennent des portes d'entrée plus lisibles que le diplôme ; le développement de compétences validées et reconnues plus attractives que les heures de cours annoncées, ... Y tenir sa place, dans un contexte de marché concurrentiel, suppose le développement d'offres nouvelles de formations comme de services d'orientation et d'accompagnement, d'une ingénierie pédagogique utilisant à plein les ressources du numérique pour la transmission de connaissances comme pour les interactions avec les étudiants, de

⁶⁴ Voir rapport IGAENR 2014 et rapport François Germinet 2015 suivi d'un programme ministériel et PIA de soutien aux universités s'y engageant.

⁶⁵ « Manifeste pour une université ambitieuse sur les nouveaux marchés de la formation professionnelle », Réseau des responsables de services de formation continue des universités, décembre 2018.

partenariats variés entre établissements ESR d'un même site pour harmoniser l'offre comme avec les partenaires économiques et sociaux, les collectivités territoriales et les services publics chargés de l'orientation et de l'emploi.

Cela paraît démesuré, pourtant tout cela se fait déjà, du fait d'initiatives dispersées qui en montrent la possibilité. Mais, insuffisamment reconnues, elles ne peuvent que s'essouffler. L'on verra alors le secteur lucratif s'en approprier, avec des universitaires, les meilleurs créneaux. Une autre voie est celle du Conservatoire national des arts et métiers, référence historique en matière de formation aux adultes. Le Cnam vient de lancer un plan ambitieux, sous l'égide du Commissariat général à l'égalité des territoires : il s'agit de créer cent centres de formation, dont une majorité dans des villes moyennes. Toute initiative émanant du service public est bienvenue ; néanmoins, il ne faudrait pas que ceci marginalise les universités ou les empêche de s'y investir pleinement.

Offrir à chacun la possibilité de se développer tout au long de son activité professionnelle est un enjeu de démocratisation, non seulement de l'accès à l'éducation et notamment à l'enseignement supérieur, mais également du fonctionnement même de notre société handicapée par le poids écrasant qu'y joue la formation initiale. Aussi cette note entend-elle poser clairement la question du rôle que doivent y jouer les universités : leur activité en formation continue doit-elle rester une opportunité marginale de valorisation de leur potentiel, opportunité d'autant sollicitée que les fonds manquent, ou doit-elle être considérée comme une de ses missions de base, évaluée dans ses indicateurs de performance et légitimement incluse dans le service normal de ses enseignants-chercheurs ?

Il ne s'agit ni de substituer cette mission de « développement des compétences tout au long de la vie » à celle fondatrice de délivrance de diplômes nationaux – elles peuvent au contraire s'imbriquer –, ni d'exempter la formation continue de son caractère marchand. Pour aider les universités, et sans y déroger, l'État peut engager des investissements qui auront à être répercutés dans les prix ; il peut abonder les demandes de publics particuliers qui n'en ont pas les ressources, les chômeurs et les moins diplômés ; il doit surtout accroître l'autonomie des universités pour leur permettre plus de réactivité dans un contexte de demandes fluctuantes.

Quatre chantiers apparaissent de ce point de vue prioritaires, qui la plupart requièrent un travail engageant l'État et ses différents ministères ESRI, Travail, Éducation, les établissements ESR, les régions et les branches professionnelles :

- Spécifier l'offre de formation professionnelle universitaire⁶⁶. Il ne s'agit pas de saisir toutes les opportunités, le privé restera toujours meilleur pour l'enseignement des langues par exemple. Il s'agit de mettre en avant celles qui s'enrichissent d'un appui recherche : besoin de connaissances pointues, besoin d'ouverture et d'élargissement de ses horizons, besoin surtout de réorganiser ses schémas de pensée pour être capable d'affronter des situations d'un degré de complexité plus élevé. À chacun de ces types d'offre correspondent des modalités pédagogiques, des temporalités et des modes de validation qui leur sont propres.
- Spécifier et professionnaliser les services d'accompagnement concernant l'innovation pédagogique, l'utilisation du numérique, les services d'accompagnement et d'orientation des étudiants y compris la construction de leur parcours utilisant la Validation de leurs acquis professionnels (VAP) et la Validation des acquis de l'expérience (VAE)⁶⁷. Spécifier également ce qui doit être fait en interne, ce qui peut être délégué et les partenariats locaux nécessaires (Apec, Pôle Emploi, Délégation Onisep...) pour les rendre plus efficaces.
- Spécifier les modèles économiques et la nature des contributions pouvant être attendues de chacun, individus, entreprises, collectivités territoriales, programmes ministériels. Une telle spécification entraîne une clarification des attentes et des responsabilités que chacun est prêt à assumer, ainsi que la mise en place de dispositifs de pilotage et de suivi des partenariats engagés.
- Enfin, tout cela ne servirait à rien si n'étaient pas aussi réfléchies les conditions d'engagement des établissements et des personnels dans ces transformations. Nous avons évoqué l'utilité d'inclure pleinement cette mission dans l'évaluation et la contractualisation des établissements. Ceux-ci doivent pouvoir en outre recruter sur leurs ressources propres des personnels, y compris fonctionnaires, qui y soient dédiés. Les enseignants-chercheurs doivent pouvoir y consacrer tout ou partie de leur service, sans être contraints de ne le faire qu'en heures complémentaires et cela

⁶⁶ Le manifeste précité incite d'ailleurs à passer d'une réflexion développement de la FCU à une réflexion développement de la FPU.

⁶⁷ Ce dispositif a prouvé son efficacité en matière de démocratisation mais il se trouve en perte de vitesse ces dernières années du fait de nombreux freins. Voir le rapport récent de Terra Nova : Danielle Kaisergruber, Abdoul Karim Komi et David Rivoire, « Libérer la VAE ; Comment mieux diplômer l'expérience », rapport Terra Nova, 7 février 2018.

doit être valorisé dans leur carrière comme doit l'être l'engagement en formation initiale.

Mobiliser les technologies numériques

L'engagement massif dans la mise à disposition des contenus éducatifs est un puissant facteur de réduction des inégalités sociales. Les technologies numériques en offrent une puissante opportunité. Beaucoup de salariés ou de fonctionnaires qui ont eu un parcours scolaire ou universitaire heurté ne gardent pas un bon souvenir de ces expériences et ne reviendront pas sur les bancs de l'université. L'université doit s'investir pour leur proposer des formes alternatives d'apprentissage, plus compatibles avec le maintien dans l'emploi et une approche proactive de l'enseignement. Les technologies de l'information, notamment le e-learning, sont un levier essentiel pour diffuser et démocratiser le savoir. Depuis 2010 a émergé une tendance de démocratisation de l'enseignement supérieur, grâce à et sur Internet. Udacity comme Coursera, deux start-up qui offraient les premiers Massive Open Online Courses (MOOC), ont été créées par des anciens enseignants de Stanford, début 2012, et suivies par Harvard et le MIT. Des programmes comme OpenCourseWare, disponibles dans des centaines de collèges et d'universités, permettent aux élèves et aux enseignants de puiser dans les ressources de certains des meilleurs établissements du monde. Ainsi, le site OpenCourseWare du MIT a été consulté par des centaines de millions de visiteurs provenant de tous les pays du monde, dont 43 % sont autodidactes. En France, l'université a mis en place une plateforme ambitieuse, FUN (France Université Numérique). Son offre devrait en partie cibler le public des travailleurs en activité qui souhaitent reprendre des études sans pour autant s'intégrer dans un parcours académique long.

Nous reprenons la proposition formulée dans notre rapport « Entrer et rester dans l'emploi » cité précédemment consistant à lancer une initiative d'autoformation en ligne ouverte à tous et diversifiée, sur la plateforme France Université Numérique. Cette proposition s'appuie sur le succès de l'expérience menée en Grande-Bretagne par le site internet Learndirect, créé en 1998 à l'initiative du Parti travailliste. Reposant sur le principe de l'autoformation en ligne, à partir de points d'accès libre à Internet, le site Learndirect a permis d'assurer la formation de 2,8 millions de personnes adultes en dix ans. L'initiative de formation pourrait être portée dans le cadre d'un partenariat entre le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) et le Centre national d'enseignement à distance (Cned), en élargissant le champ de la plateforme actuelle de France Université Numérique. La plateforme pourrait être enrichie pour être dénommée France Savoirs Numérique. Les régions auront pour mission d'organiser la mise à disposition de ces supports sur les territoires et l'accompagnement des personnes vers ces formations en ligne (pour mémoire, il s'agissait d'un facteur clé de la réussite de Learndirect).

Au-delà du « *on-line learning* », c'est le « *blended learning* » qu'il faut viser pour ces publics, c'est à dire une combinaison de numérique à distance et de présentiel : mise en réseau des apprenants qui se soutiennent mutuellement (ce qui a pour effet de faire chuter drastiquement les taux d'abandon), contribution des enseignants, etc. L'intrusion du numérique fait émerger de nouveaux outils, qui sont autant d'opportunités : *serious games*, classes digitales et ateliers virtuels, classes inversées, dispositifs d'auto-formation, groupes de professionnalisation, *social learning* (importance des communautés dans l'apprentissage).



@TerraNovaThinkTank



@_Terra_Nova



Terra Nova- think tank